
INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

TESE DE MESTRADO

Relação entre a Qualidade da Vinculação à mãe e à educadora e a Cognição Social

Lígia Maria Santos Monteiro N.º 1395


ORIENTADORA: Manuela Veríssimo

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: António José dos Santos

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

2002

 ISPA Instituto Superior de Psicologia Aplicada	C
Centro de Documentação	
Registo: 14558	
Data: 3/12/2002	
Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt	

“Que significa cativar?”

- É uma coisa de que toda a gente se esqueceu, disse a raposa. Significa criar laços...

Se me cativares, precisaremos um do outro. Serás para mim único no mundo. Serei única no mundo para ti...

Mas se tu me cativares, será como se o sol iluminasse a minha vida. Distinguirei, de todos os passos, um novo ruído de passos. Os outros passos fazem-me esconder debaixo da terra. Os teus hão-de atrair-me para fora da toca, como uma música. E depois, olha!...”

(In “O Príncipezinho”, Antoine de Saint-Exupéry, pp. 68,69)

Agradeço a todos quanto contribuíram directa ou indirectamente para a realização deste trabalho, referindo especialmente:

A Prof.^a. Doutora Manuela Veríssimo pela sua paciência, disponibilidade e orientação, bem como, pela riqueza de conhecimentos transmitidos ao longo deste percurso.

O Prof. Doutor António José dos Santos pela sua orientação no Seminário de Investigação.

As educadoras de Infância, em particular, a Bé e todas as mães pela disponibilidade e colaboração, sem as quais não teria sido possível a realização deste estudo.

A Ilídia e a Alda, colegas de curso, pelo companheirismo e amizade nesta árdua caminhada.

A Maria Abreu pelo imprescindível auxílio informático.

A Sónia e o meu pai pelo “empurrão” no início e no terminus desta nova etapa, bem como a toda a minha família pela compreensão e apoio nos momentos mais difíceis.

A Manuela, a Gi e a Sandra pela amizade demonstrada ao longo dos anos.

As minhas Princezinhas.

ÍNDICE

Introdução.....	1
A Teoria da Vinculação.....	3
O Modelo de John Bowlby.....	4
O Comportamento de Vinculação.....	4
A Vinculação e o Comportamento de Vinculação.....	5
A Natureza e a Função do Comportamento de Vinculação.....	6
A Activação e a Conclusão do Comportamento de Vinculação.....	8
O Desenvolvimento da Vinculação.....	10
Os Contributos de Mary Ainsworth para a Teoria da Vinculação.....	13
Os Contributos de Schaffer para a Teoria da Vinculação.....	17
Os Modelos Internos Dinâmicos no Contexto das Figuras de Vinculação Alternativas	19
A Qualidade da Vinculação da Criança à Mãe e à Educadora.....	24
A Cognição Social.....	30
As Dimensões da Cognição Social.....	32
Os Sentimentos.....	33
Os Pensamentos.....	35
As Intenções.....	35
A Personalidade.....	37
A Emergência da Cognição Social.....	38
A Qualidade da Vinculação e a Cognição Social.....	40
Problemática e Questões.....	44
Método.....	46
Participantes.....	46

Instrumentos.....	47
Attachment Behaviour Q-Set - versão 3.0 (AQS) de Waters (1987).....	47
Attachment Behaviour Q-Set - versão 3.0 (Waters, 1987), adaptado às educadoras por Duarte, Meneses e Monteiro (2000).....	50
Escalas de Posada e Waters (1995).....	51
Bateria de Provas Sócio-Cognitivas (Strayer et al, 1994).....	53
Procedimento.....	55
Fase I - Aplicação do AQS-versão 3.0 (Waters, 1987) às mães e do AQS adaptado por Duarte, Meneses e Monteiro (2000) às educadoras.....	56
Fase II - Aplicação da Bateria de Provas Sócio-Cognitivas (Strayer et al., 1994) às crianças.....	59
Apresentação e Análise dos Resultados.....	65
Qualidade da Vinculação da Criança à Mãe e à Educadora.....	65
Correlação entre os dados da Qualidade da Vinculação e da Cognição Social.....	78
Discussão dos Resultados.....	86
Referências Bibliográficas.....	100
Anexos	
Anexo A: Cartões com 90 itens do AQS, relativos às mães	
Anexo B: Base do tabuleiro do AQS	
Anexo C: Cartões com 90 itens do AQS, relativos às educadoras	
Anexo D: Prova - Escolha de um presente: “História das pernas” - meninos	
Anexo E: Prova - Escolha de um presente: “História dos ouvidos” - meninos	
Anexo F: Prova - Escolha de um presente: “História das pernas” - Presentes	
Anexo G: Prova - Escolha de um presente: “História dos ouvidos” - Presentes	
Anexo H: Prova - Escolha de um rosto - “História do presente”	

Anexo I: Prova - Escolha de um rosto – “História da praia”

Anexo J: Prova - Escolha de um rosto – “História da sopa”

Anexo K: Prova - Escolha de um rosto – Rostos

Anexo L: História “O piquenique”

Anexo M: História “O Jardim”

Anexo N: Folha de Registo Individual da criança/pais, relativa ao AQS

Anexo O: Folha de Registo Individual da criança/educadora, relativa ao AQS

Anexo P: Folha de Registo Individual da criança referente à Bateria de Provas Sócio-Cognitivas

Lista de Tabelas

Tabela 1: Média e Desvio Padrão nos scores da Segurança e Dependência para as mães e educadoras.....	67
--	----

Lista de Figuras

Figura 1 - Critério Score da Segurança para as mães e para as educadoras.....	65
Figura 2 - Média das quatro escalas de Posada e Waters (1995) para as mães e educadoras.....	69
Figura 3 - Média dos três grupos nos critérios score da Segurança e Dependência com base nas representações maternas.....	72
Figura 4: Média dos três grupos nas Escalas de Posada e Waters (1995).....	73
Figura 5: Média dos três grupos no critério score da Segurança e da Dependência para as educadoras.....	75
Figura 6: Média dos grupos na escala de Interação Suave com a educadora	76
Figura 7: Médias do Início de Frequência de Creche/Jardim de Infância dos três grupos	77
Figura 8: Médias do Tempo de Permanência das crianças nos Jardins de Infância	78
Figura 9: Médias dos três grupos para a Compreensão Prosocial-Justificação.....	80
Figura 10: Médias dos três grupos para a Descentração Cognitiva Global	81
Figura 11: Médias dos três grupos para a Descentração Cognitiva-Resposta.....	81
Figura 12: Médias dos três grupos para a Descentração Cognitiva- Justificação....	82
Figura 13: Médias dos três grupos para a Descentração Afetiva Global.....	83
Figura 14: Médias dos três grupos para a Descentração Afetiva-Justificação.....	84

RESUMO

Com o presente trabalho procurou-se estudar a relação existente entre a Qualidade da Vinculação das crianças às mães e às educadoras, bem como, analisar a relação existente entre a Qualidade da Vinculação e a Compreensão Prosocial e Descentração Social (Cognitiva e Afectiva) apresentadas pelas crianças da amostra.

O estudo envolveu 50 díades mãe/criança, com uma média de idades de 32.26 anos e de 40.80 meses respectivamente e 5 educadoras com uma média de idades de 42.04 anos, oriundas de um Jardim de Infância particular, dois da Rede Pública do Ministério da Educação e um Jardim de Infância da Câmara Municipal de Almada.

Os instrumentos utilizados foram o Attachment Behaviour Q-Set (Waters, 1987) para a análise da Qualidade da Vinculação das crianças às mães e uma adaptação do mesmo instrumento, realizada por Duarte, Meneses e Monteiro (2000), com vista a analisar a vinculação das crianças às suas educadoras. Utilizou-se ainda, a Bateria de Provas Sócio-Cognitivas elaborada por Strayer et al. (1994), de modo a analisar a Compreensão Prosocial e a Descentração Cognitiva e Afectiva das crianças da amostra. Todos os instrumentos foram aplicados individualmente.

A análise estatística dos dados foi realizada em dois momentos. Inicialmente, centramo-nos nos dados referentes ao Attachment Q-Sort, tendo sido efectuada a Correlação do Q-Sort das crianças com os parâmetros de Segurança e Dependência da criança definida como ideal. Posteriormente e através da Análise Hierárquica de Clusters obteve-se, com base nas percepções maternas, três grupos em função da sua especificidade: o Grupo 1- seguro e independente, o Grupo 2 - inseguro e dependente e o Grupo 3 - inseguro e independente. Comparativamente, verificou-se que as

educadoras distinguem significativamente apenas as crianças com base no critério score de Segurança, identificando um grupo de crianças seguras e outro de crianças inseguras.

Num segundo momento e com base nas representações maternas, procurou-se através de uma Análise de Variância, verificar se entre os três grupos havia diferenças significativas ao nível da Compreensão Prosocial, da Descentração Cognitiva e Afectiva. Constatou-se que as crianças dos Grupo 1 (seguro e independente) e 2 (inseguro e dependente) tinham valores significativamente superiores às crianças do Grupo 3 (inseguro e independente) na Compreensão Prosocial-Justificação, na Descentração Cognitiva Global, Resposta e Justificação. Na Descentração Afectiva Global e Justificação apenas se encontraram diferenças significativas entre os Grupos 1 (seguro e independente) e 3 (inseguro e independente). Para as educadoras efectuou-se a Correlação entre os critérios scores da Segurança e Dependência com as dimensões da Cognição social, anteriormente, mencionadas. Desta análise, verificou-se que o primeiro critério se encontrava significativamente correlacionado com a Compreensão Prosocial-Justificação, a Descentração Cognitiva Global, Resposta e Justificação e com a Descentração Afectiva-Resposta.

Conclui-se, ao nível da amostra estudada, que a vinculação é uma característica própria da relação estabelecida entre a criança e a figura de vinculação em questão podendo, assim, explicar-se as diferenças encontradas entre as percepções maternas e as percepções das educadoras. Constatou-se, que o Início de Frequência e o Número de horas que as crianças passavam no Jardim de Infância, não se encontrava correlacionado com a Qualidade da Vinculação das crianças às mães. Verificou-se, ainda, que é possível as crianças estabelecerem uma relação

segura com uma figura não-parental e num ambiente de caracter não-familiar. Os resultados parecem, também, indicar que a Qualidade da Vinculação influencia a Cognição Social. As crianças percebidas pelas mães como seguras, apresentam uma Compreensão Prosocial e uma Descentração Cognitiva e Afectiva superiores às crianças inseguras, nomeadamente, às crianças do grupo inseguro e independente.

INTRODUÇÃO

Com o aumento crescente, que se tem verificado desde o início do século XX, do número de mulheres que trabalha fora de casa, a configuração tradicional da família alterou-se. A antiga imagem de mãe como educadora e de pai como suporte financeiro da casa modificou-se para passarem ambos a trabalhar fora, assumindo essencialmente as educadoras, no espaço da Creche/Jardim de Infância, o papel de cuidar da criança durante um grande período do dia. Assim, actualmente a criança adquire pelo menos uma outra pessoa significativa que lhe presta cuidados fora do âmbito familiar, tendo por outro lado, de enfrentar separações diárias da mãe e de se adaptar a um novo contexto (Howes, Rodning, Galluzzo & Myers, 1990).

De acordo com Howes et al. (1990), esta alteração na dinâmica familiar veio proporcionar um alargamento e um novo desafio à teoria da vinculação. Surgem, assim, questões relativas ao modo como a criança desenvolve a relação de vinculação com a mãe e com a educadora e quais os seus possíveis efeitos no seu desenvolvimento.

Segundo Sagi, Ijzendoorn, Aviezer, Donnell, Koren-Karie, Joels e Harel (1995), a teoria da vinculação, centrou-se até à pouco tempo, apenas na relação de vinculação entre a mãe e a criança, sendo os seus instrumentos de avaliação, nomeadamente o procedimento da Situação Estranha e o Attachment Behavior Q-Set, validados para a mesma. Contudo, nos últimos anos, diversos estudos têm sido realizados com vista a analisar as relações estabelecidas pela criança com as pessoas que dela cuidam fora do âmbito familiar (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Howes & Hamilton, 1992, Howes, Philips & Whitebrook, 1992 e Sagi et al., 1995).

Para Bretherton (1985, citada por Sagi et al., 1995), a natureza e a especificidade das relações de vinculação estabelecidas entre crianças e adultos é um tema central na teoria e investigação no domínio da vinculação. Howes (1999), refere que o estudo da rede de relações sociais das crianças, nomeadamente da relação com a mãe e com a educadora no espaço do Jardim de Infância, permite prever os comportamentos das crianças, em particular, no domínio das competências sociais.

No presente estudo, além da análise da Qualidade da Vinculação da criança à mãe e à sua educadora, iremos centrar-nos, não no comportamento social da criança, mas na Cognição Social, ou seja, no modo como a criança conceptualiza e raciocina sobre o mundo social, enquanto observadora e participante das interacções sociais (Shantz, 1983), para estudar qual a relação existente entre a Qualidade da Vinculação e a Cognição Social das crianças da amostra.

É neste âmbito que iremos desenvolver o trabalho, passando de seguida a efectuar a revisão de literatura referente aos quadros teóricos da Vinculação e da Cognição Social.

A Teoria da Vinculação

De acordo com Bretherton (1992), a teoria da vinculação é um trabalho conjunto de Bowlby e Ainsworth. Embora o interesse inicial de Bowlby se centrasse na compreensão e explicação dos efeitos de separação ou privação da figura materna no desenvolvimento da personalidade de crianças institucionalizadas e hospitalizadas, estas observações levaram o autor para a questão mais básica da natureza e qualidade da vinculação da criança à mãe. Os dados obtidos a partir das suas observações não encontravam uma explicação satisfatória no quadro teórico da psicanálise dominante na época. De acordo com este, os laços afectivos da criança pela mãe assentam primariamente na satisfação das necessidades alimentares que esta lhe proporciona e que secundariamente conduzem ao estabelecimento de uma relação afectiva. O interesse do bebé pela mãe, resultaria assim, da satisfação oral e da descoberta do objecto que a proporciona - o seio, a mãe. Esta teoria foi designada por Bowlby de “Impulso secundário” (Soares, 1996).

Estudos clínicos sobre bebés e crianças hospitalizadas, realizados por Burlingham e Freud, (1942,1944); Provence e Lipton (1962) e Spitz (1946, 1965), citados por Soares (1996), vieram questionar o papel da gratificação da oralidade no bem estar psicológico, ao evidenciarem que, não obstante estarem alimentadas, as crianças em situação de privação materna apresentavam sinais claros de perturbação psicológica.

Insatisfeito com as explicações das teorias psicanalíticas sobre a natureza da relação de vinculação da criança à mãe, Bowlby estava, por isso, sensível aos contributos de outros modelos teóricos, como o da Etologia, da Cibernética (sistemas

de controlo), da Psicologia do Desenvolvimento, do Processamento de informação, bem como da Psicanálise (Bretherton, 1992). A partir destes contributos, edificou um inovador quadro teórico sobre a natureza e dinâmica da vinculação da criança à mãe.

O autor recebeu uma forte influência da Etologia, nomeadamente com a tomada de conhecimento dos trabalhos de Lorenz (1935, citado por Bowlby, 1990) com patos e gansos que revelavam que estes animais desenvolvem o comportamento de vinculação na ausência de alimento ou de recompensa, bem como dos trabalhos de Harlow e sua equipa, com os macacos rhesus (1959, citado por Bowlby, 1990), que tornavam evidente a importância do conforto do contacto, em relação ao da alimentação no desenvolvimento das relações sociais precoces.

O Modelo de John Bowlby

O Comportamento de Vinculação

A tese inicial de Bowlby, datada de 1958, defende que a vinculação do bebé à mãe tem por base um equipamento comportamental constituído por certo número de sistemas de comportamento característicos da espécie. Estes são relativamente independentes uns dos outros no início, emergindo em tempos diferentes, e no decurso do desenvolvimento vão-se tornando organizados e orientados em relação à mãe, servindo para ligar a criança a esta figura. Bowlby (1990), descreve cinco destes sistemas comportamentais como contribuindo para a vinculação: o chupar, o agarrar, o seguir, o chorar e o sorrir que se tornam integrados e dirigidos para a mãe ao longo do primeiro ano de vida, constituindo o que definiu por comportamentos de vinculação.

Posteriormente, em 1960, o autor reformula a sua teoria. Esta mudança deveu-se a uma maior compreensão da teoria do Controlo de Sistemas e ao reconhecimento das formas mais sofisticadas que os sistemas comportamentais que controlam o comportamento instintivo podem adoptar. “Nesta versão da hipótese postula-se que, num certo estágio do desenvolvimento dos sistemas comportamentais responsáveis pelo apego, a proximidade com a mãe converte-se numa meta fixada” (Bowlby, 1990, p.194). Os cinco padrões comportamentais referidos em 1958 mantêm-se, contudo, o autor afirma que entre os nove e os dezoito meses são progressivamente integrados em sistemas muito mais complexos de objectivos corrigidos para a meta “goal corrected systems”. Estes, são organizados e activados de tal forma que a criança tende a manter a proximidade com a sua mãe. Por volta dos dois anos, com o desenvolvimento da locomoção, estes comportamentos são facilmente detectáveis aquando da partida da figura de vinculação ou face a um elemento assustador.

A tese básica de Bowlby, enunciada em 1958, pode ser descrita como uma teoria de respostas instintivas componentes enquanto que, esta nova versão, é descrita como uma teoria de controlo do comportamento de vinculação (Bowlby, 1990).

A Vinculação e o Comportamento de Vinculação

Segundo Bowlby (1990), é no primeiro ano de vida o período durante o qual o bebé estabelece uma relação privilegiada com uma determinada figura que, em princípio, lhe confere segurança e protecção através dos seus comportamentos (“care-taking”). Esta é uma relação interactiva e assimétrica, em que bebé e adulto desempenham papéis distintos, mas complementares. O primeiro desempenha o “care-

seeking role”, procurando cuidados e atenção que lhe assegurem segurança e protecção e o segundo o “care-giving role”, estando disponível para responder adequadamente às solicitações da criança através da prestação de cuidados. Ao desempenhar regularmente este papel, o adulto tende a tornar-se uma figura de vinculação para a criança, proporcionando-lhe um sentimento de segurança quando ela se sente ameaçada por uma situação de medo, desconforto ou mal estar generalizado.

Assim, Bowlby (1990), define comportamento de vinculação como qualquer forma de comportamento que tem como resultado previsível manter ou estabelecer a proximidade da criança com a figura de vinculação. Ao apresentar esta definição, enfatiza a importante função biológica que lhe atribui: a protecção do perigo.

Enquanto que o comportamento de vinculação tende a ser reforçado ou enfraquecido por factores situacionais, a vinculação é uma ligação que, uma vez estabelecida, tende a persistir e a resistir a factores espaciais e temporais. Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978), definem vinculação como o modo pelo qual o sistema comportamental (da vinculação) se torna organizado em relação a uma figura específica.

A Natureza e a Função do Comportamento de Vinculação

Bowlby (1990), considera que o comportamento de vinculação tem bases biológicas apenas compreensíveis num contexto evolutivo. Assim, a sobrevivência da espécie humana só poderá ser compreendida se concebermos que os bebés estão dotados de sistemas comportamentais relativamente estáveis, cuja função principal é a

protecção do perigo. A partir da mobilização dos comportamentos de vinculação, o bebé consegue estabelecer ou manter a proximidade com a figura de vinculação mais capaz de se confrontar com situações de perigo.

Considera o referido autor, que estes comportamentos estão adaptados ao sistema comportamental de cuidados parentais, que promove a manutenção da proximidade com o bebé e visa a sua protecção. Se, nos primeiros tempos de vida, a proximidade com a figura de vinculação é determinada sobretudo por esta, ao fim de alguns meses a procura de contacto através de comportamentos de vinculação começa a ser, cada vez mais, controlada e exercida pela criança.

A vinculação é, segundo Bowlby (1990), mediatizada por diferentes tipos de comportamentos, tais como: o chorar e chamar, o palrar e sorrir, o agarrar, o chupar, o seguir, o aproximar e procurar, dirigidos a uma figura particular. Essa orientação pode-se traduzir por comportamentos de sinalização, como por exemplo: chorar, sorrir, palrar ou chamar, cujo efeito é trazer essa figura para junto da criança, ou por comportamentos de aproximação, como por exemplo: procurar, seguir ou agarrar, cujo objectivo é conduzir a criança até à figura de vinculação. Cada um destes comportamentos manifesta-se em determinadas circunstâncias e tem determinados efeitos no comportamento materno (Bowlby, 1969, 1984, citado por Soares, 1996).

De acordo com Bowlby (1990), numa fase inicial do desenvolvimento estes comportamentos têm uma organização muito simples que consiste na activação de padrões de acção fixa. Durante o primeiro ano de vida, estes comportamentos passam a estar organizados em sistemas de objectivos corrigidos para a meta, os quais se vão tornando cada vez mais complexos.

Uma outra sugestão apresentada, com vista a explicitar a função do comportamento de vinculação, é a de Murphy (1964, referido por Bowlby, 1990). Este autor propõe que aquele comportamento permite ao bebé, ao permanecer na proximidade da mãe, aprender com ela diversas actividades necessárias à sua sobrevivência. Bowlby (1990), considera que estas duas explicações não são contraditórias, embora afirme: “a protecção contra os predadores é, de longe, a função mais provável do comportamento de apego” (Bowlby, 1990, p. 242).

Contudo, tal como refere Bretherton (1985, citada por Soares, 1996), é a dinâmica estabelecida entre a manutenção da proximidade e obtenção de segurança e o comportamento exploratório que promovem a apreensão de determinadas actividades fundamentais à sobrevivência do bebé e lhe vão permitir o desenvolvimento de comportamentos exploratórios do meio envolvente. A figura de vinculação surge, assim, como base segura de exploração do meio (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

A Activação e a Conclusão do Comportamento de Vinculação

A observação de crianças de dois ou três anos, período em que o comportamento de vinculação é mais evidente, revela segundo Bowlby (1990), que este comportamento varia bastante na sua activação, na forma que adopta e na intensidade com que se manifesta. A explicação proposta pelo autor baseia-se na análise das condições que activam e finalizam os sistemas que medeiam o comportamento de vinculação. Para tal, refere três categorias de factores a considerar: a condição da criança, a localização e comportamento da mãe, bem como o meio em que a criança se encontra.

No que diz respeito à criança, factores como a fadiga, a doença, dor, frio ou fome, são susceptíveis de activar facilmente um comportamento de vinculação de grande intensidade (por exemplo o choro), desactivado apenas sob o efeito de condições finalizadoras igualmente intensas, como por exemplo: o contacto corporal com a mãe ou quando os referidos factores desaparecem.

O comportamento da mãe com a criança pode activar e afectar a intensidade com que o comportamento de vinculação se manifesta. A ausência ou afastamento da mãe são em si mesmas condições de activação do comportamento de vinculação. No entanto, Bowlby (1990), refere ainda, que o desencorajamento da proximidade da criança pela mãe pode também ter o mesmo efeito. Apesar de a mãe não o desejar, a criança procura com maior intensidade o seu contacto. Por outro lado, o sentir a disponibilidade e atenção materna será o suficiente para desactivar o comportamento de vinculação e estimular a criança a explorar o meio, uma vez que se sente segura.

No que se refere às condições do meio, o autor assinala as situações de alarme e susto devidas a um estímulo que provoca uma alteração considerável e repentina no meio ou, ainda, o aparecimento de uma figura que não é familiar à criança ou o surgir de um acontecimento inesperado.

As condições de activação e conclusão do comportamento de vinculação não são sempre as mesmas ao longo do desenvolvimento da criança. Enquanto que, nos dois primeiros anos de vida, este comportamento é facilmente activado nas condições acima mencionadas, na maioria das crianças, a partir do terceiro ano de vida, passa a ocorrer de modo cada vez menos intenso e frequente, ainda que, constitua uma parte

importante do comportamento. Todavia, este comportamento nunca desaparece por completo ao longo da vida (Bowlby, 1990).

O autor explica esta mudança com a experiência adquirida pela criança, já que muitos dos acontecimentos estranhos se foram transformando em situações, objectos e pessoas familiares. Salienta, ainda, a importância do seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que, a capacidade de pensar em termos de espaço e tempo foi largamente reforçada devido à sua maturação, sendo que, a criança começa também a saber utilizar os modelos de referência construídos acerca da disponibilidade materna. Refere, contudo, que factores de tipo fisiológico também têm a sua importância neste processo.

O Desenvolvimento da Vinculação

Na perspectiva de Bowlby (1990), são quatro as fases em que o desenvolvimento da vinculação ocorre, considerando a expansão destas universal. Refere, no entanto, que pode existir alguma variabilidade de bebé para bebé, quer a nível da ocorrência e duração das fases, quer a nível da sua forma de ligação.

Fase 1 - Orientação e sinais com discriminação limitada das figuras (0-3 meses). O bebé possui uma capacidade limitada para diferenciar uma pessoa da outra, capacidade esta circunscrita a estímulos auditivos e olfactivos. Contudo, comporta-se de maneira característica para com as pessoas que o rodeiam, orientando-se para elas, seguindo-as com os olhos, procurando agarrá-las, sorrindo ou parando de chorar ao ouvir uma voz. Waters, Kondo-Ikemura, Posada e Richters (1990, citados por Soares, 1996), comparam esta descrição, com a que Piaget faz do primeiro sub-estádio do

período sensório-motor, na medida em que, os dois autores consideram os padrões inatos de comportamento como base do desenvolvimento de comportamentos organizados, bem como, acentuam a importância da interação com o meio.

Fase 2 - Orientação e sinais dirigidos para uma (ou mais) figura discriminada (3-6 meses). É caracterizada pela existência de uma forma particular de comportamento do bebê em relação à mãe ao nível da visão, das vocalizações, dos sorrisos e das posturas. No final desta fase, os seus comportamentos de procura de proximidade tornam-se claramente mais orientados para uma figura. O bebê revela uma enorme tendência para se orientar no sentido de certos estímulos e aproximar-se do que lhe é familiar.

Fase 3 - Manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção ou de sinais (6-24 meses). Com o desenvolvimento da locomoção, torna-se mais evidente a procura de proximidade com uma figura preferencial que funciona como base segura durante as explorações realizadas pela criança no seu meio. É nesta fase, que ela escolhe determinadas figuras subsidiárias de vinculação, escolhe essa que, se inscreve no seu contexto quotidiano e daqueles que dela cuidam, demonstrando uma atitude desconfiada e melindrosa perante estranhos. Embora afirme que as crianças têm tendência para se vincularem a mais do que uma figura, Bowlby (1990), considera que estas não assumem o mesmo significado da figura preferencial. É também nesta fase, que se torna mais nítida a organização dos comportamentos de vinculação num sistema de objectivos corrigidos. Os comportamentos passam a estar organizados hierarquicamente em termos de um

plano geral e dentro destes, os sistemas comportamentais são em grande medida intermutáveis.

Fase 4 - Formação de uma relação recíproca corrigida por objectivos (24-30 meses). É nesta fase, que a criança adquire a capacidade (ainda que relativa) de tomar o ponto de vista do outro e aperfeiçoa os seus sistemas comportamentais dirigidos para uma meta fixada.

Na fase anterior, a criança já era capaz de prever, até certo ponto, os movimentos da mãe e de ajustar os seus movimentos aos desta, tendo por base um mapa cognitivo primitivo. No entanto, ainda não era capaz de compreender o que influenciava o comportamento da mãe ou o que ela própria poderia fazer para modificar o comportamento desta. Na fase 4, para além da acomodação dos seus comportamentos ou objectivos aos da mãe, a criança começa também a procurar influenciar e alterar os planos maternos, no sentido de os tornar próximos dos seus. Para Bowlby, a relação da criança com a mãe, tornou-se de parceria (Ainsworth et al., 1978).

Ainsworth (1990), considera que esta fase implica que a criança tenha atingido um certo nível de desenvolvimento cognitivo e tenha vivido experiências sociais significativas, sobretudo ao nível das interacções com uma figura de vinculação sensível. As características desta fase englobam igualmente a capacidade da criança em aceitar a separação mais prolongada das figuras de vinculação.

Bowlby (1990), refere a existência de um período sensível (primeiros seis meses de vida), para o estabelecimento de uma relação de vinculação, ao nível do qual

uma deficiência nos cuidados maternos pode constituir um factor de risco no desenvolvimento da criança. Contudo, salienta que, até aos cinco anos há igualmente grande sensibilidade no que respeita ao desenvolvimento de expectativas relativas à disponibilidade da figura de vinculação.

Os Contributos de Mary Ainsworth para a Teoria da Vinculação

De acordo com Bretherton (1992), Ainsworth inovou a metodologia de investigação na área da vinculação, tornando possível testar empiricamente os pressupostos de Bowlby, bem como expandir a própria teoria.

