

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



A AVALIAÇÃO DOS MODELOS INTERNOS DE VINCULAÇÃO EM
CRIANÇAS NO PRÉ-ESCOLAR

Ana Sofia Garcia Rebelo

15558

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

A AVALIAÇÃO DOS MODELOS INTERNOS DE VINCULAÇÃO EM
CRIANÇAS NO PRÉ-ESCOLAR

Ana Sofia Garcia Rebelo

Dissertação Orientada por Prof. Doutora Manuela Veríssimo

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado sob orientação de Prof. Doutora Manuela Veríssimo apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES n.º 19673/2006 publicado no Diário da República 2ª série de 26 de Setembro de 2006.

Agradecimentos

Os autores gostariam de agradecer a todas as crianças e pais que aceitaram participar neste estudo e a todos os investigadores que recolheram os dados e ajudaram na sua cotação.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A avaliação dos Modelos Internos de Vinculação das crianças no pré-escolar.

RESUMO:

As crianças na idade do pré-escolar formam representações mentais ou modelos internos das relações de vinculação e ao longo do tempo são capazes de contar com essas representações para se sentirem seguras, mesmo na ausência da figura de vinculação. Alguns autores sugerem que nesta idade é possível aceder a estes modelos internos formados pelas crianças, através do método de finalização das narrativas. No presente estudo foram avaliadas 69 crianças portuguesas do pré-escolar com o Attachment Story Completion Task (ASCT) (Bretherton & Ridgeway, 1990). Cada história está formulada de forma a desencadear respostas correspondentes a uma questão particular da vinculação. Com este instrumento pretendeu-se aceder aos modelos internos das crianças e avaliar os valores de Segurança, Coerência e Resolução. Da análise que foi efectuada, constatou-se que este instrumento é apropriado para avaliar os modelos internos de vinculação na referida amostra, verificando-se correlações positivas e significativas entre os mesmos. Da análise das histórias, a figura que foi preferencialmente escolhida pelas crianças para resolver o problema central das mesmas foi a mãe, o que está relacionado com o facto da mãe ser a figura que frequentemente presta os cuidados e responde às necessidades de conforto, alimentação e afecto da criança. Estes dados evidenciam que as narrativas das crianças no ASCT parecem restabelecer o que estas experienciam com as suas figuras parentais na relação de vinculação e uma produção apropriada de narrativas por parte das crianças pode providenciar o acesso a um *script* de base segura.

Palavras-chave: Vinculação, Modelos Internos, Narrativas.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO EM INGLÊS: Evaluation of Children' Internal Working Models during preschool age.

ABSTRACT:

Children in pre-school age form mental representations or internal working models of attachment relationships and are able to use these representations in order to feel secure, even in the absence of the attachment figure. Some authors suggest that in this age it is possible to access these internal models, through the development of narratives. Sixty-nine portuguese children were studied through the Attachment Story Completion Task (ASCT) (Bretherton and Ridgeway, 1990). Each history is formulated to unleash corresponding answers to a particular question of attachment. With this instrument it was possible to access children' internal models and to value the Security, Coherence and Resolution. Positive and

significant correlations were found between the values, which validates the usage of this instrument in valuating internal working models. The results show that the mother was the most chosen figure by the children to resolve the central problem, which makes sense, since it is the mother who more frequently provides care and responds to the necessities of comfort, food and affection of the child. These results show that the ASCT narratives not only portrait the experiences between the children and their parental figures, but also allow us to access a secure base scrip.

Key-Words: Attachment, Internal Working Models, Narratives.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Correlação entre as diferentes histórias do Attachment Story Completion Task para o valor da Coerência.

Tabela 2 – Correlação entre as diferentes histórias do Attachment Story Completion Task para o valor da Segurança.

Tabela 3 – Correlação entre as diferentes histórias do Attachment Story Completion Task para o valor da Resolução.

Tabela 4 – As correlações entre as medidas totais dos critérios do Attachment Story Completion Task.

Tabela 5 – As correlações entre os valores do QI Verbal e os valores de Coerência, Segurança e Resolução do Attachment Story Completion Task.

Tabela 6 – Resolução das Narrativas do Attachment Story Completion Task, história a história.

Modelos Internos

Desde os primeiros meses de vida que o bebé começa a formar modelos de representação do mundo que o rodeia e de si próprio e de todos esses o mais importante é a figura materna. A partir do segundo ano de vida, a vida mental e o comportamento da criança são cada vez mais influenciados pelos modelos de representação de si própria e da mãe, através dos quais ela percebe o seu universo, interpreta as suas percepções e conduz as suas acções. Estes modelos de representação, formados ao longo da infância, têm tendência a manter-se relativamente intactos. Continuam portanto, a influenciar grandemente o comportamento do indivíduo tornado adulto, mesmo se as suas condições de vida mudarem radicalmente (Bowlby, 1974, cit. por Zazzo, 1974).

Bowlby (1973/1984), descreveu os modelos internos como representações mentais conscientes e inconscientes do mundo e de si nesse mundo, com as quais o sujeito percebe os acontecimentos, prevê o futuro e planeia as acções.

O conceito de modelo interno do *self* e das relações de Bowlby (1980,1988) foi baseado na teoria das relações de objecto, na qual o autor propôs que as experiências precoces com o prestador de cuidados contribuíam para o desenvolvimento das representações relativas à acessibilidade e resposta deste, assim como ao facto da criança se sentir merecedora do mesmo (cit. por Thompson, 1999).

A partir do momento em que a criança e a figura de vinculação atingem um relacionamento firme e recíproco, a representação simbólica torna-se predominante nos processos de pensamento da criança, sendo esta capaz de manter sentimentos de segurança durante períodos cada vez mais frequentes e prolongados. Para Bowlby, uma consequência da crescente capacidade simbólica dos bebés é o facto da ligação da criança aos pais, a relação de vinculação, começar a funcionar como um modelo de funcionamento interno que as crianças utilizam como padrão mental para guiar as suas interacções (Cole & Cole, 2000).

Para alguns autores (Bowlby, 1980; Bretherton, 1990; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985, cit. por Cassidy & Kirsh, 1997) é através desse modelo interno que a vinculação é pensada para dirigir o comportamento da criança, os sentimentos e as representações e para realizar o processamento da informação social.

Neste sentido, o comportamento de vinculação de uma criança é controlado por um sistema comportamental concebido como uma organização existente dentro da

criança, no qual a atenção se desloca do próprio comportamento para a organização que o controla. O sistema comportamental recorre a representações simbólicas da figura de vinculação, do ambiente em geral e do eu, que se encontram armazenados e disponíveis para serem utilizados pelo sistema (Bowlby, 1969/1984).

Estas representações ou modelos internos auxiliam a criança na regulação, interpretação e predição dos comportamentos da figura de vinculação e cumprimento das necessidades de vinculação, tais como, a manutenção da proximidade e o sentimento de segurança (Bretherton, 1985; Sroufe & Waters, 1977, cit. por Collins & Read, 1994) e do seu próprio comportamento de vinculação, pensamentos e sentimentos. Capacitam igualmente a criança da possibilidade de realizar uma reflexão acerca das situações de vinculação passadas e futuras, assim como permitem a resolução dos conflitos relacionais (Bretherton & Munholland, 1999).

O Conteúdo dos Modelos Internos

Os modelos internos das relações apresentam um conteúdo específico, que de acordo com alguns autores (Bowlby, 1969/1982; Bretherton, 1985; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985, cit. por Solomon & George, 1999), inclui afectos e informação de processamento de regras, que integra e determina a percepção e a memória.

O conteúdo dos modelos internos consiste no que o sujeito sabe acerca das relações, nomeadamente, o conhecimento factual e o conhecimento afectivo. O conhecimento factual refere-se à informação actual do sujeito relativamente ao seu próprio comportamento de vinculação ou ao dos outros. O conhecimento afectivo diz respeito aos sentimentos associados às relações, nomeadamente à relação de vinculação (Crittenden, 1990).

Neste sentido, Collins e Read (1994), defendem que os modelos internos são compostos por quatro componentes interrelacionais: as memórias das experiências da relação de vinculação; as crenças, atitudes e expectativas acerca do *self* e dos outros na relação de vinculação; os objectivos, estratégias e necessidades relativos à vinculação; e, os planos relacionados com os objectivos realizados na relação de vinculação. Consideram igualmente que a organização dos modelos internos é baseada numa rede hierárquica, onde se encontram organizados os vários modelos mentais e que uma criança terá menos modelos mentais e estes serão menos elaborados comparativamente aos de um adulto.

O Desenvolvimento dos Modelos Internos

Tendo em conta que, para alguns autores (Baldwin, 1906; Cooley, 1902; Mead, 1934; Sullivan, 1953; Winnicott, 1958 & Bretherton, 1991, cit. por Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996), o mais poderoso determinante do *self* das crianças pequenas pode ser encontrado nas interações com os outros significativos, que são as figuras de vinculação, as representações dos outros, dos eventos, do *self* e das relações, desenvolvem-se como consequência dessas interações e das conversas partilhadas, envolvendo habilidades conceptuais (Thompson, 1998 & Bretherton, 1991, 1993, cit. por Thompson, 1999).

Os cuidadores assumem assim uma importante função na forma como as crianças desenvolvem precocemente os seus modelos internos (Fivush, 1994; Nelson, 1993; Oppenheim & Waters, 1985, cit. por Thompson, 1999), influenciando-os duplamente: através da qualidade do cuidado que eles providenciam e através das interpretações das experiências que estes oferecem no contexto de partilha de conversas com as crianças.

Nesse sentido, a comunicação verbal e não verbal das figuras de vinculação é o processo através do qual, de acordo com Bowlby (cit. por Bretherton & Munholland, 1999), as representações de uma relação de vinculação segura e insegura são geradas e mantidas e através do qual são passadas e transmitidas à geração seguinte. As conversas acerca dos modelos internos com os pais funcionam como bases seguras para as crianças explorarem o seu mundo interno.

Uma comunicação aberta sobre os acontecimentos disruptivos e perturbadores irá ter implicações na forma como a criança percebe esses acontecimentos. Desta forma, nas situações em que as figuras de vinculação demonstram sentimentos de zanga, se frequentemente estes forem acompanhados por uma explicação, a criança poderá compreender a causa da situação, a origem e o contexto da mesma. Esta compreensão permitirá que a criança realize uma avaliação realista da disponibilidade das figuras e ajuste os seus comportamentos (Kobak, 1999).

Por outro lado, se as figuras de vinculação expressarem os seus sentimentos de zanga de uma forma crítica e hostil e não providenciarem uma explicação clara sobre os mesmos, a criança poderá interpretá-los como um indicador de rejeição ou abandono (Kobak, 1999).

Deste modo, a qualidade da relação da criança com o cuidador e a natureza dos seus modelos internos são determinados pela avaliação emocional do cuidador e pela capacidade de resposta deste às necessidades da criança (Collins & Read, 1994).

Assim, a criança espera que a figura de vinculação compreenda o seu comportamento de vinculação, mas se o modelo interno da figura não estiver de acordo com as expectativas da criança, os comportamentos de vinculação da mesma não serão efectivamente correspondidos pela figura de vinculação. Isto terá consequências na construção dos modelos internos do *self* da criança e da figura (Bretherton, 1987).

De acordo com Crowell e Treboux (1995, cit. por Veríssimo, Monteiro, Vaughn, Santos, & Waters, 2005), a regulação dos afectos e a reciprocidade do comportamento aprendidas na relação inicial deverão influenciar as expectativas, estratégias e comportamentos em relacionamentos posteriores. O grau de acessibilidade dessa informação deverá variar em função da segurança proporcionada pela relação de vinculação (Bretherton & Munholland, 1999; Main, 1991; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985; van Emmichoven, van Ijzendoorn, De ruiten, & Brosschot, 2003; Waters & Rodrigues-Doolabh, 2001, cit. por Veríssimo et al., 2005).

Segundo Bowlby (1973, cit. por Bretherton, 1987) os modelos internos do *self* e dos pais desenvolvem-se na infância e na maioria das vezes na transmissão intergeracional dos modelos dos pais. Estes desenvolvem-se de forma complementar, já que uma criança que apresente uma figura de vinculação emocionalmente disponível, provavelmente desenvolverá um modelo interno do *self* competente e louvável (Bretherton, 1987).

A representação da relação de vinculação é assim concebida como uma concepção dinâmica das características e comportamentos das figuras de vinculação em relação ao *self*. Segundo Cassidy (1990, cit. por Verchueren et al., 1996) a qualidade das representações da relação de vinculação, está proximamente relacionada com a qualidade de todas as representações do *self* da criança. Deste modo, uma criança com uma representação segura da relação de vinculação, terá expectativas positivas em relação à sua eficácia e conformidade, ao seu *self*, enquanto que uma criança com uma representação insegura desenvolverá expectativas negativas (Ainsworth, 1990, cit. por Verchueren et al., 1996).

Na teoria da Vinculação de Bowlby (1973), o modelo interno do *self* assume ter um maior impacto na competência ou adaptação socioemocional (cit. por Verchueren et al., 1996). Assim, uma criança que apresente uma representação positiva do *self* será mais competente ou terá uma melhor capacidade de se ajustar às situações do que uma criança que apresente uma representação negativa (Verchueren et al., 1996).

A “Estabilidade” dos Modelos Internos

Apesar dos modelos internos poderem permanecer efectivamente estáveis e tornarem-se progressivamente mais complexos, uma criança com uma vinculação segura poderá não o ser para sempre. Por exemplo, se uma criança apresenta uma vinculação segura com a mãe e se esta de repente tem comportamentos de abandono ou de desprezo para com a mesma, a criança terá que reconstruir o modelo interno relativo à mãe e ao *self* (Bowlby, 1973, cit. por Bretherton & Munholland, 1999).

De acordo com alguns autores (Egeland, & Farber, 1984; Thompson, Lamb, & Estes, 1982; Vaughn, Egeland, Sroufe, & Waters, 1979 cit. por Collins & Read, 1994), nos primeiros anos de vida da criança, as representações da qualidade de vinculação poderão ser alteradas se os cuidados prestados pela figura de vinculação sofrerem alterações. Uma vez formadas, estas representações tendem a operar automaticamente e inconscientemente, tornando-se resistentes a mudanças dramáticas.

Da mesma forma que a criança apresenta modificações no seu desenvolvimento, as relações de vinculação também sofrem alterações que terão reflexos nos modelos internos dos pais e da criança. Ao longo do tempo, a criança vai-se tornando mais competente e apresenta uma maior diferenciação nos processos de pensamento, por outro lado, a figura de vinculação também vai modificando a forma como responde à criança. Neste sentido, a qualidade afectiva das relações pode sofrer mudanças devido a influências externas na criança e na figura de vinculação (Bretherton, 1987). Durante a infância, outros membros da família, por exemplo os avós, podem tornar-se para a criança importantes fontes de conforto e segurança. Com o decorrer do tempo, as representações tornam-se significativamente mais complexas em paralelo com as relações que se estabelecem fora da família, proporcionando oportunidades para o sujeito aprender mais sobre ele próprio e sobre as relações (Collins & Read, 1994).

Os Modelos Internos na Idade do Pré-escolar

Segundo Bowlby (1969/1984) quando a criança adquire a linguagem, a partir do final do primeiro ano de vida e de uma forma mais activa durante o segundo e terceiro ano, tem a capacidade de construir modelos internos que lhe permitem perceber e prever o comportamento da mãe, de pessoas significativas e o seu próprio comportamento. Com esta estrutura dos modelos internos a criança poderá avaliar a situação e planear as suas acções.

A partir dos três anos de idade, a criança demonstra um comportamento de vinculação menos frequente e este é activado com menos intensidade. Desta forma, com a crescente capacidade cognitiva de pensar em termos de tempo e de espaço, a criança é capaz de se sentir segura e contente mesmo na ausência da mãe, sabendo simplesmente onde esta se encontra ou desde que lhe assegurem que ela estará disponível sempre que a criança precisar dela (Bowlby, 1969/1984).

Na idade do pré-escolar, as crianças que são suportadas pelas figuras de vinculação, tornam-se progressivamente mais capazes de contar com os modelos internos para se sentirem seguras, ao mesmo tempo que começam a aperceber-se que os objectivos da figura de vinculação diferem dos seus próprios objectivos (Bretherton & Munholland, 1999).