Um dos seus principais contributos é a concepção da figura de vinculação como base segura, a partir da qual a criança pode explorar o mundo que a rodeia. Ainsworth (1963, 1967, citada por Ainsworth, et al., 1978) refere que uma criança que desenvolve o sentimento de segurança na relação com os seus pais, encontra-se mais predisposta a explorar o mundo e a lançar-se em situações desconhecidas. Ela só arrisca a insegurança que inicialmente está implícita numa situação de aprendizagem, porque está confiante no apoio de pais disponíveis, responsivos, protectores e tranquilizadores. Se a sua descoberta evocar sentimentos de grande ansiedade, ela poderá facilmente regressar à sua “base-segura”. Se pelo contrário, a sua relação com os pais é insegura, é provável que não se arrisque a afastar deles, não confiando que estejam disponíveis e sejam responsivos face às suas necessidades de conforto.

Um segundo contributo, reside na formulação do conceito de sensibilidade materna aos sinais emitidos pelo bebé e o seu papel no desenvolvimento dos padrões de vinculação entre mãe e filho. Para Ainsworth et al., (1978), a sensibilidade

parental, ou da figura de vinculação inclui: alerta para os sinais da criança, interpretação adequada das respostas da criança, prontidão na resposta, flexibilidade de atenção e comportamentos, nível apropriado de controle e negociação face a conflito de objectivos.

A partir do projecto de investigação realizado no Uganda (Ainsworth, 1963, 1967, citada por Bretherton, 1992), a autora retira dados importantes para o estudo das diferenças individuais na relação mãe-bebé, tendo observado três padrões de vinculação. Constatou-se que existiam crianças que choravam pouco, parecendo satisfeitas ao explorar o meio na presença da mãe - crianças seguramente vinculadas; crianças que choravam frequentemente mesmo quando se encontravam no colo das mães e mostravam pouco interesse na exploração do meio - crianças inseguramente vinculadas e crianças que não apresentavam qualquer comportamento diferencial dirigido à mãe - crianças não vinculadas. Verificou, ainda, que havia uma tendência para o estabelecimento de uma vinculação segura em bebés de mães sensíveis, mais disponíveis e atentas, enquanto que as vinculações inseguras incidiam especialmente em bebés cujas mães eram pouco sensíveis aos seus sinais. Ou seja, a vinculação segura encontrava-se positivamente correlacionada com a sensibilidade materna.

Em 1963, Ainsworth desenvolveu em Baltimore um estudo longitudinal (do primeiro mês aos treze meses e meio de vida), com base em entrevistas, observações naturalistas em casa e observações no laboratório. Em casa, as diferenças individuais foram observadas no que respeita à sensibilidade, prontidão e adequação das respostas maternas aos sinais do bebé. As observações em laboratório seguiram o procedimento designado de Situação Estranha, originalmente criado com vista a

analisar o balanço entre os comportamentos de vinculação e os comportamentos exploratórios, sob condições de baixo e elevado stress em crianças de um ano de idade (Bretherton, 1992).

Segundo Ainsworth et al. (1978), três ideias estão subjacentes à elaboração do Procedimento da Situação Estranha. A noção de base segura, permitindo observar em que medida a mãe constitui para o bebé um apoio a partir do qual ele pode explorar o meio em confiança. A noção de que, uma vez vinculado à mãe, o bebé tende a apresentar uma reacção de protesto à sua separação, em particular num meio não familiar ou quando a separação não é por si desejada. Por fim, constitui uma boa ocasião para observar as respostas dos bebés face a um estranho num meio não familiar.

A Situação Estranha, assim designada por Ainsworth e Wittig (1969, citados por Ainsworth et al., 1978), é um procedimento standardizado, realizado em laboratório, constituído por oito episódios com uma sequência fixa e duração de vinte minutos, sendo uma aproximação a situações quotidianas vividas pela criança. Estes episódios tinham como objectivo activar e/ou intensificar os comportamentos de vinculação da criança. Neste procedimento, mãe e o filho entram numa sala de brincar de um laboratório, onde mais tarde se junta um elemento do sexo feminino estranho a ambos. Enquanto o estranho brinca com a criança, a mãe sai e regressa momentos depois. Uma segunda separação ocorre, na qual a criança é deixada completamente sozinha, após o que regressa a pessoa estranha e posteriormente a mãe.

Deste estudo resultou o Sistema de Classificação da Situação Estranha. Constatou-se a existência de três grupos de crianças: inseguras evitantes, seguras e

inseguras ambivalentes. Esta classificação indica as diferentes formas como a relação de vinculação criança-mãe está organizada (Ainsworth et al., 1978).

As crianças inseguras-evitantes evitam a mãe, em particular no momento da reunião, ignorando-a ou afastando-se dela, apesar de na sua ausência a procurarem. Muitas delas trataram o estranho de modo semelhante à mãe. As crianças seguras, mostraram-se brincalhonas e activas, procurando claramente o contacto com a mãe no momento da reunião. Não a evitam, nem resistem à interacção com ela, apresentando atitudes positivas, podendo exhibir ou não protestos face à sua ausência. As crianças classificadas como inseguras ambivalentes/resistentes manifestam uma oscilação entre a procura de proximidade, o contacto com a mãe e a resistência em interagir e contactar com ela, o que inibe a sua exploração do meio. Monstram-se inquietas quando sozinhas com o estranho e demonstram dificuldade em ser consoladas. Podem apresentar comportamentos tanto de irritação, como de passividade.

A observação dos padrões de vinculação e o seu relacionamento com os padrões de comportamento materno, estes últimos obtidos nas observações domiciliárias, revelou que as crianças com respostas ambivalentes ou evitantes no episódio de reunião com a mãe na situação laboratorial, tinham uma relação menos harmoniosa com esta em casa, comparativamente com as crianças seguramente vinculadas que procuravam a proximidade, interacção ou contacto na reunião com a mãe (Ainsworth et al., 1978).

Os Contributos de Schaffer para a Teoria da Vinculação

Como consequência dos estudos por si realizados acerca dos efeitos da privação materna no desenvolvimento do bebé, Schaffer começou a interessar-se pelo estabelecimento da primeira relação humana: a relação mãe/bebé. Schaffer (1996), define vinculação como “um elo emocionalmente significativo de longa duração com um indivíduo” (p.153). O objecto da vinculação é alguém, quase sempre a mãe ou o pai, que retribui os sentimentos da criança, criando-se um elo extremamente forte e carregado de emoções entre ambos. Para o mesmo autor, vinculação é “o sistema de comportamentos num indivíduo que organiza os sentimentos da criança em relação a outras pessoas” (Schaffer, 1996, p.153), enquanto que o comportamento vinculativo é “a maneira aberta de exprimir esses sentimentos” (Schaffer, 1996, p.153).

Na perspectiva do autor, a vinculação caracteriza-se pelos seguintes aspectos: Selectividade, na medida em que se dirige a pessoas específicas; Por envolver a procura de proximidade física, ou seja, procura-se manter a proximidade com o objecto de vinculação; Por proporcionar conforto e segurança, sendo estes, o resultado a atingir com a proximidade do objecto de vinculação; Por produzir a angústia de separação, quando o elo é quebrado e a proximidade não é atingida (Schaffer, 1996).

A necessidade da criança em estar próxima do progenitor, com vista a assegurar a prestação de cuidados, protecção e segurança é a base da evolução e desenvolvimento da relação de vinculação. O objecto da vinculação funciona como um porto de abrigo a partir do qual a criança se pode aventurar e explorar o ambiente, bem como regressar quando face ao perigo.

A capacidade para edificar relacionamentos vinculativos com as pessoas, requer, segundo Schaffer (1996), certos pré-requisitos cognitivos que ocorrem por volta dos sete, oito meses de vida. A criança terá de ter desenvolvido uma “memória de reconhecimento” que lhe permita diferenciar perceptualmente a figura de vinculação de outras pessoas. Esta capacidade depende, em muito, da modalidade sensorial através da qual a criança recolhe sinais (auditivos, visuais e olfactivos) de reconhecimento. A “memória de reconhecimento”, envolve a capacidade de comparar informações perceptuais com uma imagem armazenada e portanto trata-se de uma aptidão cognitiva sofisticada que, no entanto, pode aparecer muito cedo, nomeadamente, antes do surgimento de relações de vinculação.

“Conseguir apenas reconhecer a mãe não implica que tenha sido estabelecido um verdadeiro relacionamento com ela, pois, para tal são necessários outros requisitos” Schaffer (1996, p.160). Assim, é fundamental que a criança desenvolva a noção de permanência de objecto que lhe possibilitará estabelecer relacionamentos duradouros. Este requisito, é a capacidade de ter consciência de um objecto, mesmo na sua ausência, e surge por volta dos oito meses quando as crianças atingem a IV fase sensório-motora de Piaget. De acordo com Schaffer (1996), a permanência pessoal envolve a mesma capacidade demonstrada em relação aos seres humanos, e surge na mesma fase. É também nesta idade que se manifesta a angústia de separação, comportamento indicador de que a criança sente a falta da pessoa ausente.

O conhecimento de que os indivíduos continuam a existir mesmo estando longe da vista, é essencial para o estabelecimento de relacionamentos duradouros com esses mesmos indivíduos. A criança necessita de poder contar permanentemente com

o outro, sem medo que ele ou ela desapareça de repente. O facto de diferenciar um familiar de um estranho, enquanto estão presentes, não é suficiente. A permanência pessoal baseia-se na capacidade cognitiva mais sofisticada, denominada “memória de recordação”, ou seja, a capacidade de evocar espontaneamente uma representação mental da pessoa ou objecto ausente. Apenas com a consolidação desta capacidade poderá o bebé estabelecer relações de vinculação.

O medo de estranhos depende, também, de desenvolvimentos cognitivos (Schaffer, 1966, 1974, citado por Schaffer, 1996). A partir dos sete, oito meses, há uma tendência para as crianças não reagirem positivamente a uma pessoa estranha. A reacção inicial será de desconfiança, cessando a criança toda a actividade enquanto observa o outro, para depois se descontraír e aproximar do estranho, ou pelo contrário, manifestar medo e retrair-se.

Schaffer coloca, assim, a ênfase no facto do desenvolvimento cognitivo se encontrar na base do desenvolvimento social e afectivo do ser humano, dando um novo e importante contributo para a teoria da vinculação edificada por Bowlby e Ainsworth.

Os Modelos Internos Dinâmicos no Contexto das Figuras de Vinculação Alternativas

Para Bowlby (1990), o comportamento de vinculação é concebido como sendo mediado por sistemas comportamentais, que se tornam corrigidos para a meta ao longo dos primeiros anos de vida da criança. É no quadro deste tipo de organização em sistemas comportamentais mais complexos, que Bowlby concebe a existência de modelos internos, considerando que para um sistema deste tipo

funcionar, é necessário que o indivíduo tenha à sua disposição algum tipo de representação esquemática da topografia do meio em que vive (um mapa cognitivo). Este mapa envolve apenas a representação de alguns aspectos do meio dado que: o meio é extremamente complexo; a capacidade dos órgãos sensoriais receberem informação é limitada; é necessário que o mapa esteja centrado apenas nos aspectos mais relevantes do meio, para que os objectivos estabelecidos possam ser atingidos.

É no primeiro ano de vida que a criança desenvolve gradualmente um conjunto de conhecimentos e expectativas sobre o mundo que a rodeia, baseado em determinadas regularidades do quotidiano. Contudo, só a partir dos dezoito meses parece ser possível a utilização complexa do modelo de representação do mundo (Soares, 1996).

No quadro teórico de Bowlby, o mundo interno da criança começa a ser desenvolvido com a construção dos modelos internos dinâmicos das figuras de vinculação. A natureza destes modelos e a forma pela qual o comportamento de vinculação se torna organizado, são entendidos como resultado das experiências de aprendizagem que se iniciam no nascimento e se repetem quase diariamente ao longo da infância e da adolescência. Deste modo, quando as experiências com a figura de vinculação são suficientemente boas, a criança constrói um modelo dessa figura como responsivo e acessível, tendo um modelo do “self” correspondente como valorizado ou merecedor. Por outro lado, as crianças consideradas como vinculadas de modo inseguro vivenciam, durante a infância, trocas frustrantes com os seus pais envolvendo insensibilidade ou rejeição. Daí que, provavelmente, construam modelos negativos das suas figuras de vinculação (Ainsworth et al., 1978)

Bowlby (citado por Howes, 1999), propõe que a criança desenvolve modelos internos separados, baseados em experiências separadas, mas não elabora o modo como os modelos internos estão organizados quando a criança tem experiências divergentes com mais do que uma figura de vinculação.

Embora, desde Bowlby e Ainsworth se tenha reconhecido a existência de figuras alternativas de vinculação, a maioria das investigações realizadas tem-se centrado na relação entre a criança e a figura de vinculação privilegiada: a mãe.

Como reflexo das mudanças sociais nas dinâmicas familiares, as crianças estabelecem actualmente relações com diferentes pessoas e em diferentes contextos. A inclusão de outros elementos que cuidam e interagem regularmente com as crianças no estudo das relações de vinculação veio, segundo Howes, Hamilton e Philipsen (1998), colocar questões de carácter teórico na investigação da vinculação. Para Howes (1999), o estudo da vinculação no contexto de diversas figuras de vinculação, implica que se tenha em conta, a organização das várias representações das relações no modelo interno dinâmico da criança.

Diferentes modelos de organização das relações de vinculação, no modelo interno dinâmico da criança, foram sugeridos: o modelo hierárquico, o modelo de organização integrativo e o modelo de organização independente (Howes, 1999).

Relativamente ao modelo hierárquico, Bretherton (1985, citada por Howes, 1999), considera que as representações das vinculações estão organizadas de um modo hierárquico, em que a representação da figura de vinculação mais importante, usualmente a mãe, é a mais influente para a criança. Assim, a segurança de vinculação

da criança à mãe influencia as relações que ela estabelece com outras figuras, podendo-se esperar que as diferentes relações de vinculação sejam concordantes com a vinculação à figura materna.

O segundo modelo, o de organização integrativa, sugere que as crianças integram todas as suas relações de vinculação numa única representação. Este tipo de organização é assumida no estudo das redes de vinculação estabelecidas pela criança (Van Ijzendoorn et al., 1992, citados por Howes, 1999). Esta estrutura organizacional prevê que as consequências do desenvolvimento das relações de vinculação podem ser adequadamente previstas, se se considerar a qualidade de todas as relações de vinculação na rede de interações da criança. Não há qualquer suposição de que uma relação de vinculação seja mais influente do que outra, sendo dado igual peso a todas as relações. Duas relações de vinculação seguras são assumidas como sendo mais poderosas na previsão de um desenvolvimento, do que uma relação segura e outra insegura. Na suposição deste modelo, não há previsão de que diferentes tipos de vinculação sejam concordantes. A qualidade de cada relação é assumida como sendo independente uma da outra. Contudo, Howes (1999), salienta que a literatura existente sobre a organização integrativa de diferentes relações de vinculação, no modelo interno dinâmico, não inclui a discussão do processo pelo qual a criança integra estas múltiplas representações.

Por fim, o terceiro modelo, o de organização independente, considera que cada vinculação é independente tanto em qualidade, como na sua influência no desenvolvimento da criança. De acordo com este modelo, as representações de diferentes relações de vinculação têm influências diferentes em diversas áreas do

desenvolvimento. Assim, por exemplo: a representação da relação de vinculação criança-pai pode influenciar os afectos negativos, tensão no conflito interpessoal, enquanto que, de um modo geral, as representações de vinculação mãe-criança influenciam a competência (Suess, Grossmann & Sroufe, 1992, citados por Howes, 1999). Este modelo pode ser testado através da análise da relação entre a segurança da vinculação da criança com várias figuras e o seu comportamento em diferentes áreas do desenvolvimento. Na perspectiva de Howes (1999), este processo funcionará melhor quando existir uma teoria que preveja o porquê de diferentes figuras de vinculação serem mais ou menos influentes num determinado domínio do desenvolvimento.

De acordo com Howes (1999), há que analisar dois tipos de investigações de modo a encontrar suporte empírico para os modelos anteriormente referidos. O primeiro, refere-se à análise da concordância ou não da qualidade das relações de vinculação. O segundo, analisa a previsibilidade do desenvolvimento das crianças a partir da qualidade de vinculação com diferentes figuras.

Relativamente ao primeiro grupo de estudos, a maioria das investigações tem-se centrado na comparação da segurança da vinculação da criança à mãe e ao pai. Kimmerly e Schaffer (1991, citados por Howes, 1999), referem que a qualidade da vinculação da criança aos pais não é independente, talvez por o espaço, os valores e os comportamentos serem partilhados por ambos na educação do filho. Steele et al (1995, citados por Howes, 1999), sugerem que a relação de vinculação com a mãe influencia a relação da criança com o pai, o que sustenta uma organização hierárquica das representações. Contrariamente, em estudos que analisam a vinculação das

crianças à mãe e à educadora (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990, Howes & Hamilton, 1992), não se encontra concordância entre a qualidade da vinculação a estas duas figuras .

No segundo grupo de estudos, salientam-se os que analisam a segurança da vinculação da criança à mãe e ao pai, como prevendo a competência das crianças. Main, Kaplan & Cassady (1985); Suess et al.(1992) e Volling & Belsky (1992), citados por Howes (1999), referem que uma relação de vinculação segura da criança à mãe é mais influente do que outras relações estabelecidas. Estes estudos suportam, assim, o modelo hierárquico. Contudo, os resultados de estudos que analisam as consequências da qualidade da vinculação da criança com a educadora e com a mãe, vão ao encontro dos modelos integrativo e independente (Howes, 1999). Howes, Matheson e Hamilton (1997, citados por Howes, 1999), referem que a vinculação da criança à educadora prevê, melhor do que a vinculação da criança à mãe, a competência social da criança com os seus pares. Quando a rede de relações sociais das crianças é utilizada para prever o seu desenvolvimento ou comportamento, existe suporte empírico para o modelo integrativo. Em diversos países, como os E.U.A., o estudo de uma amostra de crianças no seu primeiro ano de Jardim de Infância, revelou que o comportamento social com os pares era melhor previsto pela combinação da qualidade da vinculação das criança com a mãe e educadora (Howes et al., 1998, citada por Howes, 1999).

A Qualidade da Vinculação da Criança à Mãe e à Educadora

A teoria da vinculação assume que a mãe e a criança iniciam a construção da relação de vinculação desde o momento do nascimento. Assim, o repertório da

criança a nível de sinais e das capacidades de memória, de representações internas, cognições e afectos, desenvolve-se ao mesmo tempo que a relação com a mãe. Em diferentes momentos do seu desenvolvimento e em contextos diversos, a criança encontra figuras alternativas de vinculação.

Segundo Howes (1999), a relação da criança com a educadora poder-se-á iniciar aos quatro meses com a entrada para a creche, ou seja, numa fase anterior à emergência das representações da vinculação, que ocorre entre os seis e os oito meses. Assim, as crianças com experiência de creche constroem simultaneamente modelos internos de duas ou mais relações de vinculação. Se a relação da criança com a figura de vinculação alternativa se inicia numa fase posterior, em que a criança já estabeleceu uma ou mais relações de vinculação, essa relação surge num contexto de vinculação já existente. Contudo, o contexto e a história da relação serão diferentes daqueles que afectam a vinculação materna.

Belsky (1988, citado por Howes, 1999), refere que a separação da mãe devido ao emprego e consequente entrada da criança para a creche é, para esta, geradora de stress e poderá afectar o estabelecimento de relações de vinculação seguras e futuros comportamentos sociais. De acordo com Schaffer (1990, citado por Schaffer, 1996), têm sido realizadas inúmeras investigações, no sentido de se verificar até que ponto a separação diária da mãe é prejudicial e enfraquece os laços com a mesma. Os resultados alcançados não revelaram efeitos negativos desde que fossem satisfeitas determinadas condições, nomeadamente, na qualidade dos cuidados recebidos. Todavia, o autor refere um estudo de Belsky & Rovine (1988), onde se salienta existir

maior risco para as crianças desenvolverem vinculações inseguras à mãe, caso permanecem mais de vinte horas por semana na Creche.

Contudo, Barglow et al. (1987); Belsky (1988); Belsky e Rovine (1988), citados por Goossens e Van Ijzendoorn (1990), referem que quanto mais tempo a criança passa na Creche e no Jardim de Infância, maior será a probabilidade de estabelecer uma relação segura à educadora, na medida em que ambas necessitam de tempo para se adaptar, aprender a descodificar sinais e a interpretar adequadamente os comportamentos uma da outra.

Num estudo realizado, denominado NICHD (1997), não foram encontradas diferenças na segurança da vinculação relativamente à frequência da Creche no primeiro ano de vida, o que indica, segundo o mesmo, que esta não tem influência directa no desenvolvimento das relações de vinculação seguras. Thompson (1990), após revisão de literatura, concluiu que a maioria das crianças com vasta experiência de Creche tinham vinculações seguras.

Schaffer (1996), refere que as crianças têm uma tendência genética para desenvolver vinculações às pessoas que cuidam delas, podendo estas vinculações ser moldadas a várias figuras. Esta escolha é feita mais pela qualidade de interacção, do que por factores como o sexo ou até mesmo a totalidade de tempo passado juntas.

Howes et al. (in press), citados por Howes (1999) propõe três critérios de identificação de figuras de vinculação, para além da mãe: a prestação de cuidados físicos e psicológicos; a continuidade ou consistência na vida da criança e o investimento emocional na criança. O uso destes critérios supõe, assim, a análise da

rede de relações sociais das crianças, onde para as que frequentam a Creche ou Jardim de Infância, assume particular destaque a educadora.

Goossens e Van Ijzendoorn (1990), referem estudos realizados por Sroufe e Fleeson (1986), onde se analisa as interações da criança com as figuras que cuidam dela, tendo concluído que há uma consistência com a concepção de que a qualidade da vinculação é função da história particular da relação da criança com cada figura de vinculação específica. Ainsworth et al. (1978) salientam a necessidade de se diferenciar a qualidade da vinculação de acordo com a figura envolvida, uma vez que, o que está em jogo é a relação específica que se estabelece com essa figura. As classificações da qualidade da vinculação são um reflexo da história específica da interação entre a diáde

Diversos autores consideram que não só a criança é capaz de estabelecer uma relação de vinculação com a sua educadora, como esta relação é independente da qualidade da vinculação aos seus pais (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Howes & Hamilton, 1992 e Sagi et al., 1995).

Segundo Howes (1999), uma criança com uma história de vinculações inseguras é pouco provável que tenha comportamentos, na Creche ou no Jardim de Infância, que facilitem o estabelecimento de uma relação de vinculação segura com a educadora. Contudo, quando em contextos adequados e face a educadoras sensíveis e responsivas, as crianças parecem ser capazes de reorganizar as suas representações de vinculação ou de construir relações independentes, baseadas nas novas experiências com a educadora.

A qualidade da relação da criança à educadora está, segundo Goossens e Van Ijzendoorn (1990), relacionada com a sensibilidade da educadora, tal como no caso da vinculação da criança aos pais. Fornecendo a educadora uma alternativa estável e sensível, a criança poderá sentir-se compensada do stress causado pela separação dos pais, formando uma vinculação segura à educadora. Estudos realizados por Howes e Hamilton (1992), verificaram que as educadoras tinham comportamentos mais sensíveis e responsivos com as crianças categorizadas de seguras e menos sensíveis com as crianças inseguras evitantes. As crianças inseguras/ambivalentes experimentaram menos sensibilidade e envolvimento, por parte da educadora, do que as crianças seguras e mais sensibilidade e envolvimento, do que as crianças inseguras/evitantes.

Se, tal como Main e Weston (1981, citados por Howes et al., 1990) sugerem, as relações alternativas e não concordantes podem compensar uma relação de vinculação insegura da criança à mãe, é então possível que a criança construa um modelo alternativo de relacionamento social, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências sociais, nomeadamente no espaço do Jardim de Infância. Mesmo que a vinculação parental seja segura, uma relação adicional de vinculação positiva, presumivelmente, contribui para aumentar as competências das crianças (Howes et al., 1990; Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; NICHD, 1997).

Estudos realizados por Oppenheim et al. (1988) e Clarke-Stewart (1989), citados por Goossens e Van Ijzendoorn (1990), sobre as sequelas dos diferentes tipos de vinculação, referem que uma relação segura entre criança e educadora associada a

vinculações inseguras em casa, podem conduzir a uma melhor adaptação socio-emocional da criança.

Contudo, nem todas as educadoras têm qualidade ou possibilidade de dar às crianças uma alternativa estável, podendo daí advir stress para as mesmas. A educadora é responsável por prestar cuidados diários de higiene, alimentação, além de funcionar como companheira e de estimular as aprendizagens cognitivas e sociais da criança. A qualidade dos cuidados prestados está dependente da experiência e da sensibilidade da educadora (Hayes, Palmer & Zaslow, 1990, citados por Howes & Hamilton, 1992). De acordo com Sroufe, (1983, citados por Howes, Hamilton & Matheson, 1994), é através da prestação de cuidados e do relacionamento com a criança que a educadora a pode ajudar a formar relações de confiança com outros adultos fora do âmbito familiar, bem como a estabelecer relações positivas com os seus pares.

A estabilidade da relação com a educadora pode, ainda, ser afectada pela organização do próprio Jardim de Infância, uma vez que é frequente as crianças não terem a mesma educadora de um ano para o outro, (Whitbook, Howes & Philips, 1990, citados por Howes & Hamilton, 1992), ou devido ao número de crianças por educadora ser elevado, o que dificultaria uma atitude mais sensível e responsiva por parte do adulto. Contudo, Goossens e Van Ijzendoorn (1990), consideram que as educadoras têm capacidade de compensar a menor atenção dada a cada criança com outros comportamentos e estratégias por elas desenvolvidas.

Segundo Erickson, Sroufe e Egeland (1985, citados por Howes et al., 1990), crianças com relações parentais seguras estão mais aptas a proteger-se do stress da

separação e de uma relação instável e não-responsiva com a educadora, do que crianças com uma vinculação parental insegura, sendo estas que correm mais riscos em Creches ou Jardins de Infância de má qualidade (Gamble & Zigler, 1986, citados por Howes et al., 1990).

No estudo NICHD (1997), constatou-se que mesmo com uma frequência intensiva, precoce, instável ou de pouca qualidade, o leque de crianças com vinculações inseguras não aumenta ou estabiliza. Nem a alta qualidade da Creche aumenta a probabilidade da criança desenvolver uma vinculação segura com a mãe. Este facto, poderá estar relacionado com a tomada de conhecimento pelos pais dos potenciais efeitos adversos da frequência da Creche no desenvolvimento dos seus filhos, pelo que se tornaram mais empenhados em estabelecer uma interacção de qualidade, que leva ao desenvolvimento de relações de vinculação seguras.

Um aspecto referido por diversos autores é o facto de a literatura sobre as relações de vinculação da criança à mãe e à educadora estar repleta de contradições a nível das metodologias utilizadas e dos resultados apresentados (MacCarthy & Philips, citados por Howes et al., 1990).

A Cognição Social

“Social cognition is social because what is learned concerns the social world, and where the learning takes place is in the social world” (Higgins, 2000, p.3). Segundo Flavell e Miller (1998), o objecto da cognição social reside apenas no mundo social e psicológico e não no mundo físico.

Para Shantz (1983), as questões centrais da teoria da cognição social referem-se ao modo como as crianças conceptualizam e raciocinam sobre o seu mundo social, enquanto observadores e sujeitos participantes nas interacções sociais. Averiguar como o funcionamento sócio-cognitivo está relacionado com o comportamento social da criança faz parte do estudo da cognição social.

A cognição social pode ser definida como o processo de representação do conhecimento sobre as pessoas e as relações que se estabelecem entre elas. Nelson (1981), refere que o conhecimento e a reflexão do mundo social é adquirido através da participação em interacções sociais e dinâmicas. Embora o conhecimento abstracto acerca das relações sociais seja difícil de encontrar nas idades anteriores à entrada para a escola, trabalhos como os de Halliday (1978) e de Trevarthen (1978), citados por Nelson (1981), enfatizam que a construção da significação social é um processo interactivo que se inicia com o nascimento.

Damon (1981), define cognição social como o conjunto de formas através das quais a criança troca, recebe e processa a informação social proveniente daqueles que a rodeiam. As formas como a criança conhece a informação social incluem alguns processos cognitivos gerais, como a atenção, a memória e processos sociais como a tomada de perspectiva e a comunicação. A cognição social designa a forma de se conhecerem as situações sociais.

A cognição social desempenha diferentes funções na vida da criança e do adulto. Possibilita à criança a compreensão das situações sociais, permitindo-lhe categorizar, interpretar e ordenar a realidade social, estruturando o comportamento social. Permite, ainda, comunicar e derivar mensagens das interacções sociais, o que

dá conta de uma característica comunicativa que permite a partilha de ideias e perspectivas. É através deste aspecto da cognição social, que a criança é influenciada e beneficia das suas experiências sociais. Deste modo, a cognição social organiza o conhecimento social da criança de um modo articulado e proporciona as condições para a sua mudança contínua (Damon, 1981).

As Dimensões da Cognição Social

A infância é um período extraordinariamente rico no desenvolvimento da cognição social e não-social. Parte do seu processo de desenvolvimento sócio-cognitivo pode, segundo Flavell (1985), ser definido como um processo de diferenciação do self do não-self, do objecto humano do objecto não-humano e de um objecto humano para outro objecto humano. Neste período, as crianças vão gradualmente aprendendo que o seu comportamento e o comportamento dos outros estão relacionados.

De acordo com Flavell (1985), o desenvolvimento sócio-cognitivo pós primeira infância é descrito tendo em consideração diferentes dimensões: a percepção, os sentimentos, os pensamentos, as intenções e a personalidade, bem como as concepções sobre o self e as relações sociais (onde se incluem os conceitos de amizade, justiça, etc.).

Dada a vasta área de estudo que é a cognição social e tendo em vista os objectivos deste trabalho, iremos, de seguida, focar apenas algumas destas dimensões, nomeadamente: os sentimentos, os pensamentos, as intenções e a personalidade.

Os Sentimentos

A cognição dos sentimentos dos outros tem sido fortemente relacionada com o desenvolvimento do comportamento prosocial das crianças, nomeadamente na sensibilidade pelos outros e pelos seus estados de necessidade. Refira-se que o comportamento prosocial é definido por Mussen e Eisenberg-Berg (1977, citados por Silva, 1992), como as acções que por vezes implicam custo, sacrifício ou risco, por parte do autor que as pratica e têm como objectivo ajudar ou beneficiar outra(s) pessoa(s), sem se esperar uma recompensa externa.

Flavell (1985), propõe três tipos de respostas que a criança poderá dar, quando confrontada com as emoções dos outros. A saber: a “empatia não inferencial”, onde a expressão das emoções dos outros desperta na criança sentimentos semelhantes, não existindo uma cognição social relevante. É, no entender do autor, uma espécie de contágio. A “inferência empática”, em que a criança infere algo acerca dos sentimentos do outro, para além dos seus próprios sentimentos. Se a criança “sentiu com” o outro, a sua resposta poderá ser considerada de empática, se apenas “sentiu pelo” outro, poderá ser denominada de simpatia ou de pena pelo outro. Por último, a “inferência não-empática”, que se traduz na cognição dos sentimentos dos outros, sem haver o acompanhamento de sentimentos relevantes e semelhantes na própria criança. Pode existir uma resposta afectiva natural e adequada dos sentimentos dos outros ou não.

As crianças em idade pré-escolar conseguem atribuir sentimentos globais de carácter positivo ou negativo a outra pessoa, baseando-se nas expressões faciais ou numa experiência anterior vivida por essa pessoa, como por exemplo, ter acabado de

receber um presente. Os processos intelectuais que medeiam estas atribuições podem, no entanto, não ser de nível muito elevado (Shantz, 1975, citada por Flavell, 1985). À medida que a criança vai crescendo vai progressivamente diferenciando as emoções, tornando-se mais perspicaz na compreensão dos sentimentos dos outros, procurando explicar, bem como, descrever os sentimentos das pessoas, conseguindo representá-los abstractamente.

No teste de Borke (1971, citado por Shantz, 1983), denominado “Interpersonal Perception Test”, são lidas pequenas histórias relacionadas com a perda de um brinquedo, uma refeição com a comida preferida da criança, etc., e que são acompanhadas de uma imagem ilustrando a situação. Refira-se que a personagem principal surge sempre sem rosto. É então pedido à criança que escolha um dos quatro rostos apresentados com expressões de: medo, zanga, felicidade e tristeza. No global, o autor verifica que as crianças em idade pré-escolar e do 1º ano do Ensino Básico, respondem mais adequadamente às situações associadas à felicidade e à tristeza, do que às restantes.

De acordo com a teoria de Harris e Olthof's, citados por Flavell (1985), a criança tende inicialmente a conceber as reacções num sistema simples de estímulo-resposta, tipo Behaviorista, enquanto que as crianças mais velhas têm uma concepção mais mental ou cognitivista, na qual os processos mentais medeiam a emoção-estímulo e o comportamento da pessoa, ou seja, a resposta.

Os Pensamentos

Segundo Flavell (1985), dois tipos de aquisições são fundamentais para o desenvolvimento sócio-cognitivo relativo aos pensamentos dos outros. O primeiro, refere-se ao reconhecimento básico por parte das crianças, de que elas e as outras pessoas pensam, ou seja, conhecem, compreendem, lembram-se, etc., assim, como percebem e sentem. O reconhecimento de que a perspectiva conceptual dos outros pode ser diferente da criança, mesmo tratando-se da mesma situação, e de que as perspectivas dos outros são potencialmente inferíveis a partir das suas experiências perceptivas, ou a partir de outras evidências, é de grande importância.

O segundo tipo de aquisições mencionado pelo autor, refere-se à compreensão pela criança de que um pensamento pode ter como objecto outro pensamento, que o pensamento pode simultaneamente incluir outro pensamento, e assim por diante, criando complexas e extensas cadeias de inferências.

Na avaliação da cognição sobre os pensamentos dos outros, são comumente utilizadas provas sócio-cognitivas, onde é pedido à criança que adopte uma determinada perspectiva relativamente a situações sociais hipotéticas. Por vezes, são utilizados pequenos dilemas envolvendo personagens imaginários representados graficamente.

As Intenções

Segundo Flavell e Miller (1998), o desenvolvimento do conceito de intencionalidade é de grande importância por duas razões. Primeiro, clarifica o modo como as pessoas diferem de outros objectos, dado que, são guiadas por intenções,

motivações, objectivos e planos. Por outro lado, as crianças têm que se basear nas intenções das pessoas, de modo a compreender os julgamentos de responsabilidade e de moralidade (Shantz, 1983). A criança deverá avaliar o comportamento dos outros, com o objectivo de perceber se este foi produzido intencionalmente ou acidentalmente, uma vez que a sua resposta irá variar em função do grau de intencionalidade atribuído à pessoa que praticou o acto.

De acordo com Flavell (1985), estudos recentes sobre o desenvolvimento do conhecimento que as crianças têm acerca das intenções, revelam que crianças de três anos têm alguma capacidade de distinção entre comportamentos que foram produzidas intencionalmente e os que foram produzidos ocasional ou acidentalmente como resultado de erros ou reflexos. Contudo, não são ainda capazes de perceber que a intenção como representação mental é independente do resultado das acções. Por volta dos seis anos, as crianças passam a evidenciar uma concepção extraordinária e subtil daquilo que faz um acto ser intencional ou ocasional e quais os efeitos destes actos.

Outras aquisições, nesta área da cognição social, são o conhecimento de que as pessoas podem intencionalmente simular comportamentos acidentais ou intencionalmente cometer actos de omissão. Por outro lado, é importante que a criança aprenda que uma pessoa pode desenvolver mais de um acto intencional num dado momento e que diversas sequências de acções podem reflectir a existência de uma estrutura hierárquica de objectivos, bem como compreender que as representações das intenções podem ser regressivas (Flavell, 1985).

Intimamente relacionado com as intenções de um comportamento, encontra-se o conhecimento das causas que o determinaram. Saber o que conduziu uma pessoa a agir de forma específica, fornece à criança uma ajuda adicional na atribuição de significado e previsibilidade do comportamento do outro (Heider, citado por Shantz, 1983).

As principais teorias de Atribuição Causal, (processo através do qual se atribuem causas a determinado comportamento), onde se salienta a de Kelly, distinguem dois tipos de causas do comportamento: as causas internas, ou seja, as características da pessoa, como por exemplo a capacidade, o esforço, as atitudes, etc., e as causas externas, ou seja, factores externos à pessoa, nomeadamente as características da situação. De acordo com o modelo de Kelly (citado por Shantz, 1983), para se decidir se as causas do comportamento residem no próprio sujeito ou na situação, são utilizados três tipos de informação: a consistência (se o actor se comporta normalmente dessa forma ou se raramente o faz); a distinção (se o actor reage de modo idêntico face à mesma entidade - pessoa ou objecto) e finalmente, o consenso (relativo ao modo como as outras pessoas, para além do actor, usualmente se comportam face à entidade em questão).

A Personalidade

Quando a criança reúne todas as inferências sobre as características psicológicas das outras pessoas, as suas intenções, pensamentos, sentimentos e comportamentos, é possível obter uma descrição dos seus traços de personalidade. Torna-se, assim, mais fácil fazer uma previsão das respostas comportamentais dos

outros, relativamente ao seu próprio comportamento, proporcionando-lhe, deste modo, um maior controlo das suas relações sociais.

Até aos seis/sete anos é provável que a criança caracterize outra pessoa com base na sua aparência ou nos comportamentos que apresenta, em vez de se centrar nas suas qualidades psicológicas. Será, segundo Flavell (1985), progressivamente que ela passa a dar maior ênfase aos aspectos internos, adquirindo uma maior e mais diversificada capacidade de descrição da personalidade do outro. Contudo, será apenas na adolescência que essa informação acerca do outro se vai tornar adequadamente organizada e integrada.

A Emergência da Cognição Social

Numa breve revisão histórica, Shantz (1983), salienta que a emergência da cognição social foi o resultado da confluência das teorias Cognitiva-Desenvolvimental e da Psicologia Social do Adulto.

Segundo Shantz (1983), a teoria Piagetiana do Desenvolvimento Cognitivo influenciou, directa ou indirectamente, de modo significativo, a área do conhecimento e do raciocínio social das crianças e dos adolescentes. Esta teoria traçou “the ontogenetic odyssey of the child as a symbolic logician and the child as a physicist of the world” (Shantz, 1983, p.496). A partir da investigação de conceitos base, como o espaço, o número, a causalidade, a classificação lógica e as relações, Piaget elaborou uma vasta teoria do desenvolvimento mental da criança e do adolescente. Contudo, de acordo com Shantz (1983), apenas uma pequena parte do seu trabalho esteve relacionada com conceitos sociais e de raciocínio, procurando compreender, por

exemplo, como é que as crianças comunicam umas com as outras ou como é que compreendiam as regras de um jogo.

A noção de egocentrismo, ou seja, a falta de diferenciação entre o self e o outro, evidenciada pela tendência da criança em atribuir os seus sentimentos, pensamentos, pontos de vista, etc., aos outros, foi uma importante contribuição do autor. É apenas com o declínio do egocentrismo, correlacionado com a idade, que a criança desenvolve competências de tomada de perspectiva do outro (Shantz, 1983). A noção das transformações subjacentes ao desenvolvimento moral foi temática, também desenvolvida por Kohlberg, que salientou o papel da cognição social no desenvolvimento da moral na criança.

Acompanhando, ainda, a perspectiva de Shantz (1983), a autora refere que o interesse dos psicólogos sociais relativamente ao raciocínio e julgamentos sociais dos adultos, deu um importante contributo para o desenvolvimento da cognição social nas crianças. Nos últimos anos, diversas investigações têm-se centrado no estudo da cognição social, particularmente na percepção do self e dos outros.

As teorias denominadas de Atribuição Causal têm tido grande impacto na investigação do desenvolvimento da cognição social. Heider (1958) e Kelley (1973), citados por Shantz (1983), foram os principais autores a desenvolver a área da atribuição causal, procurando analisar o modo como o adulto compreendia o comportamento dos outros e especificamente as causas desse comportamento.

Assim, enquanto a teoria Cognitiva- Desenvolvimental procura saber “como é” que as crianças fazem julgamentos sobre os outros, a Psicologia Social preocupa-se em saber “porquê” que os fazem.

A Qualidade da Vinculação e a Cognição Social

Para Flavell (1985), existe uma influência mútua e facilitadora entre o desenvolvimento dos processos cognitivos (preceptivos e conceptuais) e o comportamento social. Isto é verdade não só na infância, mas no desenvolvimento posterior da criança. Por outro lado, as interacções sociais e afectivas com as figuras de vinculação são cruciais para a formação e desenvolvimento dos processos cognitivos.

O ser humano é intrinsecamente um ser social, sendo que o desenvolvimento cognitivo requiere a existência de relações sociais entre pessoas. O comportamento social é influenciado e mediado por processos cognitivos, sendo que o nível da qualidade de desenvolvimento do comportamento social demonstrado pela criança, deverá ser, pelo menos em parte, dependente do nível e da qualidade do desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. Contudo, o facto de se ter atingido certo nível de desenvolvimento cognitivo, não determina a ocorrência de alguns comportamentos ou de uma cognição social em particular, apenas o torna possível (Flavell, 1985).

O modo como o desenvolvimento da vinculação se reflecte ou é, em parte, mediado pelo desenvolvimento cognitivo da criança, de um modo necessário, mas não determinístico é, para Flavell (1985), a questão que se coloca.

Contudo, no presente estudo, o que se procura analisar é o modo como a Qualidade da Vinculação da criança a diferentes figuras poderá influenciar a sua cognição, em particular a sua Cognição Social. Ou seja, o modo como a criança representa o seu conhecimento sobre as pessoas e as relações que se estabelecem entre elas (Damon, 1981).

Na perspectiva de Bowlby (1969, 1982, citado por Weinfield, Sroufe, Egeland e Carlson, 1999), desde a primeira relação de vinculação que a criança começa a representar o que esperar do mundo e das outras pessoas, bem como, o modo como espera ser tratada pelos outros. Estas crenças e expectativas surgem no início da relação com a mãe, à medida que a criança vai antecipando o comportamento desta, em resposta aos seus sinais. Assim, uma criança que é tratada de um modo sensível consistentemente, desenvolve-se a ver o mundo de forma positiva e o self como sendo merecedor dessa consideração. Contrariamente, uma criança que é tratada de modo insensível e imprevisível, cresce a ver o mundo como algo negativo e o self como não sendo merecedor de melhor tratamento, o que terá consequências negativas, nomeadamente para a sua auto-estima.

De acordo com Soares (1996), através das interacções contínuas com o mundo dos objectos e das pessoas que o rodeiam, o sujeito constrói modelos representacionais, progressivamente mais complexos, do self e das pessoas significativas, que se reflectem na organização e orientação do seu comportamento.

Para Johnson-Laird (1985, citado por Soares, 1996), o que caracteriza um modelo é a possibilidade de ser usado como sistema interpretativo, ou seja, como uma representação interna que corresponde, em certa medida, ao mundo e que permite ao

indivíduo orientar o seu comportamento. Main et al. (1985, citados por Soares, 1996), referem que os modelos internos dinâmicos são representações mentais que incluem comportamentos afectivos e cognitivos, assumindo um papel activo na organização e orientação do comportamento.

Segundo Weinfield et al., (1999), as diferenças iniciais nas relações de vinculação não têm uma causa determinística nas posteriores diferenças de desenvolvimento, antes iniciam caminhos que podem conduzir a determinados resultados. Estes, devem ser entendidos como o produto da história da criança, das circunstâncias e experiências actuais, como tal, mudanças nos padrões de adaptação são sempre possíveis. De acordo com os mesmos autores, Bowlby não concebeu os modelos internos dinâmicos como o modelo de tudo, mas antes como o modelo de representações e expectativas acerca do self, das outras pessoas e das relações. Assim, é de esperar que a vinculação exerça a sua influência na adaptação posterior da criança, nomeadamente, no contexto de crenças sobre o self e sobre as relações, em vez de prever indiscriminadamente todas as coisas boas e más.

O processo de representações do conhecimento sobre as pessoas, o que elas fazem e o que deverão fazer, é denominado por Flavell (1985), de cognição social. Esta inclui, o pensamento e conhecimento sobre o self, sobre os outros como indivíduos, sobre as relações sociais entre as pessoas, os costumes sociais, os grupos e as instituições.

Segundo Bowlby (1973, citado por Weinfield et al., 1999) e Ainsworth et al. (1978) as crianças com uma vinculação insegura à mãe estão constantemente preocupadas com a localização materna, uma vez que não podem confiar na sua

disponibilidade quando necessitam dela. Assim, estas crianças vivem um medo constante de serem deixadas sozinhas e vulneráveis, sentimentos estes, que se prolongam para além da infância. Para além desta ansiedade, outra resposta à falta de disponibilidade materna é a zanga ou agressão, como respostas crónicas a uma indisponibilidade crónica por parte da mãe. Em contraponto, surge a empatia, sentimento que revela uma grande coordenação de afectos na relação mãe/criança. Muitas vezes a agressão surge devido à falta de empatia ou de identificação emocional com os outros (Weinfield et al., 1999). Assim, a regulação dos afectos e a reciprocidade do comportamento aprendida na relação inicial deverá ter a sua influência nos relacionamentos posteriores e nas questões interpessoais.

A teoria da vinculação faz, de acordo com Weinfield et al. (1999), uma forte previsão face ao desenvolvimento da capacidade da criança ser empática com os outros, dado que não só as regras, mas também as características próprias da relação, são aprendidas dentro da relação de vinculação. A sensibilidade, a responsividade e disponibilidade subjacentes a uma relação segura podem deixar prever o surgimento de sentimentos de empatia.

Segundo Howes et al. (1990) e Goossens e Van Ijzendoorn (1990), se a criança desenvolver uma relação parental inadaptaiva, uma relação de vinculação segura com uma figura alternativa, nomeadamente a educadora, no espaço do Jardim de Infância, permite-lhe construir um modelo alternativo de representações do relacionamento social, contribuindo para o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados.

Não foram por nós encontrados nas bases bibliográficas exploradas e acessíveis, estudos que efectuassem uma análise da relação existente entre a Qualidade da Vinculação e a Cognição Social apresentada pelas crianças, assim, o presente trabalho tem um carácter exploratório.

Problemática e Questões

De acordo com Schaffer (1996), as crianças estabelecem relações com diferentes parceiros no contexto familiar e fora deste, nomeadamente no contexto de Creche/Jardim de Infância e com a sua educadora. As crianças têm tendência a desenvolver vinculações às pessoas que cuidam delas numa base regular e por um período de tempo suficientemente longo. Para diversos autores, estas vinculações podem ser moldadas a diferentes figuras (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Sagi, et al., 1995; Schaffer, 1996 e Howes, 1999). Surgem, assim, novas questões relativas ao tipo de vinculação que a criança poderá desenvolver com a educadora e quais as consequências no seu desenvolvimento posterior.

A qualidade da vinculação é um reflexo da história específica da interacção entre a diade. Posada, Waters, Crowell e Lay (1995), referem que o sistema de comportamentos vinculativos desenvolve-se no contexto de interacções criança-mãe/educadora e como consequência dessas interacções, a criança e a mãe/educadora constroem uma relação de vinculação. Assim, Goossens & Ijzendoorn (1990); Howes e Hamilton (1992), salientam que a qualidade da vinculação da criança à mãe é independente da qualidade da vinculação da criança à educadora, sendo esta geralmente atribuída às diferenças de estilos interactivos.

De acordo com Bowlby (1990), a qualidade de cada relação vinciativa varia com os cuidados que a criança vivencia e exerce importante influência no seu desenvolvimento posterior. Segundo Sroufe (1988), no contexto do desenvolvimento destas relações, a criança forma representações e expectativas relativamente a ela própria e aos outros, a que Bowlby designa por modelos internos dinâmicos. Estes, fornecem a base para posteriores vivências e relacionamentos com o meio, muito particularmente para as relações sociais.

Halliday (1978) e Trevarthen (1978), citados por Nelson (1981), salientam que a constituição da significação social é um processo interactivo que se inicia com o nascimento. Ao que poderemos acrescentar, no contexto das relações de vinculação.

Com o presente estudo pretende-se analisar duas questões:

Qual a relação entre a Qualidade da Vinculação das crianças à mãe e à educadora?

Qual a relação entre a Qualidade da Vinculação das crianças à mãe e à educadora e a Cognição Social apresentada pelas crianças?

MÉTODO

Participantes

A amostra utilizada é constituída por 50 díades mãe/criança e por 5 educadoras. À data da recolha das informações relativas ao Attachment Behaviour Q-Set as crianças tinham idades compreendidas entre os 36 meses e os 47 meses ($\bar{x}=40.8$ e $\sigma=3.084$), sendo 23 do sexo feminino e 27 do sexo masculino. As mães tinham idades entre os 21 e os 42 anos ($\bar{x}=32.26$ e $\sigma=4.342$).

A idade de entrada das crianças para a Creche/Jardim de Infância oscilava entre os 4 e os 40 meses, ($\bar{x}=18.66$ e $\sigma=13.831$). Aquando da recolha dos dados, todas as crianças tinham no mínimo frequentado uma instituição escolar há 4 meses. No ano lectivo de 2000/2001, estas crianças passaram 5 a 9 horas diárias ($\bar{x}=6.80$ e $\sigma=1.591$) na Instituição que frequentavam.

As díades seleccionadas são pertencentes a um nível sócio-económico médio, médio-baixo. Este foi assegurado através do grau de habilitações literárias das mães e pais das crianças. A média de anos de escolaridade das primeiras é de 12.96 ($\sigma=4.238$).

As educadoras participantes do estudo são 5, tendo idades compreendidas entre os 39 e os 58 anos ($\bar{x}=42.04$ e $\sigma=3.057$). Têm entre 13 e 31 anos de serviço na carreira docente ($\bar{x}=18.84$ e $\sigma=4.235$), acompanhando diariamente 5 a 6 horas o seu grupo de crianças.

Instrumentos

Com vista à recolha dos dados necessários à realização do estudo, utilizaram-se dois instrumentos: o Attachment Behaviour Q-Set (versão 3.0, Waters, 1987), uma adaptação do Attachment Behaviour Q-Set (versão 3.0) às educadoras (Duarte, Meneses & Monteiro, 2000) e a Bateria de Provas Sócio-Cognitivas (Strayer, Gravel, Pagé & Biazutti, 1994).

Attachment Behaviour Q-Set- versão 3.0 (AQS) de Waters (1987)

O Attachment Behaviour Q-Set-versão 3.0 (Waters, 1987), é uma revisão efectuada pelo autor, da versão original de Waters e Deane (1985, citado por Waters, 1995), composta por 100 itens. Este, é um instrumento de classificação de observação sistemática, baseada na metodologia do Q-Sort, a qual permite obter uma distribuição quasi-normal dos dados (Waters, Noyes, Vaughn & Ricks, 1985).

O AQS permite estudar a representação da relação de vinculação da criança à mãe obtendo-se, assim, uma descrição pormenorizada do comportamento vincutivo da criança e do seu desenvolvimento, possibilitando a observação das mudanças e continuidades individuais no mesmo (Veríssimo, Blicharski, Strayer & Santos, 1995). Este instrumento permite, ainda, identificar grupos homogéneos de crianças que parecem semelhantes em múltiplas facetas do comportamento social precoce e fazer uma comparação dos seus comportamentos com dois critérios scores: Segurança e Dependência. Nesta versão de 1987 é, assim, abandonado o score da sociabilidade, presente na versão original.

A versão 3.0 do AQS é constituída por 90 afirmações individuais descritivas do comportamento da criança, observado durante períodos de interacção com as mães. Na sua versão original, o AQS era realizado apenas por observadores treinados. Contudo, segundo Waters (1995), os investigadores têm obtido resultados satisfatórios quando, utilizando a versão actual do instrumento, são os próprios pais a descrever o comportamento do filho.

Esta versão mantém o conteúdo geral dos 100 itens, embora tivessem sido eliminados termos psicológicos presentes nos itens originais. Procurou-se também simplificar a construção de frases, eliminar as duplas negativas e tornar os itens mais acessíveis a observadores menos treinados. Eliminaram-se itens raramente ou nunca observados durante as visitas domiciliárias, bem como, itens que embora podendo ter sido observados, abrangiam um numero muito limitado de idades.

Os 90 itens do instrumento são apresentados em 90 cartões (Anexo A), que devem ser divididos pela mãe numa escala de nove níveis definidos num tabuleiro, de um modo quasi normal (Anexo B): extremamente característico, fortemente característico, suficientemente característico, pouco característico, não se aplica, pouco incaracterístico, suficientemente incaracterístico, fortemente incaracterístico e extremamente incaracterístico.

Este método fornece, segundo Thompson (1998), uma alternativa válida e mais flexível ao procedimento da Situação Estranha de Ainsworth. Tal deve-se ao facto de poder ser aplicado a uma faixa etária mais alargada, que vai dos 12 meses aos 5 anos (Vaughn & Waters, 1990) e numa variedade de contextos mais ampla. Segundo Posada, Goa, Wu, Posada, Tascon, Schoelmerich, Sagi, Kondo-Ikemura,

Haaland e Synnevaag (1995), uma vantagem significativa do AQS, reside no facto de permitir sintetizar o perfil da criança em termos da semelhança com o perfil da criança tida teoricamente como segura.

Segundo Veríssimo et al. (1995), o AQS oferece a possibilidade de se adaptarem diversos tratamentos estatísticos, como análises multivariadas em termos de escalas ou factores, análises hierárquicas de clusters ou covariações entre questões.

Dado o presente estudo utilizar observadores não treinados, a referir as mães e as educadoras das crianças, torna-se importante abordar a questão da controvérsia e cepticismo no uso destes observadores na resposta aos itens do AQS, em substituição de observadores treinados.

Segundo Teti e McGourth (1996), a questão central reside na dúvida das mães poderem ser “observadores objectivos” dos seus próprios filhos, dada a tendência natural para darem respostas socialmente adequadas. Contudo, os mesmos autores consideram que as respostas das mães podem ser fiáveis. Tal facto relaciona-se, em parte, com as vantagens inerentes à própria metodologia-Q, na qual a subjectividade da mãe pode ser atenuada ou minimizada, uma vez que, o procedimento não permite que se coloquem todos os itens socialmente tidos como desejáveis no extremo do continuum. Por outro lado, as mães são apenas instruídas para utilizarem os itens de modo a criarem a melhor descrição do comportamento do seu filho, não tendo conhecimento do constructo em causa (Block & Block, 1980, citados por Teti & McGourty, 1996). Por último, é muito mais provável que as mães estejam melhor informadas acerca dos comportamentos dos seus filhos nos diferentes contextos

referidos pelo AQS, do que observadores treinados, mas não familiarizados com as crianças.

Diversos estudos publicados avaliaram especificamente a concordância entre as respostas das mães e de observadores treinados aos itens do AQS. Destes, o nível mais elevado de concordância foi referido por Deane (1985, citado por Teti & McGourty, 1996), num estudo de 100 famílias, com crianças de 3 anos e utilizando a versão original do Q-Set. Um nível mais moderado de concordância, mas ainda significativa, entre as respostas das mães e de observadores treinados, foi encontrado por Pederson et al. (1990, citados por Teti & McGourty, 1996), num estudo de 40 famílias, com crianças de 12 meses, tendo utilizado a versão 3.0 do AQS.

Teti e McGourty (1996), consideram que para uma utilização fiável das mães na realização dos AQS, é necessário que lhes seja dado tempo suficiente para se familiarizarem com os itens do instrumento e que recebam supervisão adequada durante a realização do mesmo.

Attachment Behaviour Q-Set: versão 3.0 (Waters, 1987) adaptado às educadoras por Duarte, Meneses e Monteiro (2000)

O instrumento AQS, aplicado às educadoras, foi adaptado apenas em alguns itens, nomeadamente, a nível do vocabulário. Alteraram-se os termos referentes às situações de casa e família, para o contexto do Jardim de Infância, mantendo-se, no entanto, o conteúdo dos itens em questão (Anexo C).

Estudos realizados por Howes et al. (1990) e Howes e Hamilton (1992), utilizaram o AQS na sua versão original de 100 itens, com vista a avaliar a qualidade

de vinculação das crianças às suas educadoras ou professoras. O AQS na sua versão revista por Waters , foi também utilizado por Howes, Hamilton e Philipsen (1998), com a mesma finalidade. Nestes estudos, não foi especificada qualquer alteração ou adaptação realizada do instrumento aquando da sua aplicação às educadoras.

Refira-se que nos casos citados, os AQS, foram preenchidos por observadores treinados, após períodos de observação das interações entre criança/educadora. Contudo, segundo Waters (1995), o AQS-versão 3.0 pode ser realizado por observadores não treinados, onde se incluem não só os pais, como também as educadoras das crianças. Os mesmos argumentos referidos por Teti e McGourty (1994) para as mães, poderão também ser válidos para as educadoras.

Sagi et al. (1995), no estudo realizado nos Kibbutzim Isrealitas utilizaram as “metaplot”, na resposta aos itens do AQS-versão 3.0 das crianças que tinham a seu encargo. Tal decisão foi justificada, pelos autores, com base na vasta experiência das “metaplot” com crianças, bem como no seu enorme treino na observação das mesmas.

Escalas de Posada e Waters (1995)

Com vista a analisar os dados obtidos, tanto para as mães como para as educadoras, recorreu-se, ainda, às Escalas de Posada e Waters (1995, citados por Posada, Waters, Crowell & Lay, 1995), derivadas do AQS. Segundo os autores, os itens seleccionados do AQS para as diferentes escalas foram os que conceptualmente se encontravam relacionados com o constructo de mãe como base segura e que poderiam ser observados nas visitas domiciliárias. Estes itens, incluem comportamentos centrais para o fenómeno de base-segura, comportamentos da

criança quando interagindo com a sua mãe e comportamentos com outros adultos mediados pela mãe. Cada escala foi nomeada com base no conteúdo dos itens que inclui. As quatro escalas referem-se a domínios específicos do comportamento da criança avaliados pelo AQS. Estas são:

“Smooth interactions with mother” - Interação Suave com a Mãe. Esta escala contém 17 itens. Alguns destes, referem-se ao estado emocional da criança quando interagindo com a mãe e à sua capacidade de interação com ela. Outros relacionam-se com itens de concordância da criança com mãe. Por exemplo: “A criança partilha com a mãe objectos, quando esta lhe pede”; “A criança segue prontamente as sugestões da mãe, mesmo quando são claramente sugestões e não ordens”.