As mudanças nos contextos espaciais, temporais e relacionais que ocorrem ao longo do tempo, nomeadamente o facto da criança permanecer mais tempo afastada da mãe, levam a alterações na qualidade dos comportamentos de vinculação. Estas alterações emergem do desenvolvimento de competências sócio-emocionais, cognitivas e linguísticas/representacionais da criança (Cicchetti, Cummings, Greenberg, & Marvin, 1990).

A criança na idade do pré-escolar apresenta uma grande evolução no conhecimento de experiências sociais e na sua capacidade de representação esquemática. Estas representações esquemáticas resultam das experiências rotineiras da criança, apresentando progressivamente um carácter mais geral e distanciado das situações reais (Nelson, 1985, 1986, cit. por Matta, 2001).

Os esquemas são estruturas representacionais que fornecem um conjunto organizado de expectativas sobre uma situação. Posteriormente aos trabalhos realizados

por Schank e Abelson (1977, cit. por Matta, 2001), este tipo de representações tem sido denominado de *script*.

A noção de *script* foi proposta por Schank e Abelson (1977, cit. por Matta, 2001) e é descrita como um esquema organizador resultante de experiências reais. É uma representação prototípica de uma sequência ordenada de acções, direccionadas para o cumprimento de determinados objectivos e relacionadas temporal e funcionalmente. Os *scripts* constroem-se a partir de situações rotineiras que se repetem segundo a mesma sequência e em contextos espacio-temporais idênticos. Estes especificam acções, actores, objectos e contextos. Possuem uma organização hierárquica e apresentam um valor preditivo, permitindo a realização de inferências.

Os *scripts* e as histórias são tipos de conhecimento esquematicamente organizado, que podem ser activados em determinadas situações e guiar a compreensão, a acção e posterior recordação (Howard, 1987; Matta, 2000; Nelson, 1996; Nelson, 2000, cit. por Matta, Rebelo, & Martins, 2004).

Estudos realizados por Waters, Rodrigues e Ridgeway (1998, cit. por Veríssimo, Monteiro, Vaughn, Santos, & Waters, 2005), sugerem que as experiências de vinculação vivenciadas no contexto das primeiras relações são representadas sob a forma de uma estrutura de *script* causal-temporal em torno das componentes do fenómeno de base segura. A familiaridade e o acesso a este *script* adoptam um papel relevante na organização do equilíbrio entre os comportamentos de vinculação e os comportamentos de exploração, durante a infância, emergindo posteriormente a base dos modelos internos de vinculação.

A Avaliação dos Modelos Internos na Idade do Pré-escolar

Desde o primeiro ano de vida que a criança começa a construir representações organizadas de situações rotineiras formadas socialmente (Hudson & Fivush, 1990, cit. por Matta, Rebelo, & Martins, 2004). Por volta dos três anos de idade, a criança é capaz de falar de acontecimentos familiares de forma organizada e até aos cinco anos, a criança enriquece substancialmente a informação representada (Fivush & Slackman, 1986; Nelson & Grundel, 1981, 1986; Slackman, Hudson, & Fivush, 1986; Matta, 2000 cit. por Matta, 2001).

Alguns estudos demonstram que no segundo e terceiro ano de idade da criança, com o aparecimento do jogo simbólico e da linguagem acerca das emoções, a

informação relativa aos acontecimentos quotidianos com a figura de vinculação está disponível de forma esquemática (Bretherton, 1984; Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986, cit. por Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990).

Um grande número de estudos (Nelson & Gruendel, 1981; Nelson & Ross, 1982, cit. por Bretherton, 1987), defendem que as crianças aos três anos de idade apresentam uma boa capacidade de compreender a ordem pela qual as sequências das rotinas do dia-a-dia se desenvolvem, especialmente quando estas sequências são relatadas e não é necessário um grande número de exposições aos acontecimentos, para que estas construam um esquema relativo aos mesmos (Price & Goodman, 1985, cit. por Bretherton, 1987).

A criança aprende a contar experiências pessoais e adquire a capacidade de reter e reactivar verbalmente esses acontecimentos, na interacção social, pela prática dos narrar ou conversar sobre eles. Desta forma, é na interacção social com o adulto e com a sua ajuda, que a criança aprende a memorizar, organizar, avaliar e narrar as suas experiências (Matta, Rebelo, & Martins, 2004).

Alguns autores (Bowlby, 1980; Stern, 1985; Sullivan, 1953 cit. por Bretherton, 1987) defendem que existe uma relação entre a linguagem e os modelos internos, na medida em que a criança pode através da linguagem contar como constrói acontecimentos específicos interpessoais.

Cassidy e Kirsh (1997) com base nos resultados do estudo que realizaram confirmaram a ideia de Bowlby (1980), de que as relações precoces formadas com a figura de vinculação podem ser relatadas mais tarde pelas crianças através do processamento de informação.

As evidências sugerem que no início dos três anos de idade, a linguagem das crianças pode ser considerada um meio para aceder aos modelos internos do *self* e da figura de vinculação (Bretherton, 1987). Quando estas encenam separações e reuniões com os brinquedos estão provavelmente a activar os seus modelos internos da sua actual experiência. Por exemplo, se uma criança está transtornada com a sua mãe e ao brincar repete frases como “A mãe vem sempre para casa”, está aparentemente a formar um esquema de um acontecimento genérico acerca da mãe, baseado em muitas situações de separação e reunião (Bretherton, 1987).

Bowlby refere que a importância da comunicação entre a criança e os pais, é reflectida na avaliação feita com a utilização de entrevistas e narrativas das crianças, para aceder ao tipo de vinculação da criança com a figura de vinculação (cit. por Oppenheim & Waters, 1995).

O Attachment Story Completion Task (ASCT) (Bretherton & Ridgeway, 1990) e o Teste de Ansiedade de Separação (SAT) (adaptação de Klauksburn e Bowlby, 1976, cit. por Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton, & Halfon, 2004) são instrumentos que permitem avaliar a associação entre as respostas das crianças relativamente às representações e aos seus comportamentos de vinculação para com a mãe na infância (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990; Kaplan, 1987; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985, cit. por Miljkovitch et al., 2004).

As narrativas das crianças durante o ASCT parecem restabelecer o que as crianças experenciam na interacção com os seus pais e mães, por outro lado, por vezes parecem retratar os seus medos, esperanças e o estabelecimento de representações metafóricas das emoções (Bretherton, 2002, cit. por Miljkovitch et al., 2004).

A informação que é transmitida pelas narrativas das crianças, revelam o conteúdo e a forma de apresentar a história, exemplificada pela espontaneidade para prestar atenção aos stressantes cenários de vinculação que são apresentados e pela resolução que deriva das fontes das experiências pessoais da criança. Esta habilidade é desenvolvida no contexto das conversas emocionalmente abertas que a criança apresenta com os pais, que por sua vez a capacitam para criar histórias coerentes que descrevem as necessidades de vinculação (Bowlby, 1980; Bretherton, 1993; Oppenheim & Waters, 1995, cit. por Miljkovitch et al., 2004).

De acordo Nelson e Gruendel (1981, cit. por Bretherton, 1987), as crianças de três anos de idade, quando são questionadas sobre memórias específicas de eventos rotineiros, tendem a produzir esquemas de eventos ou *scripts*.

O estudo desenvolvido por Miljkovitch et al. (2004), sugere que mesmo aos três anos de idade, as estratégias representacionais utilizadas pelas crianças podem ser acedidas através da finalização das narrativas e estão de acordo com semelhantes estratégias representacionais de vinculação utilizadas pelas suas mães.

O primeiro estudo para aceder aos modelos internos utilizando um método das narrativas, foi realizado por Main, Kaplan e Cassidy (1985, cit. por Oppenheim &

Waters, 1995), com crianças com seis anos de idade. Neste estudo, utilizou-se o SAT, uma adaptação de Klausburn e Bowlby (1976, cit. por Oppenheim & Waters, 1995).

Os resultados mostraram que as crianças classificadas como seguras na infância foram capazes de permanecer organizadas quando confrontadas com temas da vinculação carregados de emoção e falar abertamente acerca de um extenso leque de emoções, incluindo raiva e tristeza, dando respostas coerentes, abertas e elaboradas. Enquanto que as crianças classificadas como inseguras, deram respostas desorganizadas, por vezes não responderam e algumas deram respostas irracionais e bizarras, indicando que tais crianças podem apresentar dificuldades em permanecer organizadas quando confrontadas com descrições de separação e outras situações de vinculação (Oppenheim & Waters, 1995).

Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990, cit. por Miljkovitch et al., 2004) defendem que as crianças seguras de três anos de idade, lidam igualmente com os problemas apresentados nas histórias de forma emocionalmente aberta e apresentam resoluções construtivas para as mesmas.

Na aplicação do instrumento ASCT, as crianças evitantes parecem desviar a sua atenção dos temas de vinculação associados aos afectos negativos relatados nas histórias e evitam responder ou negam os temas da vinculação (Miljkovitch et al., 2004). As crianças ambivalentes frequentemente parecem estar “ocupadas” e criam histórias que são constantemente interrompidas pela distração ou por actividades irrelevantes, reflectindo a incapacidade destas crianças para resolverem os problemas de vinculação apresentados de uma forma construtiva (Solomon, George, & De Jounge, 1995, cit. por Miljkovitch et al., 2004) e as crianças desorganizadas, apresentam histórias que contêm resoluções bizarras (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990, cit. por Miljkovitch et al., 2004).

No estudo de Main, Kaplan e Cassidy (1985, cit. por Oppenheim & Waters, 1995), concluiu-se também que o discurso convencional das figuras de vinculação aos seis anos de idade é paralelo à classificação que as crianças apresentaram na infância, na situação estranha.

No mesmo sentido, Blicharski e Veríssimo (1992, cit. por Veríssimo, Blicharski, Strayer, & Santos, 1995), com base nos resultados de um estudo que realizaram com o instrumento Attachment Behavior Q-Sort (Waters & Deane, 1985), demonstraram a

existência de uma relação entre o tipo de vinculação e o estilo de comunicação da criança. Mais particularmente, a existência de diferenças significativas no uso da linguagem e na troca de informação em função do tipo de vinculação.

De acordo com Oppenheim e Waters (1995), é esperado que o conteúdo das respostas das crianças revele o conteúdo dos modelos internos das mesmas. Desta forma, espera-se que as crianças com uma vinculação segura construam narrativas que descrevam mais interações positivas entre os pais e a criança, e que as crianças com uma vinculação insegura dêem respostas que descrevam interações mais negativas.

A classificação das crianças inseguras, contudo tem sido baseada nas dificuldades que a criança apresenta quando fala sobre temas da vinculação ou sobre temas emocionais e não se refere apenas ao conteúdo das respostas. Os autores sugerem que as respostas incoerentes das mesmas estão relacionadas com as dificuldades que estas apresentam na comunicação das emoções e na construção das narrativas (Oppenheim & Waters, 1995).

De acordo com Bowlby (1988) e Bretherton (1991, cit. por Oppenheim & Waters, 1995), a fonte das dificuldades das crianças está nos distúrbios da comunicação pais-criança e nos processos de co-construção que deixam a criança sem capacidades para providenciar respostas coerentes relativamente aos temas da vinculação presentes nas histórias.

A explicação para as diferenças encontradas nas narrativas das crianças seguras e inseguras podem estar relacionadas com o conceito de exclusão defensiva. Segundo Bowlby (1980, cit. por Oppenheim & Waters, 1995) a informação que é muito dolorosa para a criança é excluída do conhecimento, processada e representada nos modelos internos que permanecem fora do conhecimento. Desta forma, a criança que se baseia na exclusão defensiva, terá dificuldades em construir respostas emocionalmente coerentes quando é confrontada com um estímulo da vinculação, porque esse vai forçá-la a responder para a classe de informação que ela tenta excluir (Bowlby, 1980, cit. por Oppenheim & Waters, 1995).

Bowlby (1980) refere-se a Tulving (1979, cit. por Crittenden, 1990) para descrever dois sistemas de memória relevantes para a vinculação, a memória semântica e a episódica. A memória semântica contém generalizações acerca da natureza das relações, relações específicas que têm origem quer na própria experiência do indivíduo,

quer na informação que é dada pelos outros, quer nas duas informações. Enquanto que a memória episódica se refere à memória autobiográfica de acontecimentos específicos da vida pessoal do sujeito com determinada informação temporal.

Os esquemas dos acontecimentos são gerados pelo processamento da memória autobiográfica e guiam o processamento da nova informação. Neste sentido, a forma como cada experiência é codificada na memória determina a forma como uma próxima experiência semelhante será interpretada. Quando ocorre um acontecimento inesperado, este é registado como uma excepção, mas se este se repete várias vezes, é construído um novo esquema. Este processo pode explicar como os acontecimentos experienciados com a figura de vinculação podem influenciar uma maior generalização dos modelos internos relativos ao papel desempenhado pela mesma (Bretherton, 1987).

Os conflitos psíquicos surgem quando as duas fontes de informação, a informação fornecida pelos outros (memória semântica) e as generalizações construídas pela actual experiência do sujeito (memória episódica) são grandemente contraditórias (Bowlby, 1980, cit. por Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990).

Estes conflitos ocorrem quando a figura de vinculação habitualmente ridiculariza os comportamentos de vinculação da criança, a procura de segurança por parte da mesma e as respostas emocionais (angústia, zanga, ansiedade) para com a figura de vinculação (Bretherton, 1987).

De acordo com Bowlby (1980, cit. por Oppenheim & Waters, 1995) em certas circunstâncias, os pais também podem tentar distorcer as percepções verídicas das crianças em relação a determinados acontecimentos e fazer com que elas excluam essa informação, por exemplo, quando a criança assiste a uma situação que envolva sentimentos negativos os pais podem distorcer a situação, dizendo à criança que tal situação não ocorreu. Desta forma, os pais não dão suporte afectivo necessário para que a criança possa integrar a complexa situação negativa.

Assim, é comum a criança excluir do seu conhecimento o modelo interno de “maus” pais e reter apenas como informação consciente o modelo de “bons” pais (Bretherton, 1987).

Nas relações de vinculação onde os sinais da criança são frequentemente incompreendidos ou são severamente distorcidos, os modelos internos da relação tendem a ser e a permanecer inadequados já que a exclusão defensiva é utilizada (Bretherton,

1987). Por outro lado, nas relações em que os sinais são mutuamente compreendidos e respondidos, os modelos internos dos parceiros da vinculação são mais adequados.

O processo defensivo utilizado pela criança torna-se num auxílio na medida em que guarda a informação das experiências mentais insuportáveis (de dor, confusão ou conflito) e leva-a a realizar adaptações futuras dos modelos internos para a realidade problemática (Bretherton, 1987).

Outra explicação que é defendida por Bowlby prende-se com as situações em que a figura de vinculação apresenta comportamentos marcadamente contraditórios, como por exemplo por vezes ser carinhosa e noutras ser abusiva, o que leva a que criança desenvolva diferentes tipos de representações em relação a essa figura (Steele, Hodges, Kaniuk, Hillman, & Henderson, 2003).

Neste sentido, o mundo representacional da criança pode conter elementos que incluem uma grande diversidade de representações relativas às frequentes mudanças de comportamento dos cuidadores, que habitualmente ocorrem num contexto de medo e confusão (Steele et al., 2003).

De acordo com Bowlby (1980, cit. por Steele et al., 2003), as várias representações dos múltiplos modelos internos na mente da criança podem exigir mais energia psíquica do que um singular mundo interno constituído apenas por representações coerentes.

Assim, uma criança com uma relação de vinculação segura, que sabe, compreende e prediz a deslocação dos seus cuidadores, ou a forma como eles pensam ou sentem, ajuda-a a sentir-se segura necessitando de estar menos hiper-vigilante em relação ao estado da mente do seu cuidador (Steele et al., 2003), comparativamente a uma criança com uma relação de vinculação insegura, que necessita de estar constantemente atenta às respostas e à localização dos seus cuidadores (Main, 1997, cit. por Steele et al., 2003).

Waters e Waters (2006, cit. por Bakermans-Kranenburg, 2006) propuseram que os sujeitos que na infância tinham um suporte de base segura consistente e coerente, tinham conhecimento sobre *scripts* de base segura e acediam a estes prontamente nas suas interações. Esses *scripts* seriam activados por acontecimentos de base segura relevantes e suportavam generalizações das expectativas acerca das relações. Desta

forma, uma produção apropriada de narrativas por parte destes sujeitos poderá providenciar o acesso a um *script* de base segura.