“Proximity to mother” - Proximidade com a Mãe. Esta escala contém 13 itens, dos quais alguns se relacionam com o regressar para junto da mãe, o manter a noção da sua localização e o ficar perto ou longe dela. Outros referem-se ao regresso da criança para próximo da mãe quando arrelviada, maçada ou quando necessita de ajuda. Por exemplo: “A criança sabe sempre onde está a mãe, quando brinca em casa”; “Quando a criança está aborrecida procura a mãe para saber o que há-de fazer”.

“Physical contact with mother” - Contacto Físico com a Mãe. A escala contém 7 itens dos quais, alguns dizem respeito à satisfação obtida no contacto físico e outros no ser reconfortada pelo contacto com a mãe. Por exemplo: “Ao colo da mãe a criança pára de chorar e acalma-se depressa depois de ter apanhado um susto ou de ter estado aflita”; “A criança tem prazer em se descontrair ao colo da mãe”.

“Interactions with other adults” - Interação com outros Adultos. Esta escala contém 13 itens. Alguns referem-se à disponibilidade da criança para interagir, partilhar e se divertir nas interações com os adultos visitantes. Outros relacionam-se com a interação com os adultos encorajada e apoiada pela mãe. Por exemplo: “A criança, se lhe pedirem, deixa facilmente que adultos desconhecidos peguem ou partilhem coisas que ela tenha”; “A criança aceita falar com pessoas desconhecidas e mostrar os seus brinquedos ou aquilo que consegue fazer, a pedido da mãe”.

Bateria de Provas Sócio-Cognitivas (Strayer, Gravel, Pagé & Biazutti, 1994)

Segundo Strayer et al. (1994), esta bateria de provas permite-nos analisar o pensamento social das crianças. É constituída por três séries de provas sobre: a Descentração Social, a Compreensão Prosocial e a Percepção social. Dado os objectivos do estudo, foram apenas utilizadas as duas primeiras provas.

A série sobre a Descentração Social é composta por duas provas: a “Escolha de um presente” e a “Escolha de um rosto (A e B)”, onde se avalia, respectivamente, a Descentração Cognitiva e Afectiva da criança.

A “Escolha de um presente”, elaborada por Lefebvre - Pinard e Lamarche (1980, citados por Strayer et al., 1994), compreende originalmente três histórias, das quais neste estudo apenas foram utilizadas duas. Estas medem a capacidade da criança perceber o ponto de vista cognitivo do outro. Para cada uma das histórias, apresenta-se ao sujeito um cartão ilustrando um menino (a) que sofre de um handicap: nas pernas (Anexo D), e nos ouvidos (Anexo E), sendo-lhe contada uma história acerca do mesmo. De seguida, são-lhe apresentados três cartões que ilustram brinquedos que

poderá oferecer à criança doente, tendo em conta o seu handicap (Anexo F e Anexo G respectivamente). Após o sujeito ter feito a sua escolha, é-lhe pedido que a justifique.

A prova “Escolha de um rosto”, elaborada por Lefebvre - Pinard e Lamarche (1980, citados por Strayer et al., 1994), avalia a capacidade da criança ter em conta o ponto de vista afectivo do outro. Originalmente, é constituída por quatro histórias, tendo neste estudo sido utilizadas apenas três: o presente, a praia e a sopa. Para cada uma das três situações contam-se, em momentos distintos, duas histórias ao sujeito, tendo como base uma ilustração (Anexo H, Anexo I e Anexo J, respectivamente). Uma história, com uma consequência positiva (A) e outra com uma consequência negativa (B). Em cada história, é pedido ao sujeito para escolher de entre três rostos: a sorrir, a chorar e um neutro (Anexo K), aquele que representa melhor o que o menino(a) da história contada sente. Em seguida, é-lhe pedido para explicar o porquê da sua escolha.

A série de Compreensão Prosocial é uma adaptação realizada por Strayer et al. (1989), da prova de Eisenberg (1979), citados por Strayer et al. (1994), que avalia a tendência da criança para intervir ou não de forma prosocial face a uma criança em situação problemática. Procura não só analisar a atitude da criança, bem como a compreensão que ela tem das necessidades do outro. Esta adaptação é constituída por quatro provas. Neste estudo, foram utilizadas apenas duas: “O piquenique” (Anexo L) e “O jardim” (Anexo M). Após se ter contado a história com suporte em ilustrações, a criança tem a possibilidade de escolher uma solução (um final) de carácter prosocial ou egoísta para a mesma. Num primeiro momento, é pedido que justifique a resposta

dada, para, num segundo momento, a confrontarmos com a consequência da sua escolha, oferecendo-lhe a oportunidade de a manter ou de a alterar. A resposta deve ser justificada.

Saliente-se, que as ilustrações e as personagens utilizadas nas diferentes histórias estavam adaptadas ao sexo das crianças, ou seja, tratando-se de um sujeito do sexo masculino, as personagens da história e as figuras que surgiam nos cartões eram rapazes. No caso do sujeito ser do sexo feminino, as personagens eram raparigas.

Algumas destas Provas Sócio-Cognitivas foram utilizadas por Strayer, Puentes-Neuman, Tessier e Dumont (1987), num estudo que visava analisar a influência das diferenças individuais da compreensão social de crianças, entre os 3 e os 5 anos, nas relações com os seus pares.

Procedimento

A amostra foi recolhida entre os meses de Agosto e Março de 2000/2001 em dois Jardins de Infância de Lisboa pertencentes à Rede Pública do Ministério da Educação, um Jardim de Infância da Câmara Municipal de Almada e um Jardim de Infância particular do Concelho de Cascais. Para tal, contactaram-se as Directoras das referidas instituições, com vista à obtenção da necessária autorização para trabalhar com as educadoras, as crianças e estabelecer os devidos contactos com as mães das crianças seleccionadas, de modo a obter a sua colaboração.

O procedimento de recolha dos dados decorreu em duas fases:

Fase I - Aplicação do AQS-versão 3.0 (Waters, 1987) às mães e do AQS adaptado por Duarte, Meneses e Monteiro (2000) às educadoras.

O questionário foi aplicado individualmente às mães e às educadoras nas instituições e, em ambos os casos, sem a presença das crianças de modo a evitar possíveis distrações.

A data de aplicação do AQS foi estabelecida de acordo com a disponibilidade de cada mãe. Após a passagem do referido instrumento à mãe, foi passado o AQS referente à mesma criança à sua educadora.

O investigador esteve sempre presente junto das mães e educadoras durante a realização do questionário, explicando o seu funcionamento e tirando as dúvidas que surgiam. A duração média de cada questionário, no caso das mães foi de aproximadamente 50 minutos. No caso das educadoras, uma vez que tiveram de o realizar para todas as crianças do seu grupo, à medida que se iam familiarizando com o instrumento, a sua realização tornou-se mais rápida.

Aplicação do AQS às mães

Antes do início da aplicação do instrumento, foi realizada uma pequena entrevista à mãe sobre os dados de caracterização familiar (Anexo N)

As instruções dadas foram idênticas, tendo-se sempre presente a preocupação que todas as mães compreendessem os objectivos e as instruções transmitidas, bem como, tivessem o tempo necessário para se familiarizarem com o instrumento.

Num primeiro momento, foi pedido à mãe que pensando na relação que tem com o seu filho, especialmente no que tem acontecido nos últimos meses, dividisse os 90 itens, apresentados em cartões, numa ordem perfeitamente aleatória (Anexo A), em três grupos distintos:

No primeiro grupo, o de comportamentos “fortemente característicos”, ou seja, os que estão de acordo com o comportamento do seu filho, que lhe são característicos. No segundo, os “que não se aplicam”, os que o seu filho faz muito raramente, não faz ou a mãe não tem a certeza. E no último, os “fortemente incaracterísticos”, ou seja, os que não estão nada de acordo com o seu comportamento, podendo a criança saber realizá-los, mas não gostar. Saliente-se que, o número de cartões teria de ser obrigatoriamente igual nos 3 grupos, ou seja, 30 em cada. Caso a mãe não conseguisse, desde logo, fazer a referida divisão, voltava-se a rever os cartões até se ter atingido uma distribuição equitativa.

Num segundo momento, foi pedido à mãe que subdividisse cada um dos 3 grupos de cartões em 3 subgrupos, de modo a cada um ficar composto por 10 cartões cada. Tal procedimento teve como base o tabuleiro do Q-Set que traduz uma escala de nove pontos (Anexo B). Assim, foi-lhe solicitado que:

Tendo em consideração apenas os cartões do primeiro grupo, os “fortemente característicos”, a mãe os dividiu por 3 subgrupos. O “extremamente característico”, ou seja, os comportamentos que a criança faz sempre, os que estão totalmente de acordo com ela. O “fortemente característico”, os comportamentos que a criança apresenta muitas vezes. E o “suficientemente característico”, os comportamentos que a criança realiza algumas vezes.

De seguida, tendo em consideração apenas os cartões do segundo grupo, ou seja, os “que não se aplicam”, pediu-se à mãe que os dividisse em 3 subgrupos. O “pouco característico”, ou seja, os comportamentos que o filho apresenta algumas vezes. O “não se aplicam”, comportamentos que a criança não faz, faz pouco, ou já deixou de fazer. E o “pouco característico”, comportamentos que não estão de acordo com o que a criança faz habitualmente.

O mesmo procedimento foi realizado para o terceiro e último grupo de cartões, os “fortemente incaracterísticos”, tendo sido pedido à mãe que os dividisse em 3 subgrupos. O “suficientemente incaracterístico”, os comportamentos que não estão de acordo com o que a criança faz. O “fortemente incaracterístico”, em que os comportamentos estariam ainda menos de acordo com os comportamentos realizados pela criança. O “extremamente incaracterísticos”, comportamentos que estariam em total desacordo com o que a criança faz, esta nunca os apresentaria.

Deste modo, os 90 cartões iniciais ficaram distribuídos pelos nove níveis da escala de forma igualitária.

Os dados obtidos foram registados numa Folha de Registo Individual (Anexo N), onde, para cada um dos nove pontos da escala, se anotaram os números dos dez cartões que a mãe aí havia colocado.

Aplicação do AQS às educadoras.

Antes da aplicação do instrumento às educadoras, foi realizada uma breve entrevista, referente aos dados de caracterização da educadora e da criança no espaço escolar (Anexo O).

As instruções dadas às educadoras foram idênticas às das mães, tendo-se sempre a preocupação que compreendessem os objectivos e as instruções transmitidas, bem como, tivessem o tempo necessário para se familiarizarem com o instrumento.

Num primeiro momento, foi pedido à educadora que pensando na relação que tem com a criança em questão, especialmente no que tem acontecido nos últimos meses no espaço do Jardim de Infância, dividisse os 90 itens do instrumento, apresentados em cartões, de um modo perfeitamente aleatório, (Anexo C) em três grupos distintos: o “fortemente característico”, o “que não se aplica” e o “fortemente incharacterístico”.

As instruções fornecidas pelo investigador à educadora e o procedimento de aplicação do instrumento foram idênticos ao do AQS aplicado às mães.

Os dados obtidos foram igualmente registados numa Folha de Registo Individual (Anexo O), onde para cada um dos nove pontos da escala se anotaram os números dos dez cartões que a educadora aí havia colocado.

De modo a analisar os dados obtidos, elaboraram-se duas bases de dados. Na primeira registaram-se, após a sua codificação, as respostas dadas pelas mães e na segunda as respostas das educadoras.

Fase II - Aplicação da Bateria de Provas Sócio-Cognitivas (Strayer et al., 1994) às crianças

Após o terminus da passagem dos AQS às mães e educadoras, iniciou-se a passagem da Bateria de Provas Sócio-Cognitivas às crianças da amostra. As provas

foram realizadas em duas sessões diferentes, onde apenas esteve presente o investigador e a criança.

Na primeira sessão, realizaram-se as provas: “Escolha de um rosto (A e B)” e “Escolha de um presente”. Na segunda, efectuaram-se as provas: “Escolha de um rosto (A e B)”, “O piquenique” e “O jardim”. Para tal, foi dito à criança que iríamos fazer alguns jogos e que necessitávamos da sua ajuda para os realizar.

Primeira sessão

Esta iniciou-se com a passagem da prova “Escolha de um rosto”. Foi dito à criança: “Vou-te contar uma história e no final, vou pedir-te que coloques uma cara no menino(a)”. Apresentaram-se 3 rostos à criança: um a sorrir, um a chorar e um neutro (Anexo K) e foi-lhe pedido que os identificasse. De seguida, foram-lhe contadas 3 pequenas histórias:

“História do presente (A)” - Apresentou-se a ilustração à criança (Anexo H). Foi-lhe dito: “Vês este menino(a). Ele(a) hoje faz anos e a mãe deu-lhe um presente muito giro. O menino(a) não tem cara. Que cara é que tu lhe porias? Porquê?”

“História da praia (B)” - Apresentou-se a ilustração à criança (Anexo I). Sendo-lhe dito: “Vês este menino(a). Ele(a) foi à praia com a mãe. Ele(a) estava a brincar perto da água e saiu. Ele(a) vem a correr para a mãe, para lhe dizer que os meninos lhe atiraram com areia para os olhos”. O menino(a) não tem cara. Que cara é que tu lhe porias? Porquê?”

“História da sopa (A)” - Apresentou-se a ilustração à criança (Anexo J). Ao que lhe foi dito: “Vês este menino(a). Ele(a) acabou de chegar a casa vindo da escola,

e está com muita fome. A mãe diz-lhe que vai já comer e que ela lhe fez a sopa que ele(a) gosta mais”. O menino(a) não tem cara. Que cara é que tu lhe porias? Porquê?

Relativamente à prova “Escolha de um presente”, esta é constituída por duas histórias: “As pernas” e “Os ouvidos”.

“História das pernas” - Foi dito à criança que íamos fazer um jogo, onde ela poderia escolher presentes para um amigo seu que estava doente. Apresentaram-se 3 cartões, cada um com um presente, pedindo à criança que os identificasse: bicicleta, patins e blocos (Anexo F). De seguida, foi-lhe dito: ”Vês este menino(a). Apresenta-se um cartão do menino(a) com as pernas engessadas (Anexo D). Ele(a) teve um acidente, caiu e partiu as duas pernas. O médico teve de lhe pôr gesso e ligaduras nas pernas. O menino(a) não pode andar. Ele está em casa e não tem muitos brinquedos para brincar. Tu, como és amigo(a) dele(a), vais visitá-lo(a) e levar-lhe um brinquedo para ele brincar enquanto estiver doente.

- Que brinquedo é que lhe darias? Porquê?

- O menino(a) poderá brincar com os outros brinquedos que tu não escolhes te? Porquê?

“História dos ouvidos” - Foi dito novamente à criança que íamos fazer a um jogo, onde ela poderia escolher presentes para um amigo(a) que estava doente. Apresentaram-se 3 cartões, cada um com um presente, pedido-lhe que os identificasse: rádio, gira-discos e bricolage (Anexo G). Seguidamente, foi-lhe dito: ”Vês este menino(a). Apresentou-se o cartão com uma criança de ouvidos ligados (Anexo E). Ele(a) foi operado aos ouvidos e o médico pôs-lhe ligaduras muito

grossas a proteger os seus ouvidos. Por isso, o menino(a) não consegue perceber nada quando os pais e os amigos falam com ele(a). Ele(a) está em casa e não tem muitos brinquedos para brincar. Tu, como és amigo(a) dele(a), vais visitá-lo(a) e levar-lhe um brinquedo para ele poder brincar enquanto estiver doente.

- Que brinquedo é que lhe darias? Porquê?

- O menino(a) pode brincar com os outros brinquedos que tu não escolhes te? Porquê?

Segunda sessão

Na segunda sessão, foram passadas as restantes provas: “Escolha de um rosto”, “O piquenique” e “O jardim”.

Na prova “Escolha de um rosto” foi dito à criança: “Vou-te contar uma história e no final, vou-te pedir que coloques uma cara no menino(a)”. Apresentaram-se 3 rostos à criança: um a sorrir, um a chorar e um neutro (Anexo K), pedindo-lhe que os identificasse. De seguida, contaram-se 3 pequenas histórias:

“História do presente (B)” - Apresentou-se a ilustração à criança (Anexo H). Foi-lhe dito: “Vês este menino(a). Ele(a) hoje faz anos. Ele(a) queria uma bicicleta como prenda de anos, mas a mãe disse-lhe que ele se tinha portado mal e por isso não ia ter a bicicleta. A mãe deu-lhe um presente pequenino”. O menino(a) não tem cara. Que cara é que tu lhe porias? Porquê?”

“História da praia (A)” - Apresentou-se a ilustração à criança (Anexo I). Sendo-lhe dito: “Vês este menino(a). Ele(a) foi à praia com a mãe. Ele(a) estava na

água e saiu a correr para ir ter com a mãe. Ele(a) foi-lhe dizer que conseguiu nadar sozinho pela primeira vez. O menino(a) não tem cara. Que cara é que tu lhe porias? Porquê?

“História da sopa (B)” - Apresentou-se a ilustração à criança (Anexo J). Ao que lhe foi dito: “Vês este menino(a), ele(a) acabou de chegar a casa vindo da escola. Ele(a) está com fome e quer comer já, para depois poder ir brincar. A mãe diz-lhe que ele(a) vai comer, mas que depois tem de ir para a cama dormir, por isso não pode brincar”. O menino(a) não tem cara. Que cara é que tu lhe porias? Porquê?

A prova “O piquenique” é constituída por uma história. Apresentou-se o primeiro cartão (Anexo L) à criança, tendo-lhe sido dito: “Vês este menino(a). Ele(a) está na cozinha com a mãe que lhe fez o lanche que ele(a) gosta mais, porque o menino(a) vai a um piquenique com todos os amigos da escola. (Apresentou-se o segundo cartão - Anexo L). No caminho, ele(a) encontra um outro menino(a) que está muito triste, porque perdeu o seu lanche. O que achas que o nosso menino(a) deve fazer? Será que ele(a) deve dar um bocadinho do seu lanche, mesmo se ficar com menos para ele ou deve guardar tudo para si?

Face à resposta dada, apresentou-se a consequência inversa da escolha feita:

- se ele divide, fica com menos,

- se não divide, o outro menino(a) não pode ir ao piquenique.

E perguntou-se novamente “O que achas que o menino(a) deve fazer? Porquê?”

A prova “O Jardim” é também constituída por uma pequena história, com base em duas ilustrações . Apresentou-se o primeiro cartão (Anexo K) e foi dito à criança. “Vês este menino(a). É o João(Joana). Ele(a) está a brincar no jardim da sua casa quando vê chegar o seu vizinho(a) (este menino/a de azul e encarnado), que não é lá muito simpático, porque bate muito nos outros. (Apresentou-se o segundo cartão - Anexo K). O vizinho(a) vai ter com um menino(a) que ia a passar na rua (menino/a de amarelo) e começa a bater-lhe. O João (Joana) que está a brincar, vê o que se passa. O que achas que ele(a) deve fazer? Será que ele(a) deve ajudar o menino(a) de amarelo, mesmo podendo magoar-se ou deve ficar no seu jardim a brincar? Porquê?

Face à resposta da criança, apresentou-se a consequência inversa da sua escolha:

- se ajuda, pode magoar-se,

- se não ajuda, o vizinho(a) vai continuar a bater e a magoar o outro menino(a).

Perguntou-se então novamente à criança: “O que achas que o João (Joana) deve fazer? Porquê?

As respostas dados pelas crianças em todas as provas, foram anotadas numa Folha de Registo Individual (Anexo P). De modo a analisar os resultados obtidos, elaborou-se uma base de dados onde se registaram, após a sua codificação, as respostas dadas pelas crianças. Saliente-se que a cotação das mesmas, foi realizada por dois experimentadores, procurando-se, assim, obter concordância entre ambos, tendo como objectivo uma cotação mais fiável dos dados.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

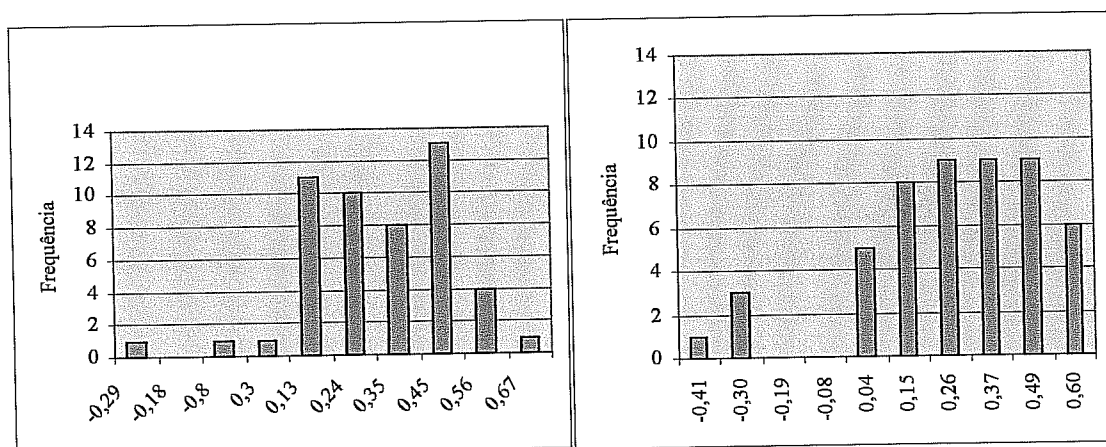
Após a recolha dos dados, através dos instrumentos Attachment Behavior Q-Set (Waters, 1987) e da Bateria de Provas Sócio-Cognitivas (Strayer et al., 1994), efectuou-se o tratamento estatístico dos mesmos. Este processo desenrolou-se em duas fases: a primeira, referente à Qualidade da Vinculação das crianças à mãe e à educadora, a segunda, relativa à relação entre a Qualidade da Vinculação e a Cognição Social (Compreensão Prosocial e Descentração Social) apresentadas pelas crianças participantes.

Qualidade da Vinculação da Criança à Mãe e à Educadora

Partindo do princípio de base-segura como fenómeno universal, ou seja, de que este princípio não está dependente de grupos sócio-culturais e utilizando o mesmo procedimento de Posada et al. (1995), procurou-se, ao nível da amostra, verificar a existência da noção de base-segura no relacionamento das crianças com a mãe e com a educadora.

Figura 1

Critério score da Segurança para as mães e para as educadoras



Da análise da Figura 1, podem-se verificar as percepções das mães e das educadoras, quanto à relação estabelecida com as crianças, relativamente, ao critério score da Segurança. Ambos os gráficos revelam poucos scores de Segurança negativos ou zero, tanto para as mães, como para as educadoras, o que de acordo com Posada et al. (1995), indica que a criança usa quer a mãe, quer a educadora como base segura. Os dados confirmam, assim, a presença deste fenómeno na amostra em estudo.

Análise do critério score da Segurança e Dependência para as mães e as educadoras ao nível da amostra

Tomando como referência os critérios scores relativos à criança ideal (Waters & Deane, 1985, referidos por Strayer, Veríssimo Vaughn & Howes, 1995), correlacionou-se a informação obtida através dos Q-Set das crianças da amostra, com os critérios da criança definida teoricamente como segura e na qual, segundo Posada, Waters, Crowell e Lay (1995), o comportamento de base segura está harmonioso e adequadamente organizado. Tal correlação visava obter os scores dessas crianças no constructo em causa. Estes critérios scores foram elaborados de modo a simplificar a diversidade das informações adquiridas através do AQS. Assim, o comportamento vincutivo ou de base-segura é analisado num continuum de segurança, em vez de categorias.

Uma Análise de Variância (Tabela 1) revela-nos que não existem diferenças, no score da Segurança para as mães e educadoras, ao nível da dimensão global da amostra. No score da Dependência encontram-se diferenças significativas (F (49,

2)=11.747, $p<0.001$), considerando as mães os seus filhos mais independentes, do que as educadoras.

Tabela 1

Média e Desvio Padrão nos scores da Segurança e Dependência para as mães e educadoras.

Critério Score	Mãe		Educadora	
	Média (X)	Desvio Padrão (σ)	Média (X)	Desvio Padrão (σ)
Segurança	0.2757	0.2462	0.3131	0.1837
Dependência	-0.007	0.2141	0.006	0.1533

Tendo este trabalho como um dos seus objectivos analisar a relação existente entre a Qualidade da Vinculação da criança à mãe e à educadora, correlacionou-se de seguida, através do Coeficiente de Pearson (R), os AQS das crianças com os parâmetros de Segurança e Dependência da criança definida como ideal, para as mães e as educadoras.

Este procedimento revelou não existir nenhuma relação para a Segurança. Ou seja, as mães e as educadoras têm representações diferentes sobre as crianças neste score. Para a Dependência encontrou-se uma correlação significativa, entre as representações maternas e as das educadoras ($R=0.337$, $p<0.02$). Ou seja, mães e educadoras concordam na classificação das crianças neste score.

Correlação entre o Tempo de Permanência no Jardim de Infância e o critério Score da Segurança para as mães e as educadoras

Sendo a amostra em estudo composta por crianças que passam entre 5 a 9 horas diárias ($\bar{x}=6.80$) no Jardim de Infância, decidiu-se correlacionar o critério score da Segurança com o Tempo de Permanência das crianças na instituição escolar que frequentam.

Não foi encontrada uma correlação significativa entre as referidas variáveis, no que diz respeito às mães. Ou seja, estas não perceberam qualquer relação entre a Segurança na relação e o Tempo de Permanência da criança no Jardim de Infância ($R=0.215$, $p>0.133$).

Relativamente às educadoras, foi encontrada uma correlação positiva para as mesmas variáveis ($R=0.555$, $p<0.001$). Quanto mais tempo a criança passa com a educadora, maior é a segurança na relação com esta.

Análise da amostra com base nas Escalas de Posada e Waters (1995), para as mães e as educadoras

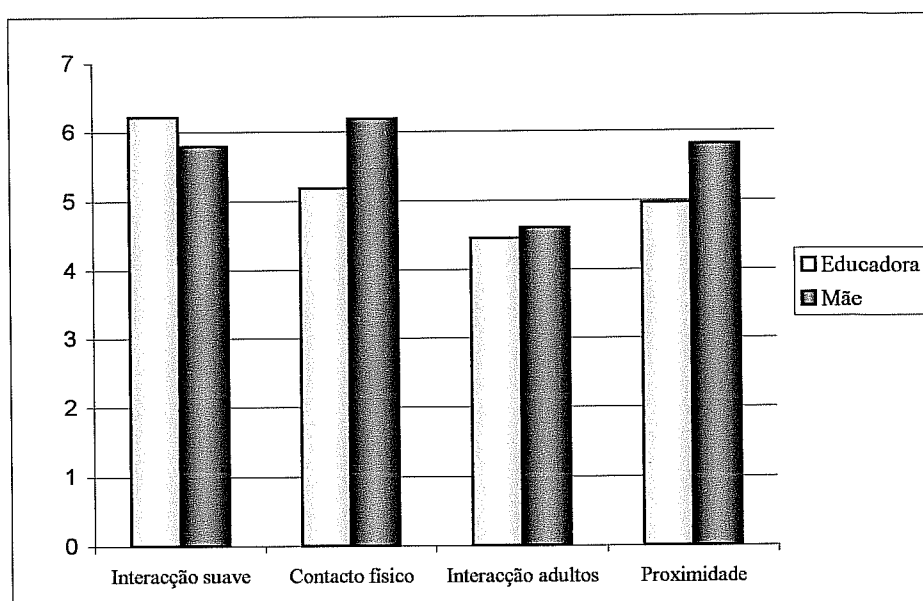
Para além da análise dos critérios score da Segurança e Dependência, as crianças foram, ainda, avaliadas em quatro escalas derivadas do AQS, elaboradas por Posada e Waters (1995, citados por Posada, Waters, Crowell & Lay, 1995).

Procurou-se, inicialmente, e por meio de uma Análise de Variância verificar a existência de diferenças significativas, quer para as mães quer para as educadoras, ao

nível das escalas mencionadas. A Figura 2 apresenta as médias respeitantes às quatro escalas.

Figura 2

Média das quatro Escalas de Posada e Waters (1995) para as mães e educadoras.



Na análise da Figura 2, constata-se que nas escalas de Contacto Físico ($F(49, 2)=21.032, p<0.001$) e de Proximidade ($F(49, 2)=17.851, p<0.001$) com a mãe e a educadora registaram-se diferenças significativas. Em ambas as escalas foram encontrados valores significativamente superior para as mães, comparativamente, com as educadoras.