Segundo Bakermans-Kranenburg (2006), os *scripts* de base segura podem ser vistos como componentes das representações mentais da vinculação, que derivam das experiências precoces da criança. Assim, os *scripts* de base segura vão influenciar a relação de vinculação que a criança tem com os pais e a sensibilidade parental.

Considerando o que foi referido acima, com este estudo pretende-se avaliar os modelos internos da relação de vinculação das crianças na idade do pré-escolar, através de um método de finalização de narrativa, utilizando o Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990), de forma a analisar os valores de Segurança, Coerência e Resolução das histórias das crianças e as figuras mais utilizadas por estas na resolução das mesmas.

MÉTODO

Participantes

Os sujeitos foram 78 crianças portuguesas com idade pré-escolar (39 rapazes e 39 raparigas) que frequentavam duas escolas privadas perto de Lisboa. Na altura da recolha dos dados, as crianças tinham idades compreendidas entre os 64 e 91 meses ($M=73.40$; $DP=6.90$). As mães tinham em média 35.39 anos ($DP=4.14$) e os pais 38.26 ($DP=5.51$). A média dos anos de escolaridade das mães rondava entre os 9-23 anos ($M=14.94$; $DP=2.94$) e os dos pais entre os 4-19 anos ($M=14.12$; $DP=3.50$). Todas as crianças apresentam um estatuto sócio-económico médio-alto e passavam aproximadamente 8,2 horas na escola.

Instrumentos

Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990).

Este instrumento é constituído por cinco histórias passíveis de serem finalizadas pelas crianças, recorrendo-se a pequenas figuras de elementos de uma família tradicional e outros adereços simples. Cada história está formulada de forma a desencadear respostas correspondentes a uma questão particular da vinculação (Bretherton & Ridgeway, 1990).

Foi pedido a cada criança que contasse ou demonstrasse, utilizando uma família de brinquedos (incluindo ambos os pais), o que aconteceria depois das 5 histórias com temas da vinculação serem relatadas. O problema central das histórias era a figura de vinculação numa situação de autoridade (Sumo Entornado); resposta parental à dor da criança (Joelho Magoado); ao medo (Monstro no Quarto); a ansiedade de separação (Partida) e a tonalidade afectiva do regresso dos pais (Reencontro). Foi adicionalmente aplicada outra história quebra-gelo mas que não foi cotada.

Cada uma das 5 histórias foi cotada numa escala de 3 pontos para a Resolução e numa escala de 8 pontos para a Segurança e Coerência (Heller, 2000). Foi atribuída uma pontuação de 6 à Coerência quando a história era completada de uma forma consistente e uniforme com pequena hesitação, e sem divagações inapropriadas. Contrariamente, as histórias de cotação igual ou inferior a 4 não apresentavam resolução ou quando apresentavam eram resoluções bizarras, e tendiam a ser desajustadas e sem lógica. A Resolução das histórias referia-se à extensão em que o problema era considerado e resolvido com sucesso. Relativamente à Segurança, este é o parâmetro mais abrangente que inclui, não só a Coerência como também, os comportamentos não verbais, as representações parentais, o investimento na performance, a fluência, a expressividade e o conhecimento emocional, bem como a interacção com o entrevistador.

As histórias foram igualmente cotadas relativamente a “Quem Resolve a História”, isto é, a figura que é escolhida pela criança para resolver o problema central de cada história. A figura que resolve a situação/problema das histórias, podia ser o pai (Pai), a mãe (Mãe), o pai e a mãe (Pais), o irmão/irmã (Irmão), a própria criança (Ele pp.), a vizinha (Vizinha), outras personagens ou alguém resolver a situação mas não se perceber quem (Outros), pela vizinha e Irmãos (vizinha e Irmãos), só pelos irmãos (Irmãos) e a situação não ser resolvida por ninguém (N. reso.).

Todas as histórias foram filmadas e cotadas por investigadores treinados que desconheciam as outras informações relativas às crianças. Para aceder à média das correlações inter-observadores das histórias foram seleccionados vinte sujeitos que foram cotados independentemente por outros dois investigadores.

Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI (Adaptação Espanhola realizada pelo Departamento I+D de TEA Edições, Madrid, 1996).

De forma a controlar os possíveis efeitos do vocabulário nas crianças foi utilizada a Escala Verbal WPPSI. A WPPSI é um prolongamento da WISC e, ao mesmo tempo, é uma escala independente que surge com o objectivo de controlar os problemas psicométricos apresentados por avaliações realizadas a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 ½ de idade.

A escala original consta de 11 provas, sendo 6 verbais e 5 manipulativas. Para determinar a pontuação verbal consideram-se apenas 5 provas, a prova que se designa de Frases não é cotada sendo apenas complementar, neste sentido e porque o objectivo da aplicação desta escala, no estudo aqui apresentado, é avaliar a capacidade verbal das crianças foram aplicadas apenas as 5 provas verbais cotáveis. Nomeadamente, a Prova de Informação, a Prova de Vocabulário, a Prova de Aritmética, a Prova das Semelhanças e a Prova de Compreensão.

Não existindo uma adaptação portuguesa da escala, optou-se por, a partir da adaptação espanhola da WPPSI fazer a tradução das provas que foram aplicadas.

Todas as provas são aplicadas individualmente, sendo os itens lidos à criança pelo experimentador que assinala, no momento e nas folhas de registo as respostas que vão sendo dadas. Apenas a Prova de Aritmética tem, a partir do item 6, tempo limite para a criança dar uma resposta.

Procedimento

Recolha dos dados relativos aos Modelo Internos, com o Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990)

O instrumento foi aplicado numa sala disponível das escolas, com a criança e o experimentador sentados frente a frente. As crianças foram filmadas enquanto completavam as histórias iniciadas pelo experimentador, para que os seus comportamentos verbais e não verbais pudessem ser transcritos com a maior fidedignidade.

Os adereços foram colocados de acordo com o procedimento original, nomeando cada um deles (excepto os bonecos identificados no início). Depois de cada história, foi pedido à criança para colocar as figuras da família e os adereços num dos lados da mesa,

dizendo: “Podes prepará-los para a próxima história?”. Para iniciar a história seguinte, o experimentador disse algo como: “Tenho uma ideia para uma história diferente?” ou “Estás pronto para uma história diferente?”.

Em cada história, o experimentador questionou a criança acerca do tema em questão, se a criança não o fez espontaneamente: “O que fizeram acerca do sumo entornado?” ou “O que fizeram com o monstro?”. Quando a criança se limitou a dar uma resposta, o experimentador perguntou: “Mais alguma coisa?”, “O que mais?”, “E depois?”. Se a criança agiu com as figuras em acções ambíguas, perguntar: “O que estão a fazer?” e se a criança usou um pronome ambíguo enquanto fala acerca das figuras, o experimentador perguntou: “Quem estava a fazer isso?”. O experimentador, também, pode repetir a frase da criança em forma de pergunta, para verificar o que a criança disse (“A mãe entornou o sumo? E depois?”). Se a criança perguntou pela vizinha, o experimentador respondeu: “A vizinha não entra nesta história, vamos buscá-la para outra história mais tarde”. Notar que as questões foram formuladas de forma a não sugerir ideias precisas à criança. A única excepção é a questão sobre o tema (sumo entornado) se a criança não o fez.

A cotação das narrativas foi realizada por dois investigadores diferentes aos que realizaram as transcrições. No entanto, os critérios originais de cotação do Attachment Story Completion Task de Bretherton e Ridgeway (1990) foram alterados com base nas adaptações realizadas por Heller (2000). Neste sentido, a cotação das narrativas foi efectuada tendo por base parte do manual de cotação das narrativas (Segurança e Coerência das narrativas) de Heller (2000), que constitui uma aproximação a vários modelos de cotação previamente existentes.

A grelha de cotação das narrativas é constituída por três tabelas de dupla entrada, respectivamente aos valores da Segurança, da Coerência e da Resolução das histórias. Na entrada vertical de cada tabela é apresentada a identificação das cinco histórias do Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990) (história do sumo entornado, do joelho magoado, do monstro no quarto, da partida e do reencontro), na entrada horizontal é apresentada a escala de cotação para cada valor.

Na tabela referente ao valor da Segurança, a cotação de cada história foi realizada numa escala de 1 a 8, sendo o 1 “Desorganizado”, o 2 “Severamente Inseguro Evitante/Ambivalente”, o 3 “Inseguro Evitante/Ambivalente”, o 4 “Inseguro”, o 5

“Pouco Seguro Evitante/Ambivalente”, o 6 “Algo Seguro”, o 7 “Seguro” e por fim 8 “Muito Seguro”.

No que respeita ao valor da Coerência, a cotação de cada história foi realizada tendo por base uma escala de 1 a 8, respectivamente, o 1 “Extremamente Incoerente”, o 2 “Muitíssimo Incoerente”, o 3 “Muito Incoerente”, o 4 “Incoerente”, o 5 “Algo Incoerente”, o 6 “Algo Coerente”, o 7 “Coerente” e o 8 “Muito Coerente”.

Relativamente ao valor da Resolução da história, cada história foi cotada numa escala de 1 a 3, a história “Sem Resolução” com o valor 1, a com “Resolução Mínima” com o valor 2 e a com “Resolução Completa” com o valor 3.

Posteriormente à cotação das narrativas de cada criança, cada observador colocou as suas cotações numa tabela de Excel para se poder realizar o tratamento estatístico dos dados.

Para a realização da cotação relativa a Quem Resolve a História, foi elaborada uma tabela de dupla entrada, com as figuras das histórias para cada história (o pai (Pai), a mãe (Mãe), o pai e a mãe (Pais), o irmão/irmã (Irmão), a própria criança (Ele pp.), a vizinha (Vizinha), outras personagens ou alguém resolver a situação mas não se perceber quem (Outros), pela vizinha e Irmãos (vizinha e Irmãos), só pelos irmãos (Irmãos) e a situação não ser resolvida por ninguém (N. reso.)). A cotação foi realizada por um investigador estranho à recolha dos dados.

Recolha dos dados relativos ao QI Verbal, com a Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI (Adaptação Espanhola realizada pelo Departamento I+D de TEA Edições, Madrid, 1996).

O processo de recolha dos dados relativos ao QI verbal foi realizado pela aplicação das provas do WPPSI. As provas verbais que foram aplicadas foram pela seguinte ordem: Prova de Informação, Prova de Vocabulário, Prova de Aritmética, Prova de Semelhanças e Prova de Compreensão.

As provas foram passadas individualmente e a sua aplicação demorou, de um modo geral, entre 30 a 45 minutos.

A Prova de Informação é a primeira a ser aplicada, aqui, é conveniente que o experimentador, procure quebrar a barreira inicial naturalmente criada, assim, antes da aplicação, gerou-se uma conversa informal com a criança de modo a que esta se fosse

sentindo cada vez mais à vontade. Em seguida, o experimentador fez uma pergunta introdutória à criança, e não pontuável, neste caso, “Qual é o teu apelido?”, passando, posteriormente, à aplicação da prova. O experimentador leu cada um dos itens exactamente como é apresentado e pela ordem indicada. Nos casos em que a resposta da criança não foi clara o experimentador disse algo como: “O que queres dizer?” ou “Diz-me algo mais...”. O experimentador interrompeu a prova nos casos em que a criança obteve 5 fracassos consecutivos. É fornecido à criança um ponto por cada resposta correcta, podendo no máximo obter 23 pontos.

O experimentador iniciou a Prova de Vocabulário dizendo à criança: “Quero ver quantas palavras conheces: escuta e diz-me o que querem dizer algumas palavras... Guarda-sol? O que é um guarda-sol?”. O experimentador passa para um novo item à medida que as respostas vão sendo dadas, sem alterar a ordem pela qual são apresentados e repetindo a cada novo item: “O que é um...” ou “O que quer dizer...”. Quando aplicou a prova a crianças mais velhas e achou conveniente, a partir do terceiro item, o experimentador passou a omitir a questão inicial, nomeando apenas a palavra em questão. No caso em que as respostas da criança não foram claras o experimentador pediu à criança que explicasse melhor, que lhe dissesse algo mais ou repetiu a questão dando ênfase especial à palavra em causa. O experimentador interrompeu a prova nos casos em que a criança obteve 5 fracassos consecutivos. As repostas são pontuadas com 2, 1 ou 0 pontos, podendo a criança obter no máximo 44 pontos. Em geral, qualquer significado reconhecido é aceitável sem ter em conta a elegância da expressão. No entanto, penaliza-se a pobreza de conteúdo, quando a resposta da criança mostra que esta possui apenas um conhecimento vago do significado da palavra reduz-se a pontuação.

Na Prova de Aritmética o experimentador, colocou as primeiras 8 questões auxiliando-se do material indicado, ou seja, um caderno com figuras e 9 peças redondas lisas e de cor branca. Nas primeiras 8 questões a criança não tem tempo limite para responder, no entanto, nos casos em que não dado uma resposta passados 15 segundos o experimentador passou à questão seguinte. O experimentador leu os restantes itens apenas uma vez, contudo, nas situações em que a criança pediu ou foi claro que não percebeu o que tinha que fazer, leu de novo. Para estes itens o tempo limite para cada pergunta são 30 segundos, sendo que o experimentador começou a cronometrar a partir da 1ª leitura do problema. Quando a criança deu uma resposta, correcta ou não, mas indicou rapidamente e dentro do tempo limite que queria alterá-la o experimentador

permitiu, sendo posteriormente cotada a 2ª resposta dada. Nos casos em que as crianças não se decidiam por uma resposta o experimentador perguntou: “Qual a tua decisão?”, pontuando a resposta final. Se o tempo limite acabou e a criança não tomou uma decisão o experimentador cotou 0. O experimentador interrompeu a prova nas situações em que a criança falhou quatro questões consecutivas. Nesta prova, é dado um ponto por cada resposta correcta.

Na Prova de Semelhanças o experimentador começou a prova dizendo: “Vou dizer-te uma coisa que não está completa... Quero que termines de dizê-la...”. Depois, leu o primeiro item uma vez, com um tom de voz ascendente e uma pausa apropriada.

Se a criança aparentou não estar a entender o item ou deu uma resposta errada, o experimentador repetiu e deu a resposta correcta, do seguinte modo: “Tu andas de comboio e andas também de... Carro, avião, barco e em mais coisas...”. O experimentador repetiu os itens de 2 a 10 quando necessário, mas não ofereceu ajuda complementar. Os itens de 1 a 5 foram passados a todas as crianças, no entanto, nos casos em que não obteve nenhuma resposta correcta por parte da criança o experimentador interrompeu a prova. Caso a criança tenha dado pelo menos uma resposta correcta o experimentador passou o item 6, interrompendo a prova das crianças que deram, a partir do item 5 inclusive 4 respostas erradas consecutivas. É dado à criança 1 ponto por cada resposta correcta até 10. No item 11 o experimentador começou por dizer: “Em que é que se parecem uma ameixa e um pêsego?”, se a criança disse que não se parecem, deu uma resposta errada ou não respondeu, o experimentador disse: “Os dois são frutos, crescem nas árvores, comem-se”, passando imediatamente para o item 12: “Agora diz-me... Em que se parecem o vinho e a cerveja?” e se a criança não deu nenhuma resposta aceitável o experimentador disse: “Os dois são bebidas alcoólicas, que embebedam...”. No caso de a criança ter dado uma resposta de pontuação 1 nos itens 11 e 12 o experimentador deve dar-lhe exemplos de respostas que valham 2 pontos, a partir do item 13 inclusive o experimentador não oferece mais ajuda. Os itens foram lidos lentamente e se a resposta foi pouco clara ou ambígua o experimentador disse algo como: “O que queres dizer?” ou “Diz-me um pouco mais...”. Os itens 11 a 16 são pontuados com 2, 1 ou 0 pontos, podendo a criança obter no máximo 22 pontos.

Na Prova de Compreensão o experimentador leu cada um dos itens lentamente e nos casos em que a criança estava distraída ou percebeu claramente que não tinha entendido a pergunta, o experimentador repetiu-a tal e qual é apresentada. Nos casos em

que a criança não respondeu em 15 segundos, o experimentador repetiu novamente a pergunta, mas sem mais ajudas. Quando as respostas dadas foram pouco claras ou ambíguas o experimentador disse: “Explica-me mais por favor...” ou “Diz-me algo mais...”. Nos itens 4, 8, 9, 11, 13 e 15 se a criança só deu uma razão, o experimentador disse: “Diz-me mais... as casas têm janelas”. O experimentador interrompeu a prova nos casos em que as crianças deram quatro respostas erradas consecutivas. Cada item é pontuado com 2, 1 ou 0 pontos tendo em conta o grau de generalização e a qualidade das respostas. No máximo, a criança pode obter nesta prova 30 pontos.