Nas escalas de Interação Suave e de Interação com os Adultos não se verificaram diferenças significativas entre mães e educadoras.

Correlações entre os critérios da Segurança e Dependência das mães e educadoras e os valores obtidos nas escalas de Posada e Waters (1995)

Através do Coeficiente de Correlação de Pearson verificou-se, que a nível da amostra, o critério score da Segurança encontra-se significativamente correlacionado com a escala de Interação Suave com a mãe ($R=0.82$, $p<0.001$). Isto é, as crianças consideradas pelas mães como mais seguras têm valores superiores na escala de Interação Suave. Para as restantes escalas não foram encontradas correlações significativas com o critério em questão.

Relativamente ao critério score da Dependência, verificou-se que está significativamente correlacionado com a escala de Proximidade com a mãe ($R=0.320$, $p<0.001$). Assim, as crianças mais dependentes apresentam valores mais elevados na referida escala.

Para as educadoras, constatou-se que o critério score da Segurança encontra-se significativamente correlacionado com as escalas de Interação Suave ($R=0.820$, $p<0.000$) e de Contacto Físico com a educadora ($R=0.321$, $p<0.023$). Ou seja, as crianças consideradas seguras pelas educadoras apresentam valores mais elevados nas referidas escalas. Para as restantes escalas não foram encontradas correlações significativas.

No critério score da Dependência, verificou-se existir uma correlação negativa com a escala de Interação Suave ($R= - 0.429$, $p<0.002$). Isto é, quanto menos interação suave com a educadora, mais estas consideravam as crianças dependentes. Encontraram-se, ainda, correlações significativas nas escalas de Proximidade

($R=0.822$, $p<0.000$) e de Contacto Físico com a educadora ($R=0.410$, $p<0.003$). Assim, as crianças consideradas como mais dependentes pelas educadoras apresentaram valores superiores nestas escalas.

Classificação dos sujeitos nos critérios scores da Segurança e Dependência com base nas representações das mães

Após uma análise global da amostra procurou-se, numa etapa seguinte, através da Análise Hierárquica de Clusters classificar as crianças nas dimensões da Segurança e Dependência, com base nas percepções maternas.

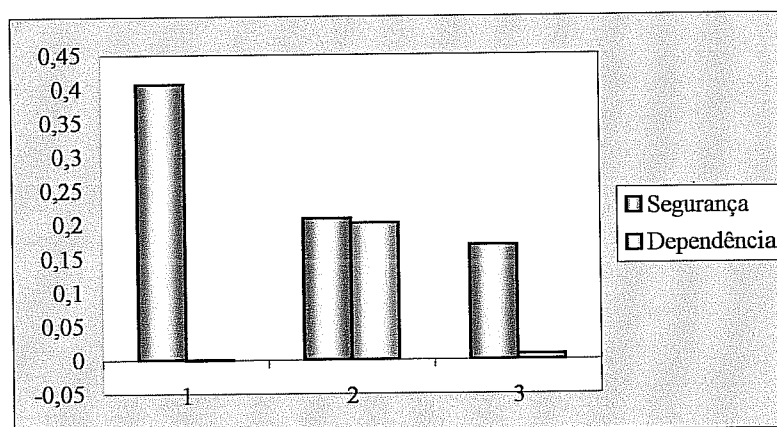
Bronfenbrenner (1992, citado por Veríssimo et al., 1995), refere o problema da assunção da homogeneidade da regressão na comparação entre dimensões relevantes para o estudo do desenvolvimento. Por exemplo, quando é reportado que duas variáveis estão correlacionadas a 0.50, diversos investigadores assumem que este resultado é compartilhado por todos os elementos da amostra. De acordo com Bronfenbrenner (1992, citado por Veríssimo et al., 1995), a magnitude da associação pode variar de forma dramática quando se distinguem as crianças com resultados de níveis alto, médio e baixo.

Com vista a superar as críticas dirigidas aos métodos quantitativos, tradicionalmente utilizados, recorreu-se a uma análise do tipo qualitativo-classificatório, nomeadamente, a Análise Hierárquica de Clusters. Esta técnica de análise multivariada examina e revela a diversidade comportamental existente na amostra, permitindo a identificação de grupos de crianças com comportamentos semelhantes.

A Análise Hierárquica de Clusters permitiu, assim, dividir a amostra em grupos, fornecendo uma análise detalhada dos mesmos nas dimensões reflectidas nos itens do AQS e sintetizadas nos scores de Segurança e Dependência (Strayer et al., 1995). Como resultado, obtiveram-se três grupos de crianças.

Figura 3

Média dos três grupos nos critérios score da Segurança e Dependência com base nas representações maternas



Da análise da Figura 3, pode observar-se as percepções das mães quanto à relação estabelecida entre elas e os seus filhos. O grupo 1, constituído por 28 crianças é descrito pelas mães como seguro e independente. O grupo 2, composto por 14 crianças é considerado como inseguro e dependente. O grupo 3, compreende 8 crianças percebidas como inseguras e independentes.

Para o critério score da Segurança, verifica-se a existência de diferenças significativas ($F(49, 2)=12.334, p<0.000$) entre os grupos. Através de uma análise Post-Hoc constata-se que existem diferenças significativas entre os grupos 1 (seguro) e 2 (inseguro) ($p<0.000$) e os grupos 1 (seguro) e 3 (inseguro) ($p<0.000$).

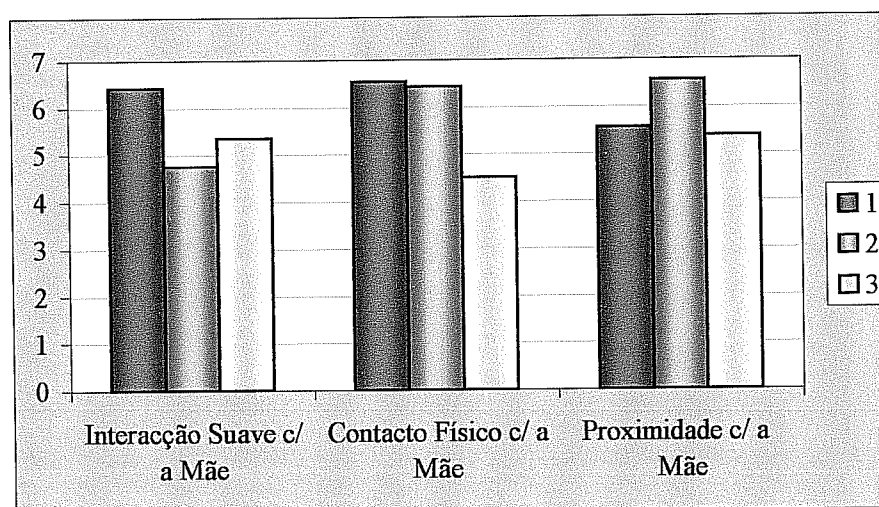
No critério score da Dependência, encontraram-se diferenças significativas entre os grupos de crianças ($F(49, 2) = 14.416, p < 0.00$), tendo-se verificado, com base numa análise Post-Hoc, a existência de diferenças significativas entre os grupos 1 (independente) e 2 (dependente) ($p < 0.000$) e entre os grupos 2 (dependente) e 3 (independente) ($p < 0.026$).

Caracterização dos grupos com base nas representações maternas e de acordo com as Escalas de Posada e Waters (1995)

Seguidamente, analisaram-se as características dos três grupos identificados pelas mães, nas Escalas definidas por Posada e Waters (1995), como se pode observar na figura 4.

Figura 4

Médias dos três grupos de crianças nas Escalas de Posada e Waters (1995)



Quando se analisa e compara os três grupos, nas Escalas de Posada e Waters (1995), verifica-se que: as crianças consideradas como seguras e independentes (Grupo 1) apresentam, os seus valores mais elevados nas escalas de Interação Suave

e no Contacto Físico com a mãe, e os valores mais baixos na escala de Proximidade com a mãe. As crianças do Grupo 1 revelam valores significativamente superiores na escala de Interação Suave, quando comparadas com os Grupos 2 (inseguro e dependente) ($p > 0.000$) e 3 (inseguro e independente) ($p < 0.003$); na escala de Contacto Físico ($p < 0.000$) quando comparadas com as crianças do Grupo 3 (inseguro e independente) e na escala de Proximidade face ao Grupo 2 (inseguro e dependente) ($p < 0.000$).

As crianças inseguras e dependentes (Grupo 2), são as que apresentam valores mais elevados na escala de Proximidade, quando comparadas com as crianças dos Grupos 1 (seguro e independente) ($p < 0.000$) e 3 (inseguro e independente) ($p < 0.0029$). Possuem, ainda, valores muito elevados na escala de Contacto Físico, encontrando-se diferenças significativas com as crianças do Grupo 3 (inseguro e independente) ($p < 0.000$). Estas crianças apresentam os valores mais baixos na escala Interação Suave, comparativamente com o Grupo 1 (seguro e independente) ($p < 0.000$).

As crianças do Grupo 3, percebidas como inseguras e independentes, quando comparadas com as dos restantes grupos, são as que revelam valores mais baixos na escala de Contacto Físico em relação ao Grupo 1 (seguro e independente) ($p < 0.000$) e 2 (inseguro e dependente) ($p < 0.000$) e na escala de Proximidade, embora nesta, só existam diferenças significativas com o Grupo 2 (inseguro e dependente) ($p < 0.002$). Comparativamente, com o grupo das crianças seguras (Grupo 1), revelam valores significativamente inferiores na escala de Interação Suave ($p < 0.003$).

Na escala de Interação com os Adultos não se verificaram diferenças significativas para nenhum dos três grupos.

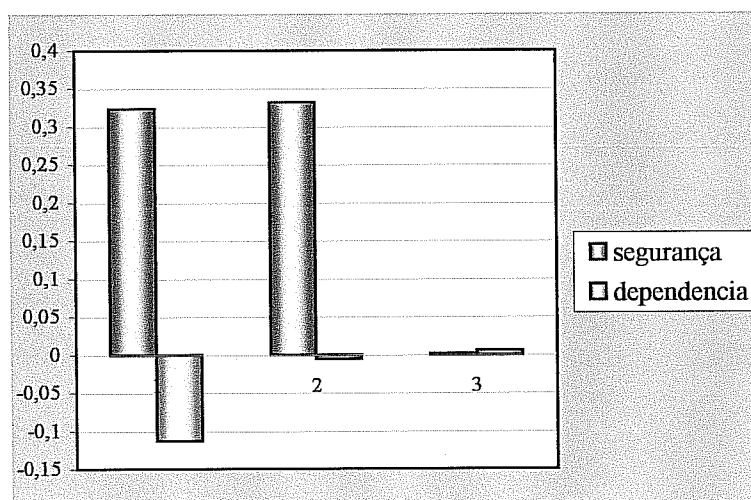
Diferenças dos sujeitos nos critérios scores da Segurança e Dependência com base nas representações das educadoras

A partir das representações maternas que definiram 3 grupos de crianças, procurou-se, efectuando uma Análise de Variância, verificar como é que as educadoras percepcionavam as mesmas crianças ao nível dos critérios scores da Segurança e Dependência. Constatou-se, que a distinção entre os grupos é apenas efectuada ao nível do score da Segurança ($F(49, 2) = 6.831, p < 0.002$).

Através de uma análise Post-Hoc verificou-se que as educadoras discriminam, essencialmente, dois grupos: um de crianças seguras e outro de crianças inseguras. Ou seja, verificam-se diferenças significativas entre os grupos 1 e 3 ($p < 0.001$) e os grupos 2 e 3 ($p < 0.002$).

Figura 5

Médias dos três grupos no critério score da Segurança e da Dependência para as educadoras



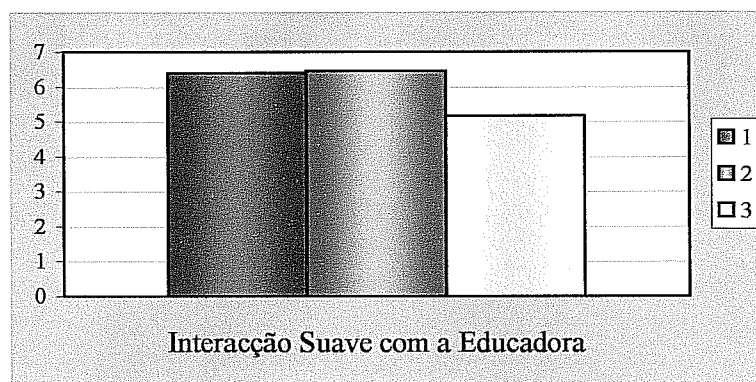
As educadoras não efectuam a distinção entre as crianças dos grupos 1 e 2, como se pode observar na figura 5, percepcionando ambos os grupos como seguros, comparativamente, com o grupo inseguro (grupo 3).

Caracterização dos grupos com base nas representações das educadoras e de acordo com as Escalas de Posada e Waters (1995)

Com base numa Análise de Variância, verificou-se que é apenas na escala de Interação Suave que as educadoras distinguem significativamente os 3 grupos de crianças ($F(49, 2)=3,752, p<0.031$). Nas restantes escalas não foram encontradas diferenças significativas.

Figura 6

Média dos três grupos na escala de Interação Suave com a educadora



Como se pode observar pela figura 6, na escala de Interação Suave com a educadora, a distinção dos grupos é feita entre o Grupo 1 e 3 ($p<0.013$) e o Grupo 2 e 3 ($p<0.018$), ou seja, entre crianças seguras e inseguras.

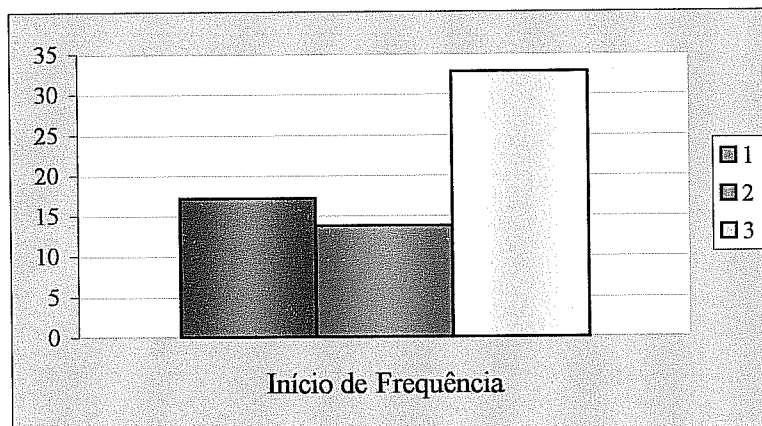
Análise das características dos sujeitos participantes da amostra: crianças e mães

Por último, analisaram-se as variáveis: Idade das crianças, Início de Frequência de uma instituição por parte das crianças, Tempo de Permanência das crianças no Jardim de Infância, a Idade das mães e o Grau de Escolaridade das últimas.

Uma Análise de Variância permitiu verificar que apenas nas variáveis: Início de Frequência e Tempo de Permanência no Jardim de Infância existiam diferenças significativas entre os três grupos de crianças identificados pelas mães, como se pode observar nas figuras 7 e 8 respectivamente.

Figura 7

Médias do Início de frequência de Creche/Jardim de Infância dos três grupos

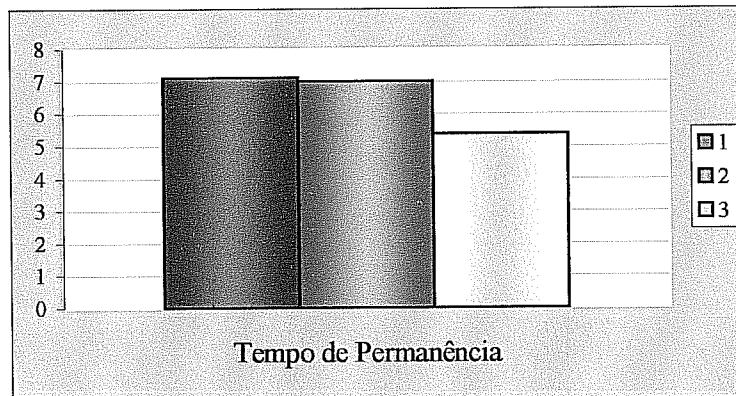


Pela análise da figura 7, pode observar-se a existência de diferenças significativas entre os grupos ($F(49, 2) = 6.367, p < 0.004$). O Grupo 3 (inseguro e independente) foi o que iniciou mais tardiamente a frequência de uma instituição escolar, comparativamente, com as crianças dos Grupos 1 e 2.

No Tempo de Permanência das crianças no Jardim de Infância, verificou-se também, a existência de diferenças significativas entre os grupos de crianças ($F(49, 2) = 4.371, p < 0.0018$).

Figura 8

Média do Tempo de Permanência das crianças nos Jardins de Infância



Como se pode observar na figura 8, é o grupo de crianças inseguras e independentes que permanece menos horas no Jardim de Infância, comparativamente, com as crianças dos Grupos 1 e 2.

Correlação entre a Qualidade da Vinculação e a Cognição Social das crianças

O presente estudo visava analisar dois domínios da Cognição Social: a Compreensão Prosocial e a Descentração Cognitiva/Afectiva. Para tal, recorreu-se à Bateria de Provas Sócio-Cognitivas, elaborada por Strayer et al (1994). Da série de Compreensão Prosocial utilizaram-se as provas “O piquenique” e “O jardim”. A série de provas sobre a Descentração Social é composta pela: “Escolha de um presente” e “Escolha de um rosto (A e B)”, onde se avalia, respectivamente, a Descentração Cognitiva e Afectiva das crianças.

A análise dos dados foi realizada em termos de uma medida Global para a Compreensão Prosocial, Descentração Cognitiva e Descentração Afectiva tendo-se, de seguida, analisado as Respostas e as Justificações dadas pelas crianças.

Análise da Compreensão Prosocial e da Descentração Cognitiva/Afectiva, com base nas representações maternas da Qualidade da Vinculação

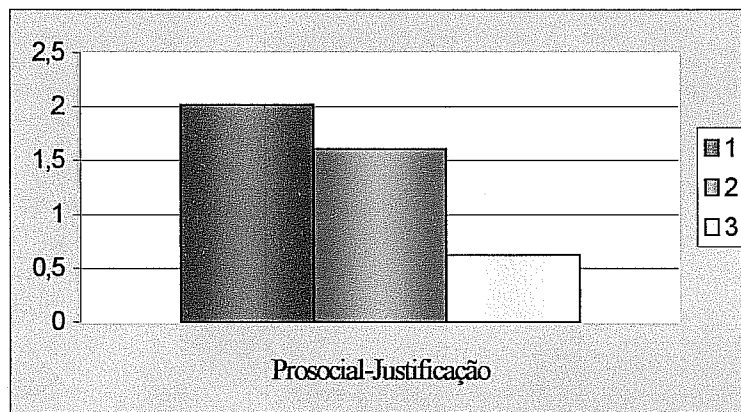
A partir dos três grupos de crianças identificados pelas mães, ou seja, o Grupo 1 (seguro e independente), o Grupo 2 (inseguro e dependente) e o Grupo 3 (inseguro e independente), e utilizando uma Análise de Variância, analisou-se as dimensões da Cognição Social, acima, referidas:

Compreensão Prosocial

A nível da Compreensão Prosocial Global e Resposta, não se verificaram diferenças significativas entre os 3 grupos de crianças. Na Justificação, encontraram-se diferenças significativas entre os grupos ($F(49, 2) = 5.045, p < 0.010$). Numa análise Post-Hoc verificou-se que existiam diferenças significativas entre os Grupos 1 (seguro e independente) e 3 (inseguro e independente) ($p < 0.003$) e entre os Grupos 2 (inseguro e dependente) e 3 (inseguro e independente) ($p < 0.049$).

Figura 9

Médias dos três grupos para a Compreensão Prosocial–Justificação



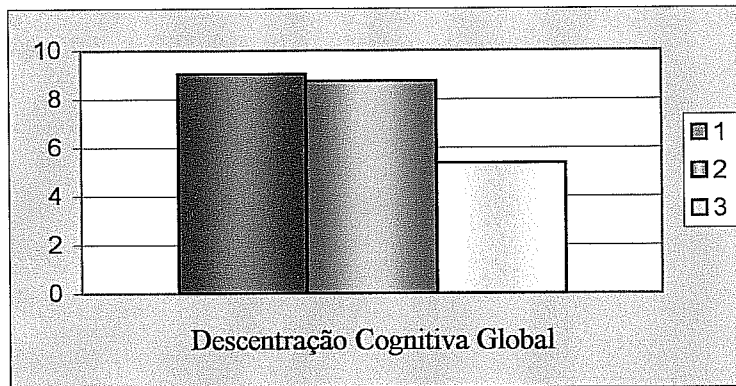
Como se pode observar na figura 9, as crianças inseguras e independentes (Grupo 3), são as que, comparativamente, com as crianças dos outros grupos apresentam os valores mais baixos na Justificação dada.

Descentração Cognitiva

Na Descentração Cognitiva Global, observaram-se diferenças significativas entre os 3 grupos de crianças ($F(48, 2) = 9.073, p < 0.000$). Numa análise Post-Hoc constatou-se que existiam diferenças significativas entre os Grupos 1 (seguro e independente) e 3 (inseguro e independente) ($p < 0.000$) e o Grupo 2 (inseguro e dependente) e 3 (inseguro e independente) ($p < 0.001$).

Figura 10

Médias dos três grupos para a Descentração Cognitiva Global.

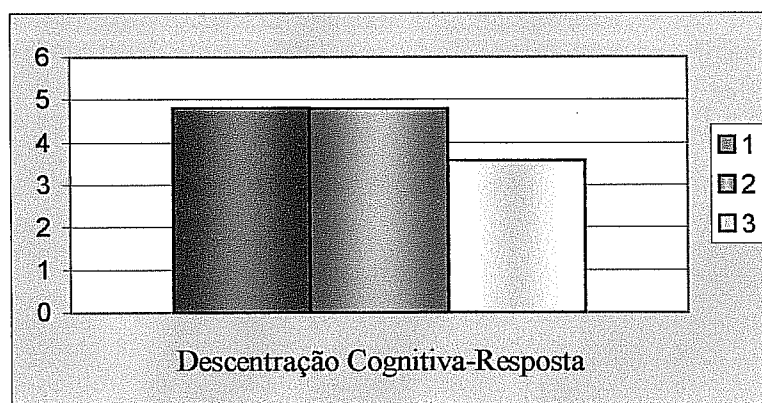


São as crianças inseguras e independentes que, comparativamente, com as outras, apresentam os valores mais baixos na Descentração Cognitiva Global, como se observa na figura 10.

Ao nível da Resposta, também se verificaram diferenças significativas entre os 3 grupos ($F(49, 2) = 4.749, p < 0.13$). Numa análise Post-Hoc encontraram-se diferenças significativas entre os Grupos 1 (seguro e independente) e 3 (inseguro e independente) ($p < 0.005$) e os Grupos 2 (inseguro e dependente) e 3 (inseguro e independente) ($p < 0.011$).

Figura 11

Médias dos três grupos na Descentração Cognitiva-Resposta

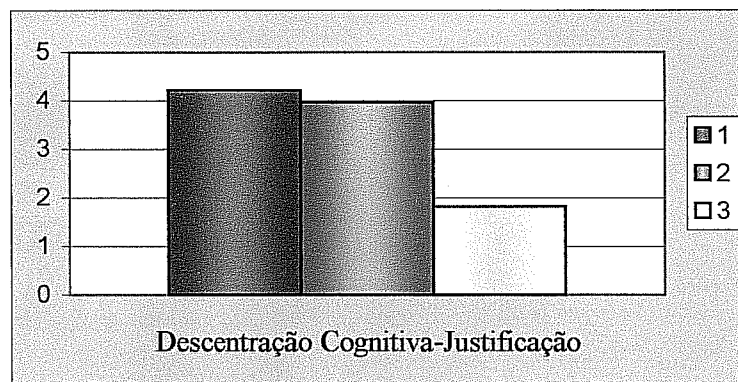


Na figura 11 verifica-se que, comparativamente, com os Grupos 1 e 2 são as crianças inseguras e independentes (Grupo 3), que apresentam os valores mais baixos a nível da Resposta dada.

Para a Justificação, encontraram-se diferenças significativas entre os grupos de crianças ($F(48, 2) = 11,721, p < 0.000$). Numa análise Post-hoc verificou-se que existem diferenças significativas entre os Grupos 1 (seguro e independente) e 3 (inseguro e independente) ($p < 0.000$) e entre os Grupos 2 (inseguro e dependente) e 3 (inseguro e independente) ($p < 0.000$).

Figura 12

Médias dos três grupos para a Descentração Cognitiva-Justificação



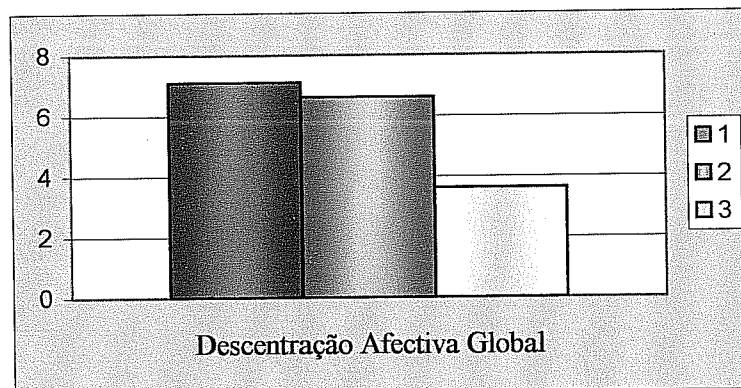
Tal como para a Resposta, também, a nível da Justificação (figura 12) se verificou que o grupo de crianças inseguras e independentes (Grupo 3) é o que apresenta valores mais baixos, quando comparado, com os outros dois grupos de crianças.

Descentração Afectiva

Na Descentração Afectiva Global, uma Análise de Variância, não permitiu encontrar diferenças significativas entre os três grupos ($F(49, 2) = 1,959$, $p < 0.152$). Contudo, através de uma análise Post-Hoc verificou-se a existência de diferenças significativas entre os Grupo 1 (seguro e independente) e 3 (inseguro e independente) ($p > 0.05$), que se podem observar na figura 13.

Figura 13

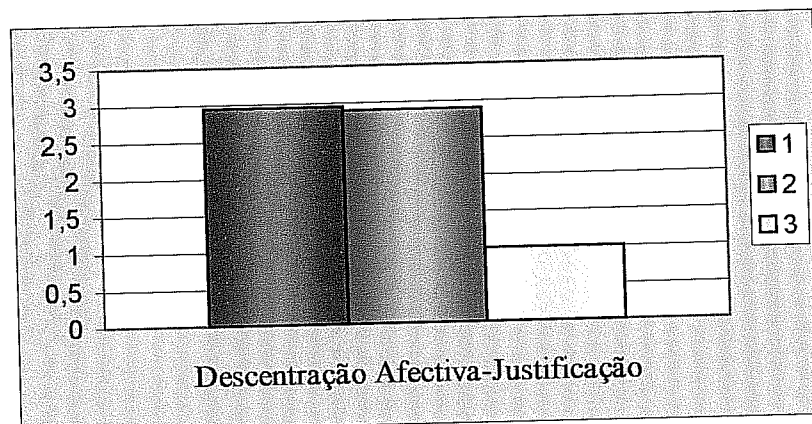
Médias dos três grupos para a Descentração Afectiva Global



Para a Resposta, não foram encontradas diferenças significativas entre os três grupos de crianças. Ao nível da Justificação e com base numa Análise de Variância não se encontraram diferenças significativas entre os grupos ($F(49,2) = 2.427$, $p < 0.099$). No entanto, uma análise Post-Hoc revelou a existência de diferenças significativas entre os Grupos 1 (seguro e independente) e o 3 (inseguro e independente) ($p < 0.05$).

Figura 14

Médias dos três grupos para a Descentração Afectiva-Justificação



Na figura 14, observa-se que é o grupo das crianças inseguras e independentes que apresenta os valores mais baixos na Justificação dada.

Correlação entre os Critério score da Segurança e Dependência para as educadoras e os valores da Compreensão Prosocial e Descentração Cognitiva/Afectiva das crianças

Uma vez que, os grupos de crianças foram constituídos com base nas representações maternas, que não são coincidentes com as percepções das educadoras, a análise dos dados foi feita a nível global da amostra. Efectuou-se, para tal, a Correlação de Pearson entre os critérios score da Segurança e Dependência para as educadoras e os valores obtidos pelas crianças na Compreensão Prosocial e na Descentração Cognitiva/Afectiva.

Relativamente ao critério score da Segurança verificou-se que:

Na Compreensão Prosocial não existiam correlações significativas, quer ao nível Global, quer ao nível da Resposta. Apenas para a Justificação foi encontrada

uma correlação significativa com o critério score da Segurança ($R=0.384$, $p<0.06$). Ou seja, as crianças consideradas seguras pelas educadoras são as que apresentam valores mais elevados na Resposta.