RESULTADOS

Correlação entre os Valores da Segurança, Coerência e Resolução do Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990)

As correlações dos valores ao longo das cinco histórias evidenciam bons valores de consistência interna para a Coerência ($\alpha = .71$ a $\alpha = .86$) e Segurança ($\alpha = .74$ a $\alpha = .85$) e modesta para a Resolução ($\alpha = .40$ a $\alpha = .63$). A média das correlações inter-observadores, para o valor de Segurança foi de .85 e para o valor de Coerência foi de .81.

Tabela 1 - Correlação entre as diferentes histórias do Attachment Story Completion Task para o valor da Coerência.

	CoerênciaSE	CoerênciaJM	CoerênciaM	CoerênciaP	CoerênciaR
CoerênciaSE		,82	,76	,71	,74
CoerênciaJM			,86	,79	,81
CoerênciaM				,80	,79
CoerênciaP					,84
CoerênciaR					

No que diz respeito à cotação das narrativas, foram encontradas correlações elevadas e significativas para o valor da Coerência entre todas as histórias, havendo uma maior correlação entre a história Joelho Magoado e a história do Monstro no Quarto.

Tabela 2 - Correlação entre as diferentes histórias do Attachment Story Completion Task para o valor da Segurança.

	Segurança SE	Segurança JM	SegurançaM	SegurançaP	SegurançaR
SegurançaSE		,845(**)	,748(**)	,739(**)	,773(**)
SegurançaJM			,844(**)	,812(**)	,845(**)
SegurançaM				,823(**)	,801(**)
SegurançaP					,835(**)
SegurançaR					

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Relativamente ao valor da Segurança, foram igualmente encontradas correlações elevadas e significativas para todas as histórias. As histórias que apresentaram uma correlação mais elevada foram a história do Sumo Entornado com a do Joelho Magoado e a do Joelho Magoado com a do Reencontro.

Tabela 3 - Correlação entre as diferentes histórias do Attachment Story Completion Task para o valor da Resolução.

	ResoluçãoSE	ResoluçãoJM	ResoluçãoM	ResoluçãoP	ResoluçãoR
ResoluçãoSE		,627(**)	,521(**)	,399(**)	,527(**)
ResoluçãoJM			,609(**)	,595(**)	,576(**)
ResoluçãoM				,552(**)	,545(**)
ResoluçãoP					,574(**)
ResoluçãoR					

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

No que diz respeito ao valor da Resolução, foram encontradas correlações positivas e moderadas entre todas as histórias. A correlação encontrada mais elevada foi entre a história do Sumo Entornado e a do Joelho Magoado.

Tabela 4 - As correlações entre as medidas totais dos critérios do Attachment Story Completion Task.

	Coerência	Segurança	Resolução
Coerência		,988(**)	,900(**)
Segurança			,907(**)
Resolução			

** $p < 0.001$

Para cada criança, foram somados os valores totais dos três parâmetros relativos às cinco histórias. A correlação entre esses valores totais, evidenciou elevados valores entre Segurança e Coerência (.99), entre Segurança e Resolução (.91) e entre Coerência e Resolução (.90), com $p < .01$.

Tabela 5 - As correlações entre os valores do QI Verbal e os valores de Coerência, Segurança e Resolução do Attachment Story Completion Task.

	Qi verbal
Coerência	,170
Segurança	,135
Resolução	,119

** p<0.001

Para os três parâmetros não foi encontrada nenhuma diferença significativa quanto ao gênero nas avaliações das cinco histórias. Para controlar as possíveis diferenças devido às capacidades de linguagem, foi realizada uma correlação entre os valores de QI Verbal e o sumário dos três valores evidenciando não existirem associações significativas.

Análise da Resolução do Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990)

De forma a analisar a figura ou figuras preferencialmente escolhidas pelas crianças para resolução dos problemas centrais das cinco histórias, procedeu-se à análise das narrativas, história a história.

Tabela 6 - Resolução das narrativas do Attachment Story Completion Task, história a história.

QR	SE		JM		M		P		R	
	Nº resp.	%	Nº resp.	%	Nº resp.	%	Nº resp.	%	Nº resp.	%
Pai	2	3 %	12	17,5 %	10	14,5 %	0	0 %	1	1 %
Mãe	50	73,5 %	38	55 %	28	40,5 %	0	0 %	0	0 %
Pais	1	1,5 %	6	9 %	17	25 %	0	0 %	15	22 %
Ele pp.	14	20,5 %	2	3 %	2	3 %	2	3 %	9	13 %
Irmão	0	0 %	1	1,5 %	2	3 %	1	1 %	1	1 %
Vizinha	-	-	-	-	-	-	15	22 %	0	0 %
Outros	0	0 %	3	4 %	1	1 %	0	0 %	0	0 %
N. reso.	1	1,5 %	7	10 %	9	13 %	1	1 %	7	11 %
Irmãos	0	0 %	0	0 %	0	0 %	14	20 %	33	48 %
Irmãos e vizinha	-	-	-	-	-	-	36	53 %	3	4 %
Total	68	-	69	-	69	-	69	-	69	-

Da observação da tabela 6, pode constatar-se que tanto na história do Sumo Entornado, em que a figura de vinculação aparece num papel autoritário, como na história Joelho Magoado e na do Monstro, nas quais a dor e o medo servem como um desencadeadores de comportamentos de vinculação e protecção, o problema central da história é geralmente resolvido pela mãe.

Quando a criança não recorre à figura da mãe para resolver a história, na história do Sumo Entornado é a própria criança que resolve a situação, na do Joelho Magoado recorre ao pai e na do Monstro recorre aos pais.

Na história da Partida, em que surge a ansiedade de separação e o *coping*, geralmente é a criança juntamente com o irmão e com a vizinha que resolvem o problema central da história.

Na história do Reencontro, na qual são dadas respostas ao regresso dos pais, é a própria criança juntamente com o irmão que na maioria das vezes resolvem o problema.

DISCUSSÃO

Para Cicchetti, Cummings, Greenberg e Marvin (1990), a relação de vinculação é uma componente fundamental para a contínua adaptação da criança, apesar de sofrer alterações na sua organização à medida que a criança se desenvolve através da idade do pré-escolar.

A relação de vinculação entre a criança e a mãe é um constructo hipotético que caracteriza a organização de um conjunto de regras que dirigem a estrutura das interacções. Essa estrutura é descrita por Bowlby (1969) como “modelos internos”.

Bowlby defende que a relação de vinculação começa a funcionar como um modelo interno que a criança utiliza para dirigir as suas interacções com os outros (Cole & Cole, 2000). Desta forma, com a entrada na idade do pré-escolar, a criança vai-se tornando cada vez mais capaz de contar com os modelos internos que tem da relação de vinculação, para se sentir segura (Bretherton, 1987).

Considerando que no início dos três anos de idade, a linguagem das crianças pode ser encarada como um meio para aceder aos modelos internos do *self* e da figura de vinculação (Bretherton, 1987) e que quando estas encenam separações e reuniões com os brinquedos estão provavelmente a activar os seus modelos internos da sua actual

experiência, no presente estudo foi utilizado o Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990) para se aceder aos modelos internos das crianças.

De acordo com os dados obtidos, as cinco histórias do Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990) relacionam-se significativamente e positivamente entre si, em relação aos valores da Segurança, Coerência e Resolução, o que significa que este instrumento é válido e apropriado para avaliação dos modelos internos de vinculação na referida amostra.

Da análise das correlações efectuadas, verificou-se a existência de uma correlação fortemente positiva e significativa entre o valor da Segurança e o valor da Resolução, na medida em que quando se cotou uma narrativa como segura, a criança foi capaz de resolver o problema principal da história. Foi igualmente encontrada uma correlação significativa e positiva entre o valor da Segurança e da Coerência, visto que as histórias cotadas como seguras maioritariamente apresentavam coerência. Entre o valor da Coerência e da Resolução também foi encontrada uma correlação positiva e significativa, no sentido em que quando uma narrativa apresentava coerência, o problema central da história era geralmente resolvido.

Em relação às correlações dos valores, verificou-se a existência de correlações positivas entre todas as histórias para os valores da Coerência, Segurança e Resolução.