Na Descentração Cognitiva, verificou-se a existência de correlações significativas com o critério score em questão, a nível da medida Global ($R=0.363$, $p<0.010$), da Resposta ($R=0.353$, $p<0.12$) e da Justificação ($R=0.339$, $p<0.017$). Isto é, as crianças percebidas pelas educadoras como mais seguras, são aquelas que revelam valores mais elevados nas três medidas da Descentração Cognitiva.

Na Descentração Afectiva, não se observaram correlações significativas entre o critério score da Segurança e a Descentração Afectiva Global. Para a Resposta, encontrou-se uma correlação significativa ($R=0.280$, $p<0.049$), contudo, não se observou qualquer correlação na Justificação. Assim, as crianças consideradas pelas educadoras como mais seguras, são as que apresentam valores superiores na Resposta dada.

Não foram encontradas correlações significativas entre o critério score da Dependência e as dimensões da Cognição Social analisadas.

DISCUSSÃO

Segundo Ainsworth e Marvin (1995), o fenómeno de base-segura é o principal indicador da existência de uma relação de vinculação. A criança pode ser considerada vinculada a um adulto, se organizar o seu comportamento de vinculação no espaço e no tempo em torno desse adulto, usando-o como base-segura para explorar o meio e como porto de abrigo onde regressar em situações de stress. Este é um fenómeno universal, que não depende de grupos sócio-culturais (Posada et al., 1995), o que se confirmou, também, a nível da amostra em estudo.

A primeira questão de investigação colocada, procurava analisar qual a relação existente entre a Qualidade da Vinculação da criança à mãe e à educadora. Para tal, efectuaram-se diversas análises, quer a nível global da amostra, quer a nível dos grupos de crianças.

A realização de uma Análise Hierárquica de Clusters com base nas descrições maternas, permitiu identificar três grupos de crianças: seguras/independentes; inseguras /dependentes e inseguras/independentes.

No Grupo 1, constituído pelas crianças seguras e independentes, verificou-se que os comportamentos utilizados pelas mães com vista a caracterizarem os seus filhos, se encontravam significativamente relacionados com as escalas de Interação Suave e de Contacto Físico com a mãe. Estes dados vão, assim, ao encontro do referido por Ainsworth et al. (1978), de que uma criança seguramente vinculada arrisca a insegurança, inicialmente implícita nas situações de aprendizagem e de exploração do meio, porque está confiante em pais disponíveis, responsivos,

protectores e tranquilizantes. Segundo Sroufe (1986, citado por Weinfield et al., 1999) de uma história de cuidados responsivos e uma interação diádica suave, advêm sentimentos de eficácia, capacidades de auto-regulação e expectativas positivas face às relações interpessoais.

Os valores mais baixos do grupo surgem na escala de Proximidade com a mãe. Sroufe, Fox e Pancake (1983), referem que as crianças que necessitam de um elevado grau de proximidade física, aprovação ou atenção por parte do adulto, revelam comportamentos que se desviam do curso normal do desenvolvimento da sua autonomia, isto é, revelam comportamentos de dependência.

O Grupo 2, identificado como inseguro e dependente é considerado um grupo ambivalente. De acordo com a Classificação da Situação Estranha (Ainsworth et al., 1978), este grupo poderá corresponder ao das crianças inseguras e resistentes, em que a característica principal é a procura ávida de contacto com a mãe, contudo, uma vez que este é atingido, oferecem grande resistência ao mesmo, não sendo capazes de utilizar adequadamente a mãe como base-segura. Para Ainsworth et al. (1978), as crianças com vinculações inseguras não arriscam afastarem-se dos pais, uma vez que não confiam que estes estejam disponíveis e sejam sensíveis face às suas necessidades de reconforto, em situações de maior ansiedade.

Comparativamente com os outros grupos são as crianças que revelam valores mais elevados na escala de Proximidade com a mãe, associada à Dependência, apresentando valores idênticos às crianças seguras na escala de Contacto Físico com a mãe e os valores mais baixos na escala de Interação Suave com a mãe, associada ao critério score da Segurança.

O Grupo 3, composto pelas crianças percebidas como inseguras e independentes, corresponderá na Classificação da Situação Estranha (Ainsworth et al., 1978) ao grupo das crianças inseguras-evitantes. Este grupo, comparativamente com o das crianças seguras e independentes apresenta valores significativamente mais baixos na escala de Interação Suave com a mãe associada, como já foi referido, ao critério score de Segurança.

Nas escalas de Proximidade e de Contacto Físico com a mãe, são as crianças que apresentam os valores mais baixos nos três grupos. Ainsworth et al. (1978), consideram que as mães evitantes expressam uma aversão ao contacto físico quando as crianças o procuram, bem como, pouca emoção durante as interações diádicas (Egeland & Faber, 1984, citados por Weinfield et al., 1999). Main et al. (1990, citado por Pederson & Moran, 1995), referem que a proximidade emocional é muitas vezes, comunicada através da proximidade física, pelo que mães com relações evitantes com os seus filhos encontram-se relativamente pouco confortáveis com o contacto físico (Ainsworth et al., 1978). Por outro lado, crianças com este tipo de relação procuram acalmar-se a elas próprias, em vez de se aproximarem da mãe em busca de conforto, dado que foram encorajadas de diferentes formas a serem “independentes” (Brougart & Stiffer, 1991, citados por Pederson & Moran, 1995).

Pederson e Moran (1995), salientam que o princípio organizador de uma relação evitante é o afecto negativo, levando a que a relação esteja focada no sentido de manter a distância emocional, particularmente, em situações de stress intermédio. Assim, mães com relações evitantes são relativamente insensíveis aos sinais de mau estar das crianças (Cassidy & Kobock, 1988, citados por Pederson & Moran, 1995) e,

quando lhes respondem, a sua resposta parece ser no sentido de orientar a atenção dos filhos para acontecimentos externos, em vez de se centrarem em interacções afectivas baseadas e direccionadas para o seu mau estar e seu alívio.

Desde o início da formulação da teoria da vinculação, que se reconheceu a existência de figuras alternativas de vinculação. No entanto, a maioria dos estudos realizados têm-se centrado na relação de vinculação entre a criança e a mãe. Actualmente, a maioria das crianças é educada em contextos onde existem outras figuras que se relacionam com ela, como por ex. pai, irmãos ou avós (Sagi et al., 1995). Finda a licença de parto, a maioria dos bebés inicia a frequência de amas ou Creches, passando, assim, a adquirir pelo menos uma outra figura significativa fora do seu contexto familiar. Actualmente, a educadora assume o papel de cuidar e interagir com as crianças durante um elevado número de horas por dia (Howes et al., 1990), parecendo preencher os requisitos definidos por Howes (1999), para se identificar e definir como uma figura de vinculação.

Com base nos grupos identificados pelas mães, analisaram-se as percepções das educadoras face às mesmas crianças, o que permitiu verificar que, contrariamente às mães, as educadoras apenas distinguem as crianças com base no critério score da Segurança. Estas, definem um grupo de crianças seguras (42 sujeitos) e outro de crianças inseguras (8 sujeitos), sendo as últimas as mesmas identificadas pelas mães. Deste modo, as educadoras percebem a maioria das crianças como tendo relações seguras com elas, no espaço do Jardim de Infância.

Segundo Sagi et al. (1995) e Schaffer (1996), diversas evidências sugerem que as crianças constroem relações de vinculação com diferentes figuras,

nomeadamente, não-parentais que cuidam e interagem com elas, numa base regular e por um período de tempo suficiente longo. Tais condições, verificaram-se a nível da amostra, uma vez que 30 das 50 crianças tiveram as mesmas educadoras no ano lectivo transacto, passando com elas cerca de 5 a 6 horas diárias.

Com base nas escalas de Posada e Waters (1995, citados por Posada, Waters, Crowell e Lay, 1995), verificou-se, que a nível da amostra o critério score da Segurança estava significativamente correlacionado com as escalas de Interação Suave e de Contacto Físico com a educadora, enquanto que o critério score da Dependência se encontrava negativamente correlacionado com a escala de Interação Suave e significativamente correlacionado com as escalas de Proximidade e de Contacto físico com a educadora. Contudo, na análise dos três grupos de crianças, verificou-se que a única escala na qual as educadoras distinguem significativamente as crianças é na Interação Suave. Para estas, quanto mais a criança interage com elas, maior é a segurança na relação, o que vai ao encontro do referido anteriormente por Ainsworth et al. (1978) e Sroufe (1986, citado por Weinfield et al., 1999), para as mães.

Os resultados obtidos parecem, assim, ir ao encontro do que Sagi et al., (1995), Goossens e Van Ijzendoorn (1990), e Howes e Hamilton (1992), referem: a criança não só é capaz de estabelecer uma relação de vinculação com a sua educadora, como esta relação é independente da qualidade de vinculação da criança à mãe. Se tal como refere Howes (1999), as relações de vinculação são construídas com base na qualidade das interações contínuas entre a criança e cada figura de

vinculação, é natural que as relações das crianças a diferentes figuras e em diferentes contextos possam ser diferentes.

Ainsworth et al. (1978) e Sroufe e Fleeson (1986, citados por Goossens & Van Ijzendoorn, 1990), salientam a necessidade de se diferenciar a qualidade da vinculação, de acordo com a figura envolvida, dado que, o que está em jogo é a relação específica que se estabelece com essa figura. Para Sroufe (1988), é o comportamento dos adultos que interagem com as crianças, mais do que traços de personalidade, que determina a natureza da relação. Ainsworth et al. (1978), referem que as interações são marcadas pelos comportamentos de base-segura por parte da criança e pela sensibilidade e responsividade por parte da figura de vinculação.

Goossens e Van Ijzendoorn (1990), Howes e Hamilton (1992), e Pederson e Moran (1995), enfatizam que a qualidade da relação da criança à educadora, está relacionada com a sensibilidade e responsividade do adulto, tal como no caso da vinculação da criança aos pais. Para Howes (1999), uma criança com uma história de vinculações inseguras, face a uma educadora sensível e responsiva, parece ser capaz de reorganizar as suas representações de vinculação ou de construir uma relação independente, baseada em novas experiências com a educadora e no contexto do Jardim de Infância.

Sroufe (1983, citado por Howes, Hamilton & Matheson, 1994), refere que a educadora ideal será aquela que fornece um meio estimulante a nível de aquisições linguísticas e cognitivas, e simultaneamente, através do seu relacionamento com a criança, a ajuda a formar relações seguras fora do âmbito familiar.

As educadoras desempenham, deste modo, um papel fundamental no desenvolvimento afectivo, social e cognitivo das crianças, assumindo maior relevância no caso das crianças com vinculações parentais inseguras. A nível da amostra, estas correspondem às crianças dos Grupos 2 (inseguras e dependentes) e 3 (inseguras e independentes). Contudo, e de acordo com diversos autores, nomeadamente, Main e Weston (1981, citados por Howes, 1990), Clarke-Stewart (1989) e Oppenheim et al. (1988), citados por Goossens e Van Ijzendoorn (1990), o estabelecimento de uma relação segura à educadora, o que se verifica nas crianças do Grupo 2, permite-lhes utilizá-la como base-segura no espaço do Jardim de Infância e construir um modelo alternativo de relacionamento social. São as crianças com vinculações inseguras à mãe e à educadora (Grupo 3), que constituem o grupo de risco. Para Gamble e Zingler (1986, citados por Howes, et al., 1990), crianças com uma vinculação parental insegura e uma relação instável e não-responsiva com a educadora são as que correm maiores riscos no Jardim de Infância, nomeadamente, a nível do seu desenvolvimento posterior.

Uma questão problemática colocada por diversos autores, onde se destaca Belsky (1988, citado por Howes, 1999), refere-se ao facto de a separação diária da mãe, devida à entrada da criança na Creche e a prestação de cuidados não-maternais, poderem vir a ser prejudiciais e enfraquecer os laços entre a criança e a mãe, conduzindo a vinculações de natureza insegura e evitante. De acordo com Schaffer (1990, citado por Schaffer, 1996), diversas investigações apontam para a não existência de efeitos negativos, desde que a qualidade dos cuidados recebidos fosse adequada. Na amostra em estudo, a média de Início de Frequência de uma instituição escolar por parte dos sujeitos é de 18.66 meses, sendo que das 50 crianças da amostra

28 têm vinculações seguras às suas mães, o que parece ir ao encontro da afirmação de Ainsworth et al. (1978), de que cerca de dois terços das díades típicas de mães-crianças estudadas apresentam relações de vinculação seguras.

Quando se analisa a idade de Início da Frequência de uma Instituição escolar, por parte dos três grupos de crianças, constata-se que é o Grupo das crianças inseguras e independentes que inicia mais tardiamente a frequência escolar. Thompson (1990), após revisão de literatura, concluiu que a maioria das crianças com vasta experiência de Creche tinham vinculações seguras. Outra referência é o estudo NICHD (1997), onde se afirma que, mesmo com uma frequência intensiva, precoce, instável ou de pouca qualidade, o leque de crianças com vinculações inseguras não aumenta ou estabiliza, provavelmente devido ao facto de as mães estarem mais bem informadas sobre os possíveis riscos resultantes da frequência da Creche, procurando compensar os filhos sendo mais sensíveis e responsáveis nas interacções com os mesmos. Estas características são apontadas por Ainsworth et al. (1978), como fundamentais para o estabelecimento de uma relação de vinculação segura.

Efectuando uma análise do Número de Horas diárias que as crianças passam na escola e correlacionando-o com o critério score da Segurança para as mães e educadoras, verifica-se que as primeiras não percebem qualquer relação entre as duas variáveis, contrariamente aos dados referidos por Belsky e Rovine (1988, citados por Schaffer, 1996). Os autores salientam existir um risco maior para as crianças desenvolverem vinculações inseguras às mães, caso permaneçam mais de vinte horas por semana na Creche. Gottfried e Gottfried (1988, citados por Schaffer, 1996), referem que a mãe poderá estar longe do seu filho durante várias horas por dia e, no

entanto, permanecer uma fonte de segurança e conforto para o mesmo. Quando se analisa a nível dos três grupos, as crianças que passam menos horas no Jardim de Infância, mais uma vez se constata, que são as crianças percebidas como inseguras e independentes.

Para as educadoras foi encontrada uma correlação positiva entre o Tempo de Permanência na escola e o score da Segurança, isto é, quanto mais tempo a criança passa com a educadora, maior é a segurança na relação. Estes dados vão ao encontro dos trabalhos de Barglow et al. (1987); Belsky (1988); Belsky e Rovine (1988), citados por Goossens e Van Ijzendoorn (1990), onde se refere que quanto mais tempo a criança passa na Creche/Jardim de Infância maior é a probabilidade de estabelecer uma relação segura à educadora, na medida em que ambas necessitam de tempo para se adaptar, aprender a descodificar sinais e a interpretar adequadamente os comportamentos uma da outra.

A segunda questão de investigação do estudo, referia-se à relação existente entre a Qualidade da Vinculação e a Cognição Social apresentada pelas crianças participantes.

Os dados obtidos revelam que são as crianças percebidas pela mães como inseguras e independentes, as que obtêm os valores mais baixos nas dimensões da Cognição Social analisadas.

A nível da Compreensão Prosocial (onde se avalia a tendência do sujeito para intervir de forma prosocial, face a uma criança em situação problemática), não se encontraram diferenças significativas na medida Global ou de Resposta, podendo

pensar-se que, nesta última, as crianças deram as respostas consideradas socialmente correctas. Contudo, quando têm de as justificar (o que reflecte a compreensão que têm das necessidades do outro) surgem diferenças entre os Grupos 1 (seguro e independente) e 2 (inseguro e dependente), relativamente ao Grupo 3 (inseguro e independente).

A nível da Descentração Cognitiva Global, Resposta e Justificação (onde se procurou avaliar a capacidade dos sujeitos perceberem o ponto de vista cognitivo do outro) são, também, as crianças percebidas como inseguras e independentes que apresentam os valores significativamente mais baixos nesta dimensão, quando comparadas com as crianças dos outros dois grupos.

Na Descentração Afectiva (onde se procurou analisar a capacidade dos sujeitos em perceber o ponto de vista afectivo do outro), medida Global e Justificação, encontraram-se diferenças significativas entre os grupo 1 (seguro e independente) e 3 (inseguro e independente), com o último a apresentar valores inferiores.

Quando se correlacionam os critérios Scores da Segurança para a educadora, com as dimensões da Cognição Social, verifica-se que quanto mais as crianças são percebidas como seguras, mais elevados são os valores obtidos na Compreensão Prosocial-Justificação, na Descentração Cognitiva Global, Resposta, Justificação e na Descentração Afectiva-Resposta.

As diferenças reveladas pelas crianças inseguras e independentes, face às restantes, podem ser entendidas se considerarmos que são crianças com

representações e expectativas acerca do self, dos outros e das relações mais negativas, dado que as experiências vividas com a figura de vinculação envolveram insensibilidade, rejeição e frustração (Ainsworth et al., 1978). Tal, poder-se-á reflectir no modo como percebem e agem no mundo social. A regulação dos afectos e a reciprocidade do comportamento aprendida na relação inicial, deverá ter a sua influência nos relacionamentos posteriores. Main et al (1985, citados por Soares, 1996) consideram que os Modelos Internos Dinâmicos são representações mentais que incluem comportamentos afectivos e cognitivos, assumindo um papel activo na organização e orientação do comportamento da criança.

A pouca sensibilidade, previsibilidade e disponibilidade dos outros e do meio, associados a um self visto como pouco merecedor de afecto, poderá conduzir a uma maior dificuldade por parte das crianças percebidas como inseguras e independentes, em compreender as necessidades dos outros e estarem disponíveis para ajudar, levando-as a intervir de um modo egoísta e não-prosocial. Tal, é visível na amostra em estudo, uma vez que a Compreensão Prosocial-Justificação é significativamente inferior neste grupo de crianças.

Esta é, também, uma justificação plausível para os resultados encontradas na Descenação Cognitiva, na qual as crianças inseguras e independentes parecem revelar uma maior dificuldade em compreender e identificar os pensamentos e as intenções dos outros, o que se reflecte nos seus actos quando estas informações são relevantes (Garner, Jones & Palmer, 1994). As crianças terão maior dificuldade em perceber o ponto de vista dos outros, dado que na relação com a mãe tiveram dificuldade em perceber as intenções e antecipar os comportamentos desta, de modo a

adequar as suas próprias respostas: Dificuldades que, segundo Bowlby (1969, 1982, citado por Weinfield et al., 1999) tenderão a transportar para outras situações e contextos.

Por outro lado, Weinfield et al. (1999), referem que as características subjacentes a uma relação de vinculação segura deixam prever o surgimento de sentimentos de empatia, sendo o inverso também verdade, uma vez que não só as regras, mas também as características próprias da relação são aprendidas dentro da relação de vinculação. Será, assim, de esperar que as crianças com relações inseguras e evitantes às mães revelem menor empatia ou identificação emocional com os outros, do que as crianças seguras, o que se verifica a nível da amostra estudada.

Outro elemento importante na compreensão dos dados referentes às crianças inseguras e independentes, é o facto de, tal como já foi referido, também as educadoras as percepcionarem como inseguras no espaço do Jardim de Infância. Este é, sem dúvida, o grupo em maior risco, dado que as crianças do Grupo-2, que são percepcionadas pelas mães como inseguras e dependentes, são percepcionadas pelas suas educadoras como seguras. Para diversos autores, uma relação de vinculação segura à educadora, associada a uma relação insegura à mãe, poderá conduzir a uma melhor adaptação socio-emocional da criança, permitindo-lhe construir um modelo alternativo de relacionamento social, o que parece não ser possível às crianças do Grupo 3, pelo menos no espaço do Jardim de Infância e com a sua educadora (Clarcke-Stewart, 1989; Oppenheim et al., 1988, citados por Goossens & Van Ijzendoon, 1990; Main & Weston, 1981, citados por Howes et al., 1990).

Será, assim, importante o estudo das redes de vinculação estabelecidas pela criança na previsão do seu desenvolvimento posterior (Van Ijzendoorn et al., 1992, citados por Howes, 1999).

Embora referentes apenas à amostra analisada, pensamos que algumas conclusões importantes podem ser retiradas deste estudo.

A Qualidade da Vinculação é uma característica da relação e não algo intrínseco à criança. Não existem crianças seguras ou inseguras, mas crianças com relações seguras ou inseguras a determinadas figuras, como referem Ainsworth et al. (1978), Sroufe e Fleeson (1986, citados por Goossens e Van Ijzendoorn, 1990), Sroufe (1995) e Howes (1999), daí a Qualidade da Vinculação a diferentes figuras, poder também ela ser de natureza diferente.

O facto de, tal como se verificou noutros estudos (Schaffer 1990, citado por Schaffer, 1996; Thompson, 1999; NICHD, 1997;) parecer não existir relação entre o Início da Frequência de uma Instituição escolar, o Número de Horas que as crianças aí passam, e a Qualidade da Vinculação das crianças às mães, dado que, é o grupo de crianças inseguras e independentes que não só entrou mais tarde para a escola, como também a frequenta durante menos horas.

A maioria das crianças foi percebida pelas suas educadoras como tendo uma relação segura, o que parece ir ao encontro do referido por diversos autores, Sagi et al. (1995), Goossens e Van Ijzendoorn (1990), Howes e Hamilton (1992), podendo os dados recolhidos contribuir para o estudo das relações de vinculação da criança a figuras não-parentais.

Um último ponto refere-se à relação encontrada entre a Qualidade da Vinculação a diferentes figuras e em diferentes contextos, e a Cognição Social revelada pelas crianças. Esta, no entanto, é uma área que necessita de maior investigação, tendo o estudo apresentado, apenas um carácter exploratório.

Pensamos ser importante ter presente a perspectiva de Weinfield et al. (1999), sobre a qualidade da vinculação e a sua influência no desenvolvimento posterior: "...early differences in attachment do not directly cause later differences in functioning; rather, they initiate pathways that are probabilistically related to certain later outcomes (p. 75).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M.D.S. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachment beyond infancy. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention* (pp.463-488). Chicago: The Chicago University Press.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Ainsworth, M.D.S., & Marvin, R.S. (1995). On the shaping of attachment theory and research: An interview with Mary D. S. Ainsworth (Fall 1994). In Waters, Vaughn, Posada & Kondo-Ikemura (Eds.), *Monographs of the Society for Research in the Child Development*, 60 (2-3), 3-21.
- Bowlby, J. (1990). *Apego e perda*. Vol. I. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.
- Damon, W. (1981). Exploring children's social cognition on two fronts. In J.H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development - Frontiers and possible futures* (pp. 154-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive development*. (2th Ed.). Prentice-Hall.
- Flavell, J.H. & Miller, P.H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Series Ed.) & D. Kuth and R.S.S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.2*. (5th Ed., pp.851-887). New York: Willey and Sons.
- Garner, P. W., Jones, D.C., & Palmer, D. J. (1994). Social cognitive correlates of preschool children's sibling caregiving behavior. *Development Psychology*, 30 (6), 905-911.
- Goossens, F. A., & Van Ijzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers. Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Higgins, E. T. (2000). Social cognition: Learning about what matters in the social world. *European Journal of social psychology*, 30, 3-39.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory. Research and clinical applications* (pp.671-685). New York: The Guilford Press.
- Howes, C., & Hamilton, C. (1992). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63, 859-866.

- Howes, C., & Hamilton, C. (1992). Children's relationships with care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child development*, 63, 867-878.
- Howes, C., Hamilton, C., & Matheson, C.C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howes, C., Hamilton, C., & Philipsen, L. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child Development*, 69 (2), 418-426.
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D., & Myers, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In J.H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive Development - Frontiers and possible futures* (pp. 97-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development*, 68 (5), 860-879.
- Pederson, D., & Moran, G. (1995). A categorial description of infant-mother relationships in the home and its relations to Q-Sort measures of infant-mother interaction. In Waters, Vaughn, Posada & Kondon-Ikemura (Eds.), *Monographs of the Society for Research in the Child Development*, 60 (2-3), 49-70.
- Posada, G.; Goa, Y., Wu, F., Posada, R., Tascon, M., Schoelmerich, A., Sagi, A., Kondo-Ikemura, K., Haaland, W., & Synnevaag, B. (1995). The secure-base phenomenon across cultures: Children's behavior, mother's preferences and experts concepts. In Waters, Vaughn, Posada & Kondon-Ikemura (Eds.), *Monographs of the Society for Research in the Child Development*, 60 (2-3), 27-47.
- Posada, G., Waters, E., Crowell, J.A., & Lay, K. (1995). Is it easier to use a secure mother as a secure base? Attachment Q-Sort correlates of adult attachment interview. In Waters, Vaughn, Posada & Kondon-Ikemura (Eds.), *Monographs of the Society for Research in the Child Development*, 60 (2-3), 133-145.
- Sagi, A., Ijzendoorn, M.H., Aviezer, O., Donnell, F., Koren-Karie, N., Joels, T., & Harel, Y. (1995). Attachments in a multiple-caregiver and multiple-infant environment: The case of the Israeli kibbutzim. In Waters, Vaughn, Posada & Kondon-Ikemura (Eds.), *Monographs of the Society for Research in the Child Development*, 60 (2-3), 71-91.
- Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Shantz, C.U. (1983). Social cognition. In P.H. Mussen (Series Ed) & J.H. Flavell and A.M. Markman (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology*: Vol. 3. (4th Ed., pp. 495-545). New York: Wiley and Sons.

- Silva, J.M.B. (1992). *Social encounters among young children: Assertiveness, aggression and prosocial behavior*. Tese de Doutorado. University of Bristol.
- Soares, I. (1996). *Representações da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Sroufe, L.A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. In Belsky & Nezworski (Eds.), *Clinical implications of Attachment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sroufe, L. A., Fox, N.E., & Pancake, V.R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615-1627.
- Strayer, F., Gravel, F., Pagé, P., & Biazutti, H. (1994). *Manuel d'évaluation de la pensée social du jeune enfant*. Laboratoire D'Ethologie Humaine. Département de Psychologie. Université du Quebec.
- Strayer, F., Puentes-Neuman, G., Tessier, O., & Dumont, M. (1987). Components of preschool social knowledge: procedures, scripts and social affect. In F. Strayer & E. Moss (Eds.), *The development of social and representational tactics during early childhood* (p.52-57). Montreal: La Maison d'ethologie de Montreal.
- Strayer, F., Veríssimo, M., Vaughn, B., & Howes, C. (1995). A quantitative approach to the description and classification of primary social relationships. In Waters, Vaughn, Posada & kondon-Ikemura (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3), série 244, 49-70.
- Teti, D.M., & McGourty, S. (1996). Using mothers versus trained observers in assessing children's secure base behavior: theoretical and methodological considerations. *Child Development*, 67, 597-605.
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbooks of Child Psychology - Social, Emotional and Personality Development: Vol.3* (pp.). New York: Ed. John Wiley & Sons.
- Vaughn, B., & Waters, E. (1990). Attachment behaviour at home and in the laboratory: Q-sort observations and strange situation classification of one-years-old. *Child Development*, 61, 1965-1973.
- Veríssimo, M., Blicharsky, T., Strayer, F., & Santos, A. (1995). Vinculação e estilos de comunicação da criança. *Análise Psicológica*, 1-2 (XIII), 145-155.
- Waters, E. (1995). Appendix A: Attachment Q-set (version 3.0). In Waters, Vaughn, Posada & kondon-Ikemura (Eds.), *Monographs Child development*, 60 (2-3), 234 - 246.
- Waters, E., Noyes, D., Vaughn, B., & Ricks, M. (1985). Q-sort definitions of social competence and self-esteem: Discriminant validity of related constructs in theory and data. *Developmental Psychology*, 21, 508-522.

Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B., & Carlson, E.A. (1999) The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory. Research and clinical applications* (pp.68-85). New York: The Guilford Press.

ANEXOS

ANEXO A

1

A criança partilha com a mãe objectos, quando esta lhe pede.

2

Quando a criança volta para junto da mãe mostra-se por vezes rabugenta sem nenhuma razão aparente.

3

Quando a criança está aflita ou se magoa aceita conforto de outros adultos que não a mãe.

4

A criança é cuidadosa e meiga com brinquedos e animais de estimação.

5

A criança mostra-se mais interessada por pessoas do que por objectos.

6

Quando a criança está com a mãe e vê algo com que deseja brincar, fica irrequieta ou tenta levar a mãe à força para através desta alcançar o objecto.

7

A criança fala muito e sorri facilmente para muitas pessoas.

8

Quando a criança chora, chora fortemente.

9

A criança é despreocupada e brinca na maior parte do tempo.

10

A criança chora ou resiste frequentemente quando a mãe a leva para dormir e sesta, ou à noite.

11

A criança acaricia ou abraça frequentemente a mãe sem que esta lhe peça.

12

A criança habitua-se rapidamente às pessoas ou objectos que inicialmente a envergonham ou assustam.

13

Quando a mãe sai e a criança fica aflita, esta continua a chorar e pode até ficar zangada com a sua ausência.

14

Quando a criança encontra um objecto novo para brincar, leva-o até à mãe ou mostra-lho de onde está.

15

A criança aceita falar com pessoas desconhecidas e mostrar os seus brinquedos ou aquilo que consegue fazer, a pedido da mãe.

16

A criança prefere brinquedos que imitam coisas vivas (exemplos: bonecas, animais).

17

A criança perde rapidamente o interesse pelos adultos desconhecidos quando estes a aborrecem.

18

A criança segue prontamente as sugestões da mãe mesmo quando são claramente sugestões e não ordens.

19

Quando a mãe diz à criança para lhe trazer ou dar algo, ela obedece.

20

A criança não chora quando vai contra qualquer coisa, cai ou apanha sustos.

21

**A criança sabe sempre onde a mãe está, quando
brinca em casa.**

22

**A criança age como uma mãe afectuosa perante
bonecas, animais ou crianças mais novas.**

23

**Quando a mãe se aproxima de outros membros
da família ou é carinhosa para com eles, a
criança tenta chamar a atenção da mãe.**

24

**Quando a mãe fala firmemente ou levanta a voz
à criança, esta fica aborrecida, triste ou
envergonhada por ter desagradado a mãe.**

25

**A mãe perde facilmente o rasto à criança,
quando esta brinca longe da sua vista.**

26

A criança chora quando a mãe a deixa em casa com a baby sitter, o pai ou a avó.

27

A criança ri quando a mãe faz troça dela.

28

A criança tem prazer em se descontrair ao colo da mãe.

29

Às vezes a criança está tão concentrada, que parece não ouvir quando alguém fala com ela.

30

A criança zanga-se facilmente com os brinquedos.

31

A criança quer ser o centro da atenção da mãe. Se a mãe está ocupada ou a falar com alguém, ela interrompe-a.

32

Quando a mãe diz não ou castiga a criança, esta pára de se portar mal (pelo menos nesse momento). Não é necessário a mãe dizer duas vezes.

33

Quando está ao colo da mãe, por vezes, a criança indica que deseja ser posta no chão (ou pelo menos dá essa impressão). Depois fica rabugenta e quer novamente que a mãe lhe pegue ao colo.

34

Quando a criança fica aflita pelo facto de a mãe a deixar, fica sentada no sítio onde está e chora, não indo atrás da mãe.

35

A criança é independente da mãe. Prefere brincar sozinha, deixa facilmente a mãe quando quer brincar.

36

A criança utiliza a mãe como base a partir da qual explora: afasta-se para brincar, regressa junto dela, afasta-se para brincar de novo.

37

A criança é muito activa: mexe-se constantemente, prefere jogos activos em vez de jogos calmos.

38

A criança é exigente e impaciente com a mãe. Fica irrequieta a não ser que consiga o que quer nesse preciso momento.

39

A criança está frequentemente séria ou inexpressiva quando brinca longe da mãe ou está sozinha com os seus brinquedos.

40

A criança examina minuciosamente objectos ou brinquedos novos com grande detalhe. tenta usá-los de formas diferentes ou desmontá-los.

41

A criança segue a mãe quando esta lhe pede (não contar com as recusas ou atrasos fingidos que pertençam a um jogo).

42

A criança reconhece quando a mãe está preocupada. Fica calada, tenta confortá-la ou pergunta o que se passa.

43

A criança mantém-se perto da mãe ou regressa para junto dela mais vezes do que a mãe pede.

44

A criança pede e tem prazer no facto de a mãe a proteger, abraçar e acariciar.

45

A criança gosta de cantar e dançar ao som de músicas.

46

A criança anda e corre sem dar encontrões nos objectos ou tropeçar.

47

Enquanto brinca, a criança aceita e aprecia sons barulhentos ou ser balanceada, se a mãe lhe sorrir e mostrar que é divertido.

48

A criança, se lhe pedirem, deixa facilmente que adultos desconhecidos peguem ou partilhem coisas que ela tenha.

49

A criança corre para a mãe com um sorriso tímido quando há visitas novas em casa.

50

A reacção inicial da criança quando há visitas em casa é ignorá-las ou evitá-las, mesmo que depois as venha a abraçar.

51

A criança gosta de trepar para o colo das visitas quando brinca com elas.

52

A criança tem dificuldades em segurar pequenos objectos ou em juntar pequenas peças.

53

A criança põe os braços à volta da mãe ou põe a mão no seu ombro quando esta lhe pega.

54

A criança fica na expectativa que a mãe interfira nas suas actividades, quando esta está simplesmente a tentar dar-lhe uma ajuda.

55

A criança imita certos comportamentos ou maneiras de a mãe fazer as coisas, ao observar o seu comportamento.

56

A criança fica tímida ou perde o interesse quando uma actividade começa a complicar-se.

57

A criança é corajosa.

58

A criança a maior parte das vezes, ignora os adultos que vão a sua casa, considera as suas brincadeiras mais interessantes.

59

Quando a criança acaba uma brincadeira ou larga um brinquedo, encontra normalmente outras coisas para fazer sem recorrer à mãe.

60

Se a mãe tranquiliza a criança dizendo-lhe: “Não faz mal” ou “Não te vais magoar”, a criança aproxima-se ou brinca com coisas que inicialmente lhe meteram medo ou de que teve receio.

61

A criança brinca “à bruta” com a mãe: dá encontrões, arranha ou morde durante uma brincadeira activa (não tem necessariamente intenção de magoar a mãe).

62

Quando a criança está bem disposta, é provável que continue todo o dia.

63

Antes de experimentar alguma coisa sozinha, a criança tenta que alguém a ajude.

64

A criança gosta de trepar pela mãe enquanto ambas brincam.

65

A criança fica facilmente aflita quando a mãe a faz mudar de uma actividade para a outra. (Mesmo quando a nova actividade é algo de que a criança habitualmente gosta)

66

A criança gosta facilmente de adultos que vão a sua casa e que são simpáticos para com ela.

67

Quando a família tem visitas, a criança quer que estas lhe prestem muita atenção.

68

No geral a criança é mais activa do que a mãe.

69

A criança raramente pede ajuda à mãe.

70

**A criança saúda a mãe de imediato com um grande sorriso quando esta entra no quarto.
(Mostra-lhe um brinquedo, faz gestos ou diz “olá mamã”)**

71

Ao colo da mãe a criança pára de chorar e acalma-se depressa depois de ter apanhado um susto ou de ter estado aflita.

72

Se as visitas se riem ou aprovam aquilo que a criança está a fazer, ela repete inúmeras vezes.

73

A criança tem um brinquedo especial fofinho ou uma fraldinha “de segurança” que leva para todo o lado, para a acama, por ex. ou que segura quando está triste ou aflita. (Aqui não se incluem biberões ou chupetas se a criança tiver menos de dois anos)

74

Quando a mãe não satisfaz imediatamente a vontade da criança, esta reage como se a mãe não fosse de todo aceder ao seu pedido. (Faz birra, zanga-se, afasta-se para outras actividades)

75

Em casa a criança fica aflita ou chora quando a mãe sai do quarto. (Pode ou não segui-la)

76

Quando a criança pode escolher, prefere brincar com os seus brinquedos do que brincar com os adultos.

77

Quando a mãe pede à criança para fazer alguma coisa, esta percebe imediatamente o que a mãe quer. (Pode ou não obedecer)

78

A criança deixa que pessoas com quem não tem uma relação diária a abracem ou peguem ao colo.

79

A criança zanga-se facilmente com a mãe.

80

Perante uma situação arriscada e ameaçadora, a criança olha para a expressão facial da mãe como uma boa fonte de informação.

81

A criança chora para que a mãe lhe faça as vontades.

82

A criança passa a maior parte do seu tempo de brincadeira apenas com alguns brinquedos e actividades favoritas.

83

Quando a criança está aborrecida procura a mãe para saber o que há-de fazer.

84

A criança esforça-se minimamente para ser limpa e arrumada em casa.

85

A criança sente-se muito atraída por novas actividades ou novos brinquedos.

86

A criança tenta que a mãe imite ou fica feliz quando vê que a mãe a imitou espontaneamente.

87

Se a mãe se ri ou aprova algo que a criança faz, ela repete-o inúmeras vezes.

88

Quando alguma coisa aflige a criança ela fica parada e chora.

89

Enquanto brinca, a criança tem expressões faciais muito vincadas.

90

Se a mãe se afasta muito, a criança segue-a e continua a sua brincadeira no sítio para onde a mãe foi. (Não precisa de ser chamada ou levada, não pára de brincar nem fica aflita)

ANEXO B

**SUFICIENTEMENTE
INCARACTERÍSTICO**

**FORTEMENTE
INCARACTERÍSTICO**

**EXTREMAMENTE
INCARACTERÍSTICO**

**POUCO
CARACTERÍSTICO**

NÃO SE APLICA

**POUCO
INCARACTERÍSTICO**

**EXTREMAMENTE
CARACTERÍSTICO**

**FORTEMENTE
CARACTERÍSTICO**

**SUFICIENTEMENTE
CARACTERÍSTICO**

ANEXO C

1

A criança partilha com a educadora objectos, quando esta lhe pede.

2

Quando a criança volta para junto da educadora mostra-se por vezes rabugenta sem nenhuma razão aparente.

3

Quando a criança está aflita ou se magoa aceita conforto de outros adultos que não a educadora.

4

A criança é cuidadosa e meiga com brinquedos e animais de estimação.

5

A criança mostra-se mais interessada por pessoas do que por objectos.

6

Quando a criança está com a educadora e vê algo com que deseja brincar, fica irrequieta ou tenta levar a educadora à força para através desta alcançar o objecto.

7

A criança fala muito e sorri facilmente para muitas pessoas.

8

Quando a criança chora, chora fortemente.

9

A criança é despreocupada e brinca na maior parte do tempo.

10

A criança chora ou resiste frequentemente quando a educadora a leva para dormir e sesta, ou à noite.

11

A criança acaricia ou abraça frequentemente a educadora sem que esta lhe peça.

12

A criança habitua-se rapidamente às pessoas ou objectos que inicialmente a envergonham ou assustam.

13

Quando a educadora sai e a criança fica aflita, esta continua a chorar e pode até ficar zangada com a sua ausência.

14

Quando a criança encontra um objecto novo para brincar, leva-o até à educadora ou mostrá-lo de onde está.

15

A criança aceita falar com pessoas desconhecidas e mostrar os seus brinquedos ou aquilo que consegue fazer, a pedido da educadora.

16

A criança prefere brinquedos que imitam coisas vivas (exemplos: bonecas, animais).

17

A criança perde rapidamente o interesse pelos adultos desconhecidos quando estes a aborrecem.

18

A criança segue prontamente as sugestões da educadora mesmo quando são claramente sugestões e não ordens.

19

Quando a educadora diz à criança para lhe trazer ou dar algo, ela obedece.

20

A criança não chora quando vai contra qualquer coisa, cai ou apanha sustos.

21

**A criança sabe sempre onde a educadora está,
quando brinca na sala.**

22

**A criança age como uma mãe afectuosa perante
bonecas, animais ou crianças mais novas.**

23

**Quando a educadora se aproxima de outros
membros da sala ou é carinhosa para com eles,
a criança tenta chamar a atenção da educadora.**

24

**Quando a educadora fala firmemente ou levanta
a voz à criança, esta fica aborrecida, triste ou
envergonhada por ter desagradado a
educadora.**

25

**A mãe perde facilmente o rasto à criança,
quando esta brinca longe da sua vista.**

26

A criança chora quando a educadora a deixa na sala com a auxiliar, ou outra educadora.

27

A criança ri quando a educadora faz troça dela.

28

A criança tem prazer em se descontrair ao colo da educadora.

29

Às vezes a criança está tão concentrada, que parece não ouvir quando alguém fala com ela.

30

A criança zanga-se facilmente com os brinquedos.

31

A criança quer ser o centro da atenção da educadora. Se a educadora está ocupada ou a falar com alguém, ela interrompe-a.

32

Quando a educadora diz não ou castiga a criança, esta pára de se portar mal (pelo menos nesse momento). Não é necessário a educadora dizer duas vezes.

33

Quando está ao colo da educadora, por vezes, a criança indica que deseja ser posta no chão (ou pelo menos dá essa impressão). Depois fica rabugenta e quer novamente que a educadora lhe pegue ao colo.

34

Quando a criança fica aflita pelo facto de a educadora a deixar, fica sentada no sítio onde está e chora, não indo atrás da educadora.

35

A criança é independente da educadora. Prefere brincar sozinha, deixa facilmente a educadora quando quer brincar.

36

A criança utiliza a educadora como base a partir da qual explora: afasta-se para brincar, regressa junto dela, afasta-se para brincar de novo.

37

A criança é muito activa: mexe-se constantemente, prefere jogos activos em vez de jogos calmos.

38

A criança é exigente e impaciente com a educadora. Fica irrequieta a não ser que consiga o que quer nesse preciso momento.

39

A criança está frequentemente séria ou inexpressiva quando brinca longe da educadora ou está sozinha com os seus brinquedos.

40

A criança examina minuciosamente objectos ou brinquedos novos com grande detalhe. tenta usá-los de formas diferentes ou desmontá-los.

41

A criança segue a educadora quando esta lhe pede (não contar com as recusas ou atrasos fingidos que pertençam a um jogo).

42

A criança reconhece quando a educadora está preocupada. Fica calada, tenta confortá-la ou pergunta o que se passa.

43

A criança mantém-se perto da educadora ou regressa para junto dela mais vezes do que a educadora pede.

44

A criança pede e tem prazer no facto de a educadora a proteger, abraçar e acariciar.

45

A criança gosta de cantar e dançar ao som de músicas.

46

A criança anda e corre sem dar encontrões nos objectos ou tropeçar.

47

Enquanto brinca, a criança aceita e aprecia sons barulhentos ou ser balanceada, se a educadora lhe sorrir e mostrar que é divertido.

48

A criança, se lhe pedirem, deixa facilmente que adultos desconhecidos peguem ou partilhem coisas que ela tenha.

49

A criança corre para a educadora com um sorriso tímido quando há visitas novas na sala.

50

A reacção inicial da criança quando há visitas na sala é ignorá-las ou evitá-las, mesmo que depois as venha a abraçar.

51

A criança gosta de trepar para o colo das visitas quando brinca com elas.

52

A criança tem dificuldades em segurar pequenos objectos ou em juntar pequenas peças.

53

A criança põe os braços à volta da educadora ou põe a mão no seu ombro quando esta lhe pega.

54

A criança fica na expectativa que a educadora interfira nas suas actividades, quando esta está simplesmente a tentar dar-lhe uma ajuda.

55

A criança imita certos comportamentos ou maneiras da educadora fazer as coisas, ao observar o seu comportamento.

56

A criança fica tímida ou perde o interesse quando uma actividade começa a complicar-se.

57

A criança é corajosa.

58

A criança a maior parte das vezes, ignora os adultos que vão à sala, considera as suas brincadeiras mais interessantes.

59

Quando a criança acaba uma brincadeira ou larga um brinquedo, encontra normalmente outras coisas para fazer sem recorrer à educadora.

60

Se a educadora tranquiliza a criança dizendo-lhe: “Não faz mal” ou “Não te vais magoar”, a criança aproxima-se ou brinca com coisas que inicialmente lhe meteram medo ou de que teve receio.

61

A criança brinca “à bruta” com a educadora: dá encontrões, arranha ou morde durante uma brincadeira activa (não tem necessariamente intenção de magoar a educadora).

62

Quando a criança está bem disposta, é provável que continue todo o dia.

63

Antes de experimentar alguma coisa sozinha, a criança tenta que alguém a ajude.

64

A criança gosta de trepar pela educadora enquanto ambas brincam.

65

A criança fica facilmente aflita quando a educadora a faz mudar de uma actividade para a outra. (Mesmo quando a nova actividade é algo de que a criança habitualmente gosta)

66

A criança gosta facilmente de adultos que vão à sala e que são simpáticos para com ela.

67

Quando há visitas na sala, a criança quer que estas lhe prestem muita atenção.

68

No geral a criança é mais activa do que a educadora.

69

A criança raramente pede ajuda à educadora.

70

A criança saúda a educadora de imediato com um grande sorriso quando esta entra na sala. (Mostra-lhe um brinquedo, faz gestos ou diz “olá”)

71

Ao colo da educadora a criança pára de chorar e acalma-se depressa depois de ter apanhado um susto ou de ter estado aflita.

72

Se as visitas na sala se riem ou aprovam aquilo que a criança está a fazer, ela repete inúmeras vezes.

73

A criança tem um brinquedo especial fofinho ou uma fraldinha “de segurança” que leva para todo o lado, para a acama, por ex. ou que segura quando está triste ou aflita. (Aqui não se incluem biberões ou chupetas se a criança tiver menos de dois anos)

74

Quando a educadora não satisfaz imediatamente a vontade da criança, esta reage como se a educadora não fosse de todo aceder ao seu pedido. (Faz birra, zanga-se, afasta-se para outras actividades)

75

A criança fica aflita ou chora quando a educadora sai da sala. (Pode ou não segui-la)

76

Quando a criança pode escolher, prefere brincar com os seus brinquedos do que brincar com os adultos.

77

Quando a educadora pede à criança para fazer alguma coisa, esta percebe imediatamente o que a educadora quer. (Pode ou não obedecer)

78

A criança deixa que pessoas com quem não tem uma relação diária a abracem ou peguem ao colo.

79

A criança zanga-se facilmente com a educadora.

80

Perante uma situação arriscada e ameaçadora, a criança olha para a expressão facial da educadora como uma boa fonte de informação.

81

A criança chora para que a educadora lhe faça as vontades.

82

A criança passa a maior parte do seu tempo de brincadeira apenas com alguns brinquedos e actividades favoritas.

83

Quando a criança está aborrecida procura a educadora para saber o que há-de fazer.

84

A criança esforça-se minimamente para ser limpa e arrumada na sala.

85

A criança sente-se muito atraída por novas actividades ou novos brinquedos.

86

A criança tenta que a educadora imite ou fica feliz quando vê que a educadora a imitou espontaneamente.

87

Se a educadora se ri ou aprova algo que a criança faz, ela repete-o inúmeras vezes.

88

Quando alguma coisa aflige a criança ela fica parada e chora.

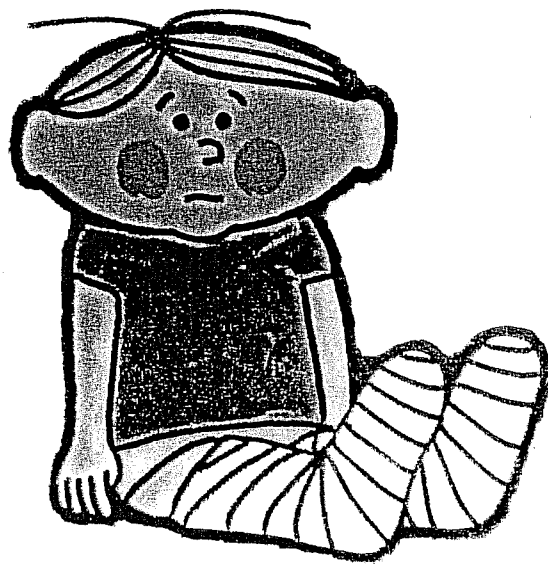
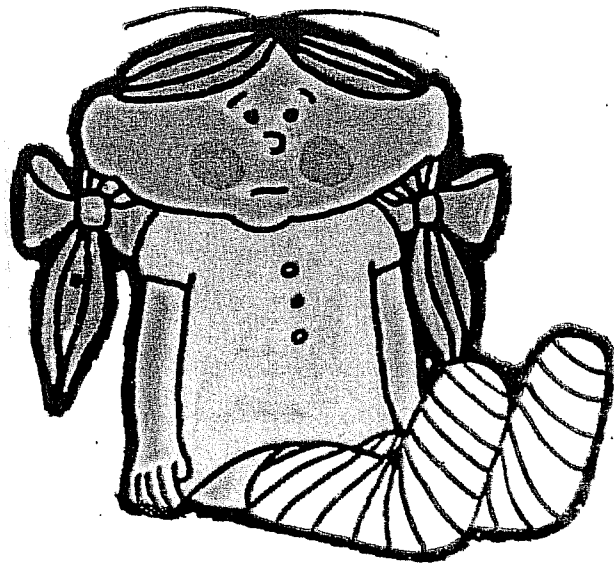
89

Enquanto brinca, a criança tem expressões faciais muito vincadas.

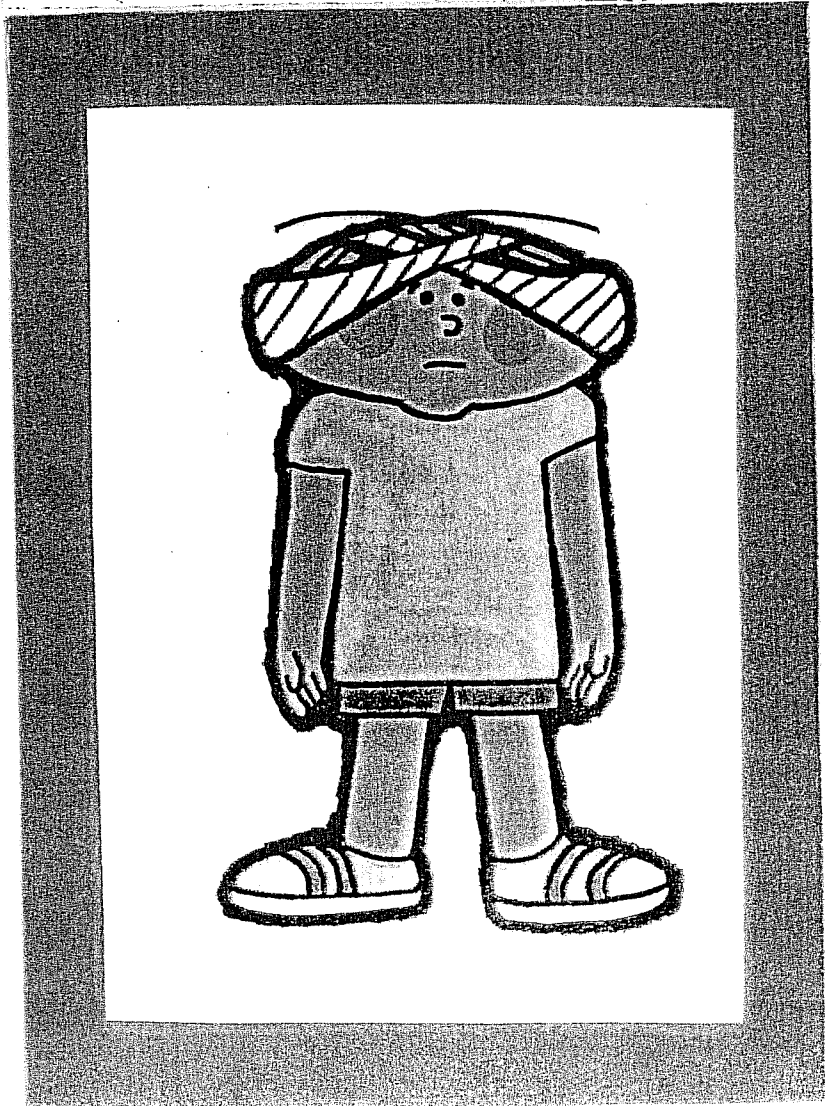
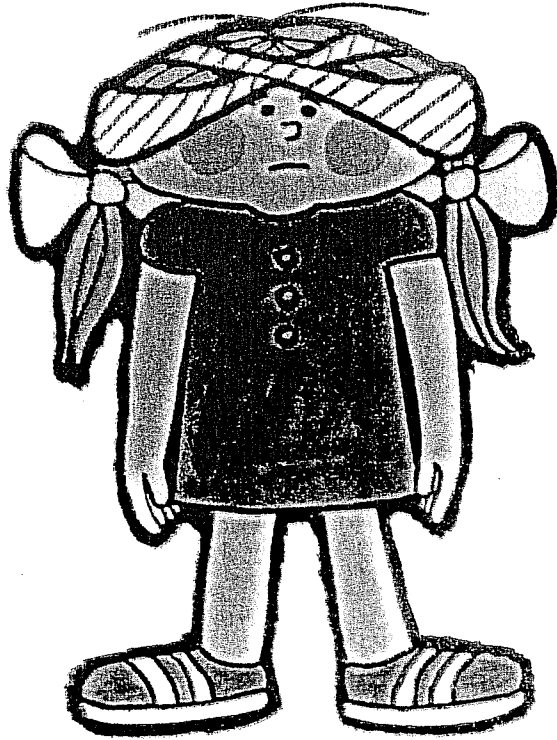
90

Se a educadora se afasta muito, a criança segue-a e continua a sua brincadeira no sítio para onde a educadora foi. (Não precisa de ser chamada ou levada, não pára de brincar nem fica aflita)

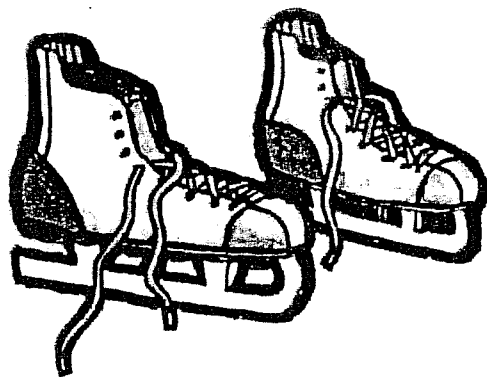
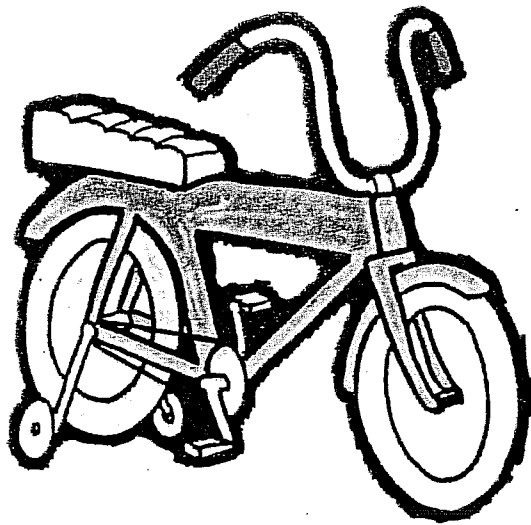
ANEXO D

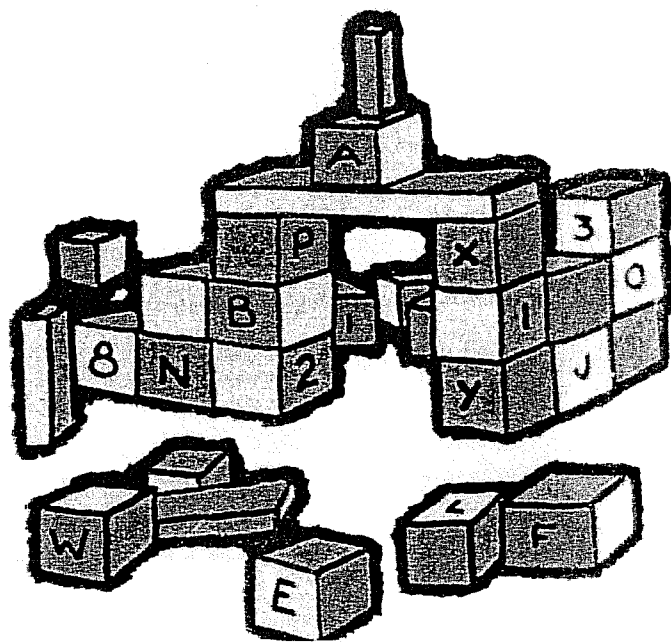


ANEXO E

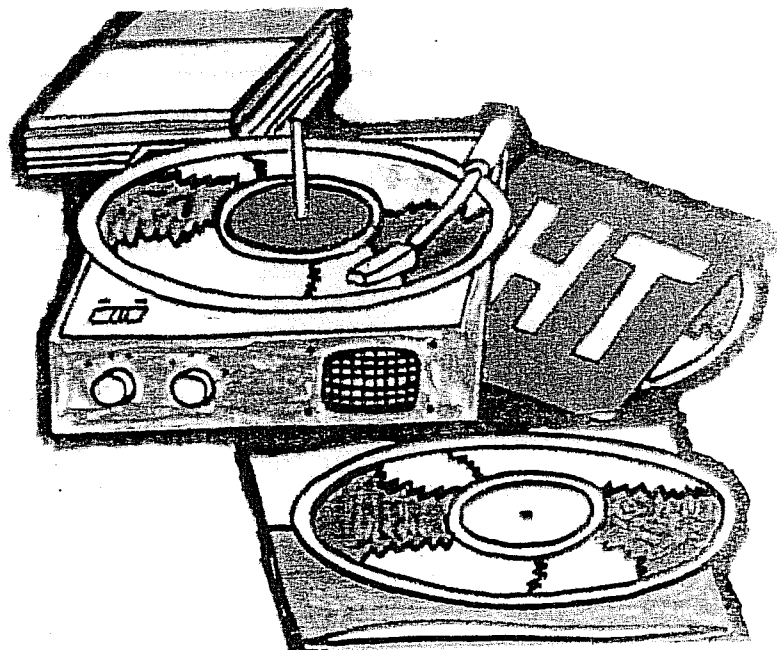
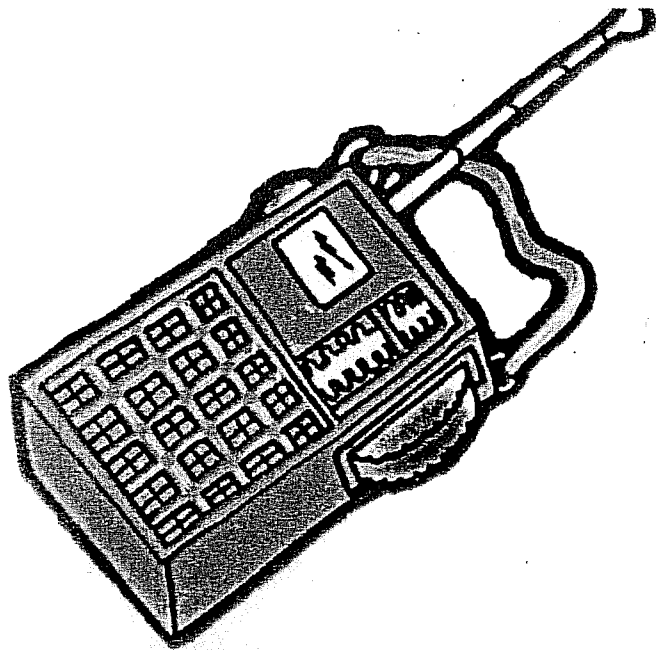