Para o valor da Coerência, verificaram-se correlações bastante significativas entre a história Joelho Magoado e a história do Monstro no Quarto, o que significa que na maioria das vezes, as crianças apresentavam valores idênticos de coerência nas histórias em que a figura de vinculação surge em resposta ao medo e à dor da criança.

No que diz respeito ao valor da Segurança, foram igualmente encontradas correlações mais elevadas entre a história do Sumo Entornado com a do Joelho Magoado e a do Joelho Magoado com a do Reencontro, o que pressupõe que as crianças apresentaram valores idênticos de Segurança nas referidas histórias.

Foram encontradas correlações positivas e moderadas entre todas as histórias para valor da Resolução, sendo mais elevadas entre a história do Sumo Entornado e a do Joelho Magoado, em que a figura surge numa situação de autoridade e em resposta à dor da criança.

Relativamente à resolução das narrativas, nas três primeiras histórias, nas quais a figura de vinculação aparece num papel autoritário ou a dor e o medo surgem como desencadeadores de comportamentos de vinculação e protecção, a mãe foi

maioritariamente a figura escolhida para resolver as histórias. Provavelmente estes resultados estão relacionados com o facto da mãe ser a figura que frequentemente presta os cuidados e responde às necessidades de conforto, alimentação e afecto da criança (Dekovic & Bóer, 1998; Lamb, 1981, 1997; Lewis, Feiring, & Weinraub, 1981; Parke, 1996, cit. por Verschueren & Marcoen, 1999).

De acordo com um estudo sobre a responsabilidade parental realizado por Monteiro, Veríssimo, Castro e Oliveira (2006), as mães são as principais responsáveis pelos cuidados, organização e realização das actividades relacionadas com o quotidiano das crianças, enquanto as actividades lúdicas, tanto são realizadas pela mãe como pelo pai. No mesmo sentido, Bowlby (1969, cit. por Monteiro, Veríssimo, Castro, & Oliveira, 2006), defende que as interacções da mãe com a criança apresentam como componente mais evidente a prestação de cuidados e as interacções com o pai, a brincadeira.

Quando a criança não recorre à figura da mãe para resolver a história, na maioria das vezes, ou é a própria criança que a resolve ou recorre ao pai ou recorre a ambos os pais. Nas histórias em que surge a ansiedade de separação e o *coping*, e em que são dadas respostas ao regresso dos pais geralmente é a criança juntamente com o irmão e com a vizinha que resolvem o problema central da história. Estes dados vão ao encontro do que é defendido por Bowlby (1969/1984), que a criança a partir dos três anos de idade, é capaz de se sentir segura mesmo na ausência da mãe, sabendo simplesmente onde esta se encontra ou desde que lhe assegurem que estará disponível se a criança precisar dela, e com Bretherton e Munholland (1999) que defendem que a criança nesta idade pode contar com os seus modelos internos para se sentir segura.

De acordo com Bretherton (2002, cit. por Milkovitch et al., 2004), as narrativas das crianças no Attachment Story Completion Task parecem restabelecer o que estas experienciam com as suas figuras parentais na relação de vinculação e uma produção apropriada de narrativas por parte das crianças poderá providenciar o acesso a um *script* de base segura (Waters & Waters, 2006, cit. por Bakermans-Kranenburg, 2006).

Alguns autores apontam para o facto dos modelos internos ajudarem a criança na regulação, interpretação e predição dos comportamentos da figura de vinculação e no cumprimento das necessidades de vinculação, designadamente o sentimento de segurança (Bretherton, 1985; Sroufe & Waters, 1977, cit. por Collins & Read, 1994).

De acordo com Oppenheim & Waters (1995), as estratégias de avaliação no estudo dos modelos internos para além de dependerem das narrativas das crianças, dependem igualmente da linguagem e das capacidades cognitivas das mesmas e que as

narrativas das crianças são mais do que meras reflexões sobre os seus modelos internos do *self* e da figura de vinculação. No presente estudo, não foram encontradas diferenças entre os valores da linguagem e os valores de Segurança, Coerência e Resolução das Histórias, o que significa que foi possível controlar os possíveis efeitos do vocabulário na avaliação dos modelos internos das crianças.

Desta forma, em estudos futuros poderiam realizar-se relações com determinadas variáveis que nos parecem pertinentes, particularmente, a relação entre a qualidade da relação de vinculação com a mãe e o pai e as figuras que seriam utilizadas nas narrativas pelas crianças para resolver o problema central das histórias; avaliar a relação entre a qualidade da relação de vinculação de cada figura parental e os modelos internos da criança; avaliar os modelos internos que os pais formaram na infância e relacioná-los com os modelos internos dos seus filhos, já que segundo Bretherton (1987), os pais nas relações de vinculação com os seus filhos, têm a tendência para restabelecer os modelos de vinculação que eles próprios experienciaram na infância.

Seria igualmente pertinente, relacionar os modelos internos com as conversas que as mães apresentam com as crianças, já que as conclusões de um estudo realizado por Oppenheim (1997), revelaram que as conversas informais das mães para com as crianças desempenham um importante papel, na medida em que facilitam o ajustamento da criança a novos ambientes e referem-se aos sentimentos que a criança poderá sentir, como poderá comportar-se e onde estará a mãe durante essa separação. Estas conversas poderão constituir um elemento importante das vinculações seguras entre as crianças de idade pré-escolar e as suas mães.

Referências Bibliográficas

- Bakermans-Kranenburg, M. (2006). Script-like attachment representations: Steps towards a secure base for further research. *Attachment & Human Development*, 8, 275-281.
- Bowlby, J. (1984). *Apego e perda. Apego* (Vol.1). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1969).
- Bowlby, J. (1984). *Apego e perda. Angústia e Raiva* (Vol.2). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1973).
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication, and internal working models. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2º Ed., pp. 1061-1100). NY: John Wiley.

- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 89-111). NY: The Guilford Press.
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Appendix: Story completion tasks to assess young children's internal working models of child and parents in the attachment relationship. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 300-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 273-308). Chicago: The University of Chicago Press.
- Cassidy, J., & Kirsh, S. J. (1997). Preschooler's attention and memory for attachment and memory for attachment-relevant information. *Child Development*, 68, 1143-1153.
- Cicchetti, D., Cummings, E. M., Greenberg, M. T., & Marvin R. S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy: Implications for theory, measurement and research. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 3-49). Chicago: The University of Chicago Press.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2000). *The development of children*. NY: Worth Publishers.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. In K. Bartholomew, & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood: Advances in personal relationships* (pp. 53-90). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Crittenden, P. M. (1990). Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 259-277.
- Heller (2000). Narrative Coding Manual: Attachment ratings and classifications. Unpublished Manuscript.
- Kobak, R. (1999). The emotional dynamics of disruptions in attachment relationships. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp.21-43). NY: The Guilford Press.

- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matta, I., Rebelo, S., & Martins, C. (2004). Falar para lembrar: Tipo de discurso e recordação de intervenção. *Análise Psicológica, 1*, 155-168.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development, 6*, 305-325.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Castro, R., & Oliveira, C. (2006). Partilha da responsabilidade parental: Realidade ou expectativa?. *Psychologica, 42*, 213-229.
- Oppenheim, D., & Waters, W. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. In E. Waters, B. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Constructs, cultures and caregiving: New growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 60*, 197-215.
- Oppenheim, D. (1997). The attachment dool-play interview for preschoolers. *International Journal of Behavioural Development, 20*, 681-697.
- Solomon, J., & George, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 287-316). NY: The Guilford Press.
- Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., Hillman, S., & Henderson, K. (2003). Attachment representations and adoption: Associations between maternal states of mind and emotional narratives in previously maltreated children. *Journal of Child Psychotherapy, 29*, 187-205.
- Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 265-286). NY: The Guilford Press.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B., Santos, A., & Waters, H. (2005). Coordenação entre o modelo dinâmico interno da mãe e o comportamento de base segura dos seus filhos. *Análise Psicológica, 2*, 85-95.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and father. *Child Development, 70*, 183-201.

- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment and competence in five-year-olds. *Child Development, 67*, 2493-2511.
- Waters, E., & Deane, K. (1985). Defining and assessing differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, 41-65.
- Zazzo, R. (1974). *Vinculação*. Lisboa: Sociocultur. (Tradução do original *Attachment*. Suisse: Delachaux et Niestlé, 1974).