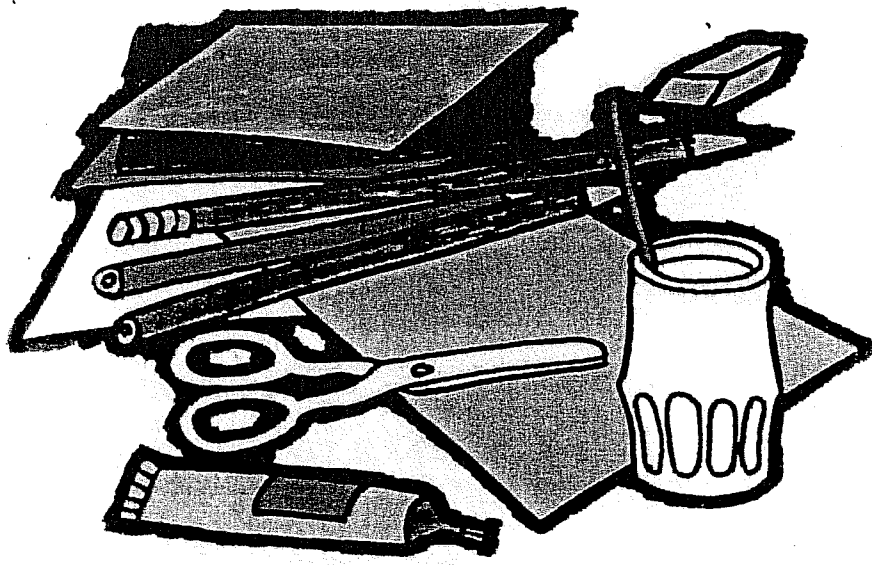
ANEXO F



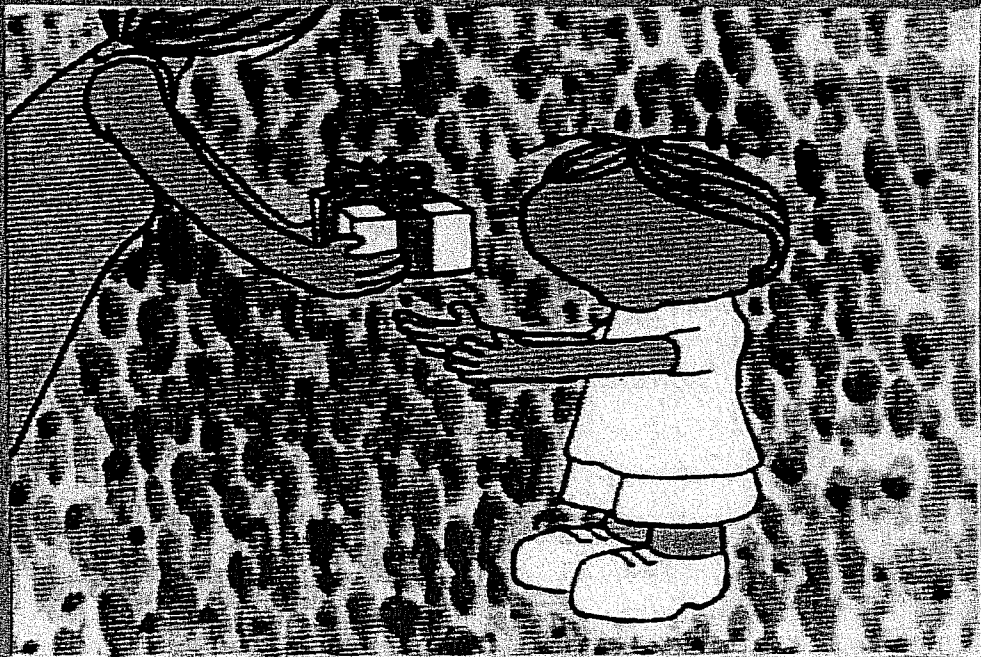


ANEXO G

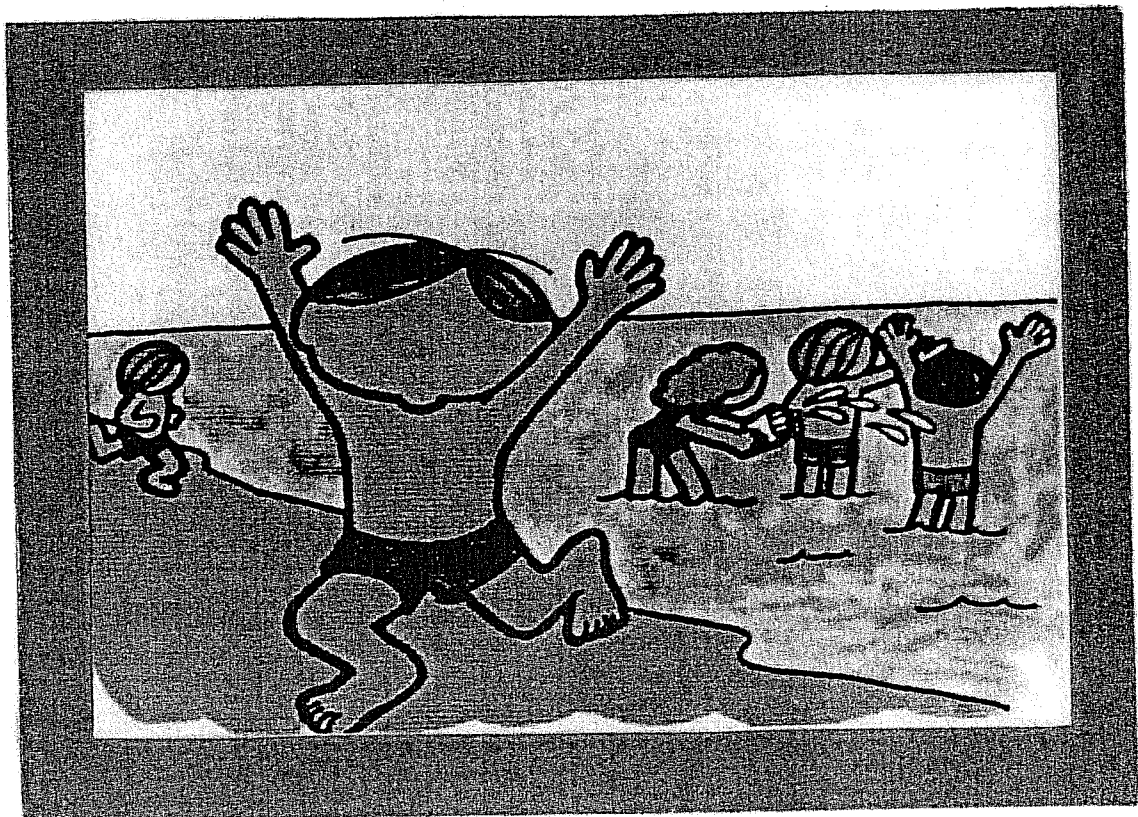
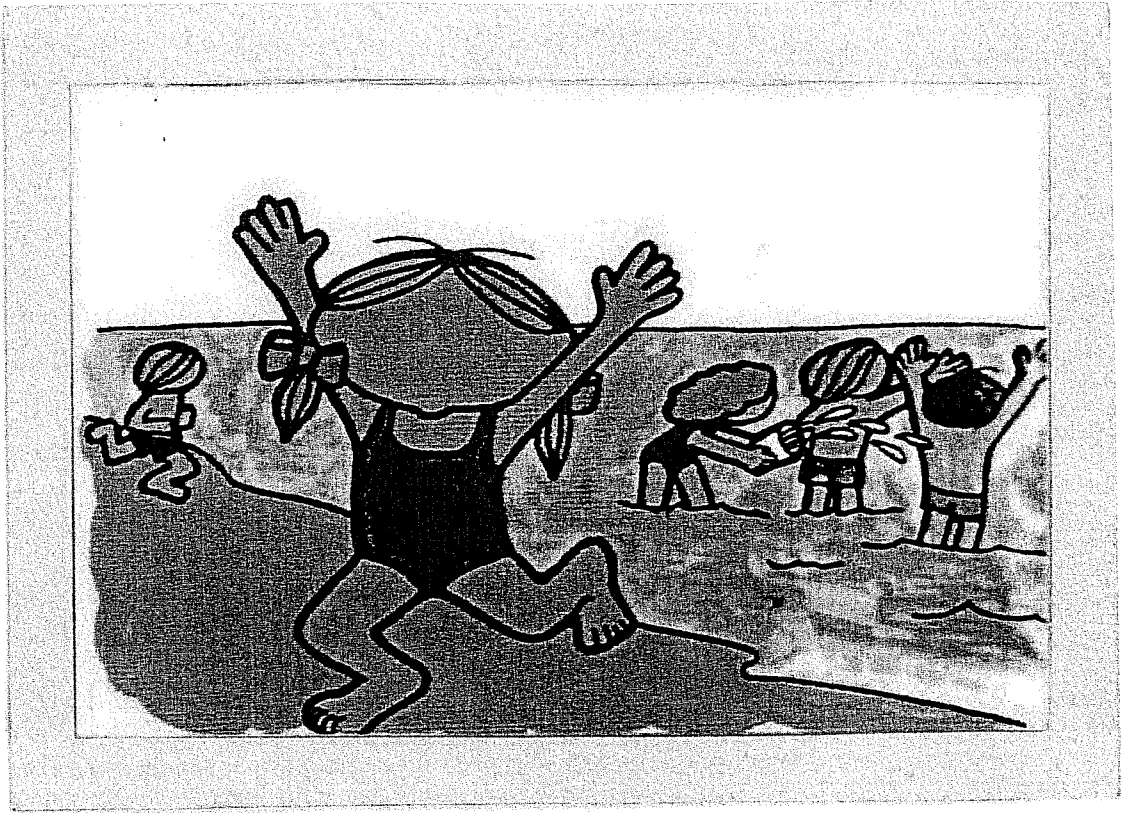




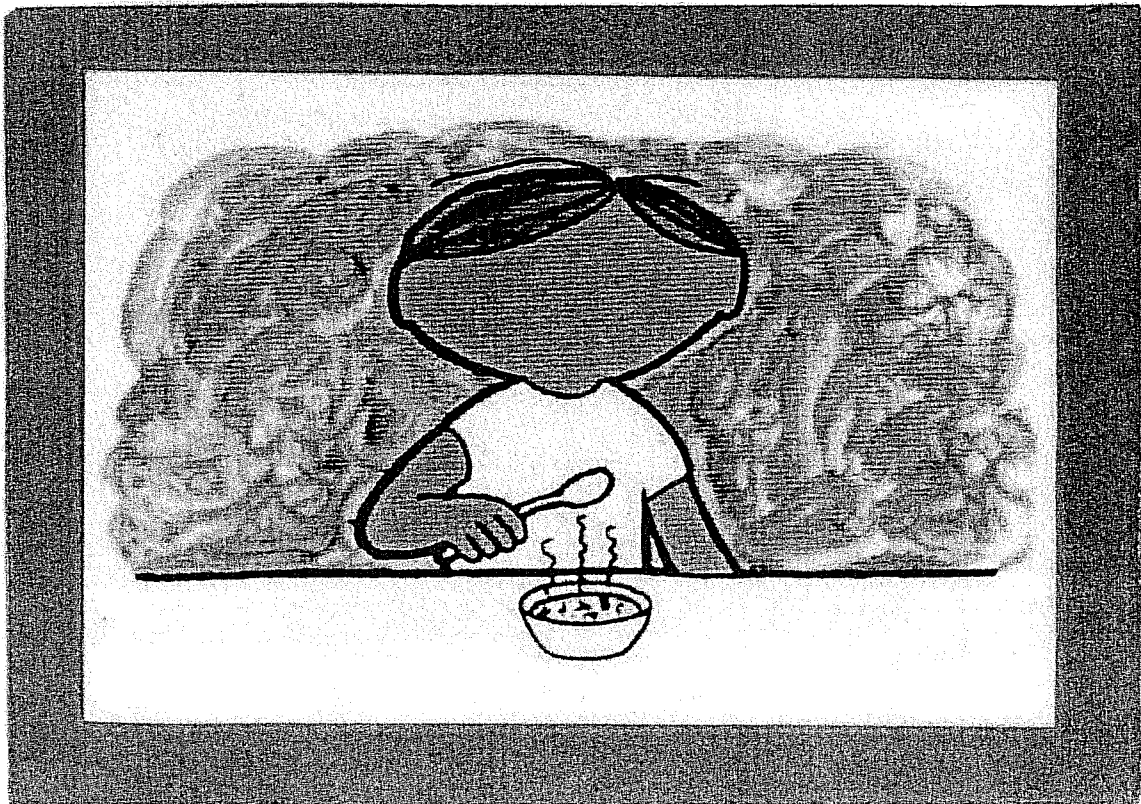
ANEXO H



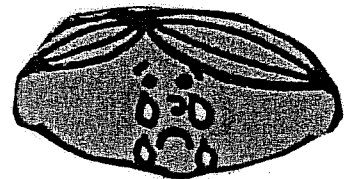
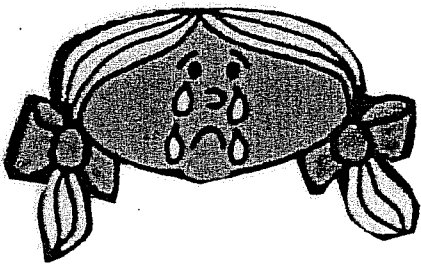
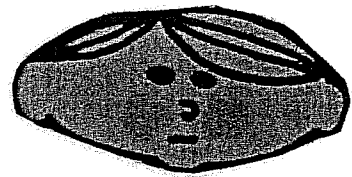
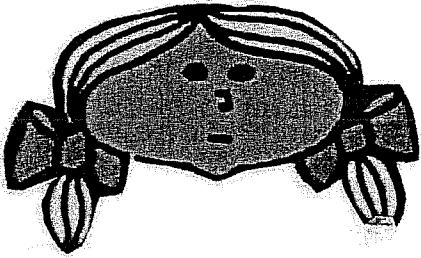
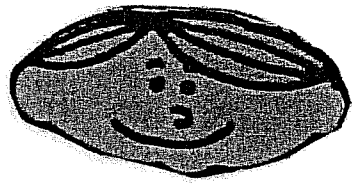
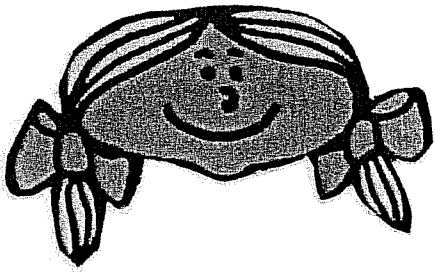
ANEXO I



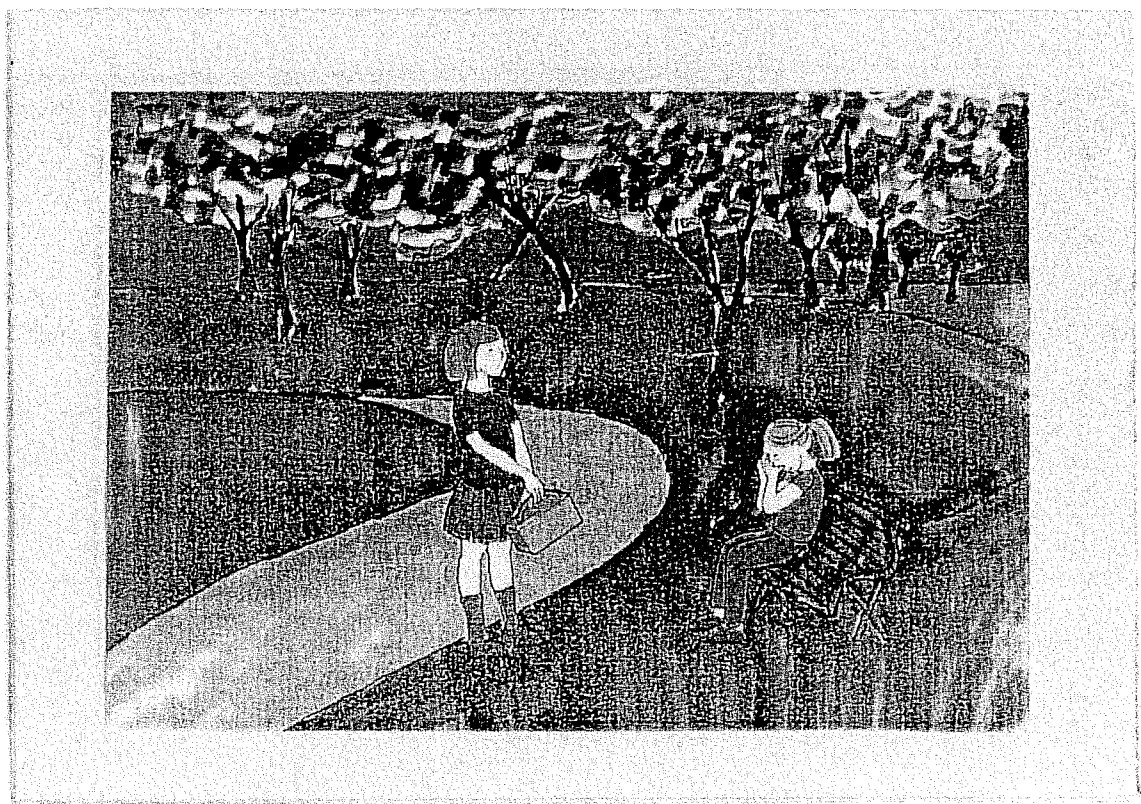
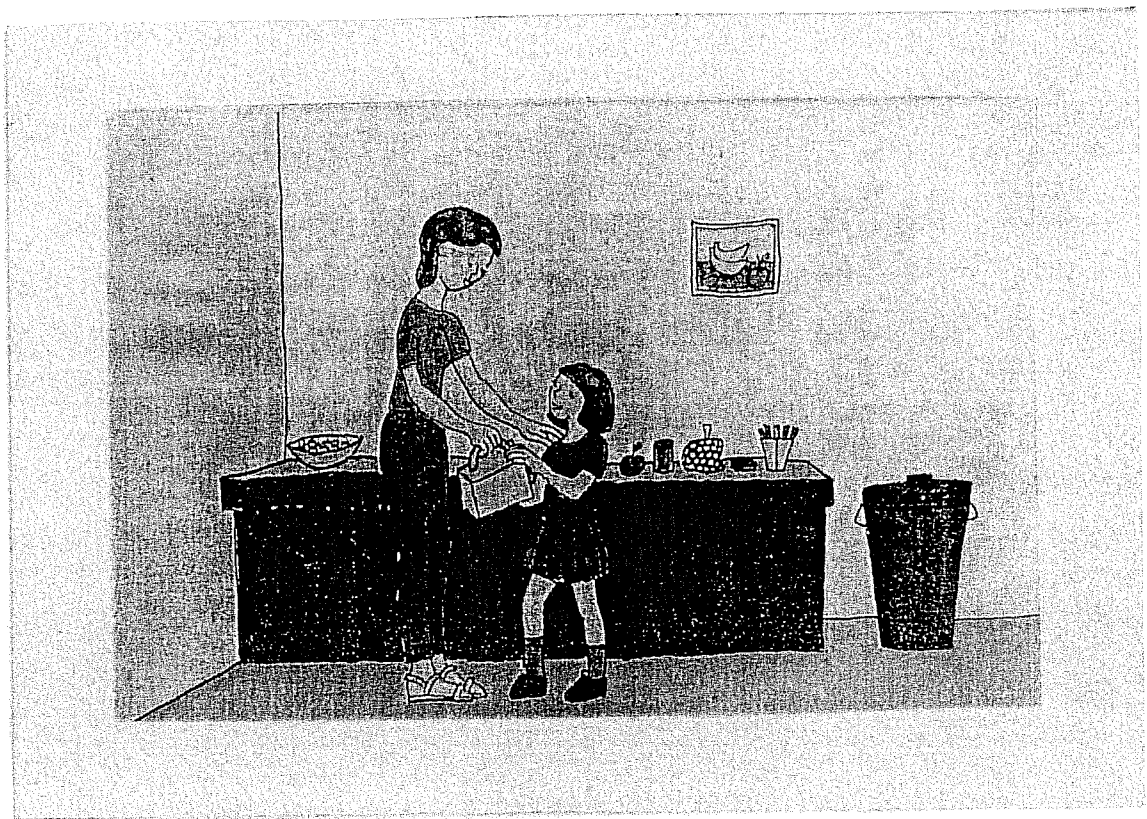
ANEXO J

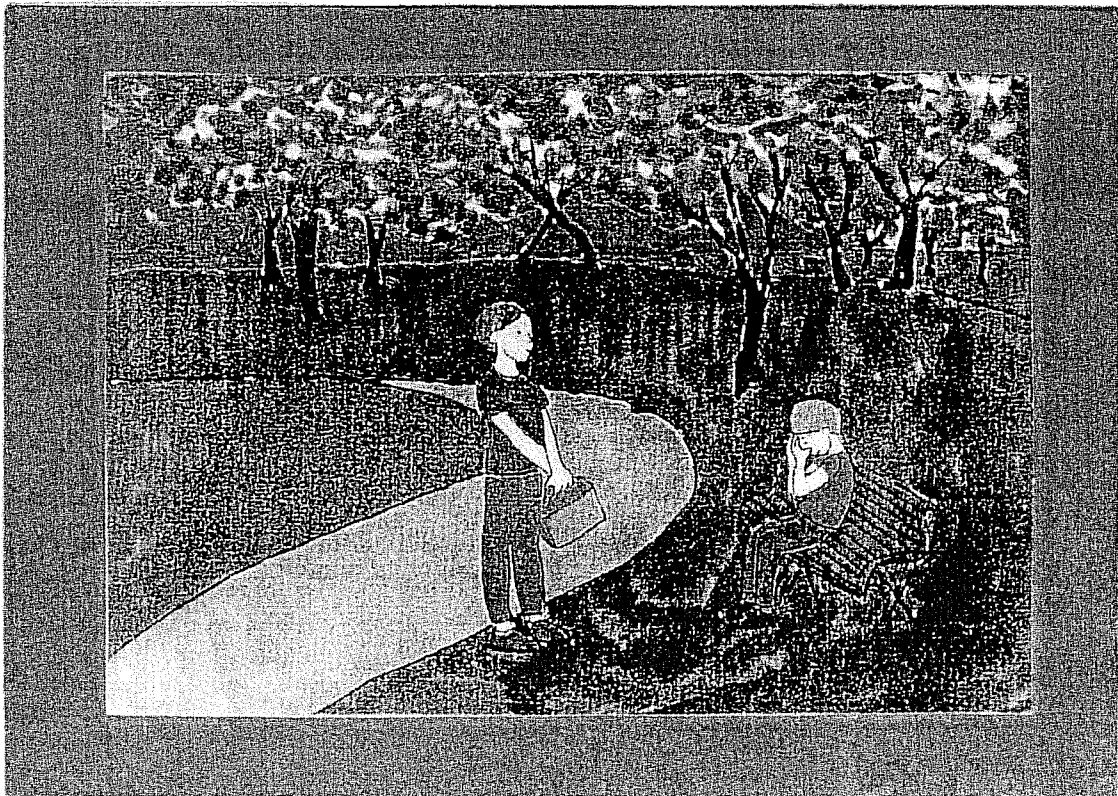


ANEXO K

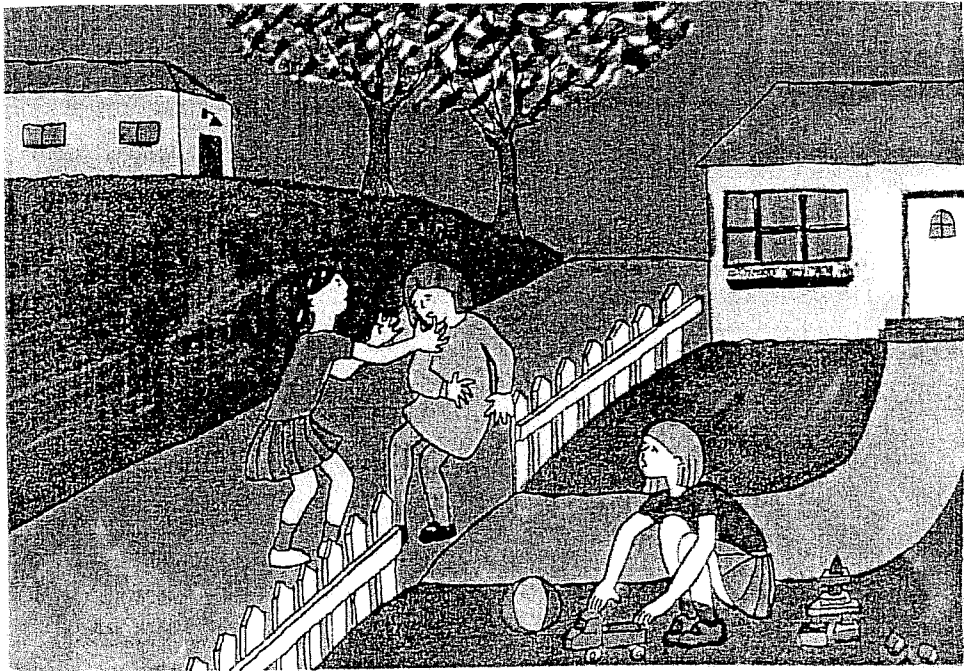
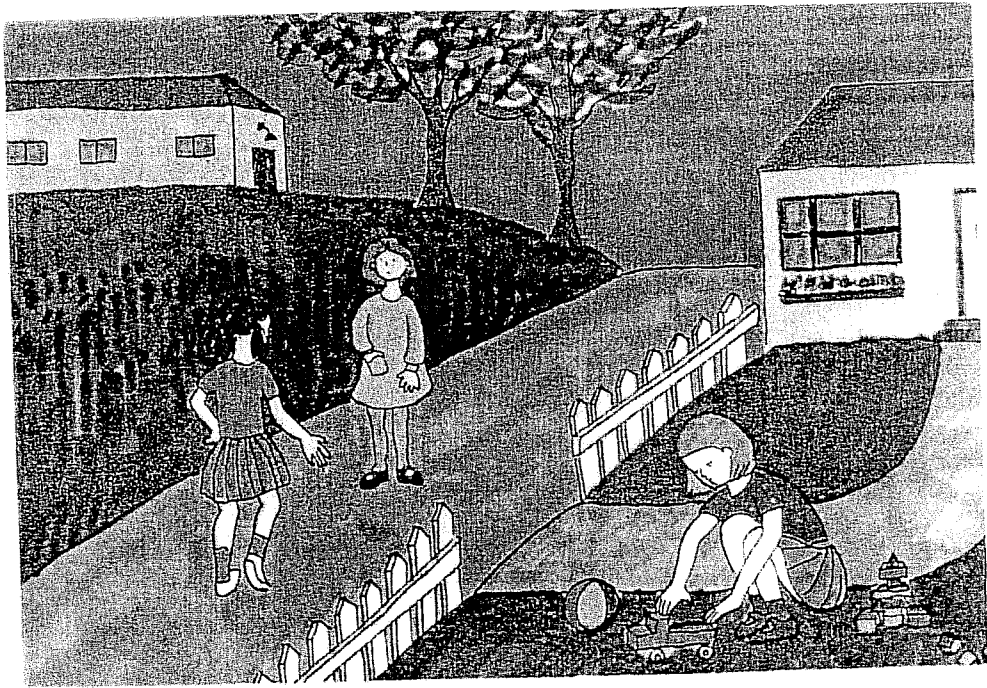


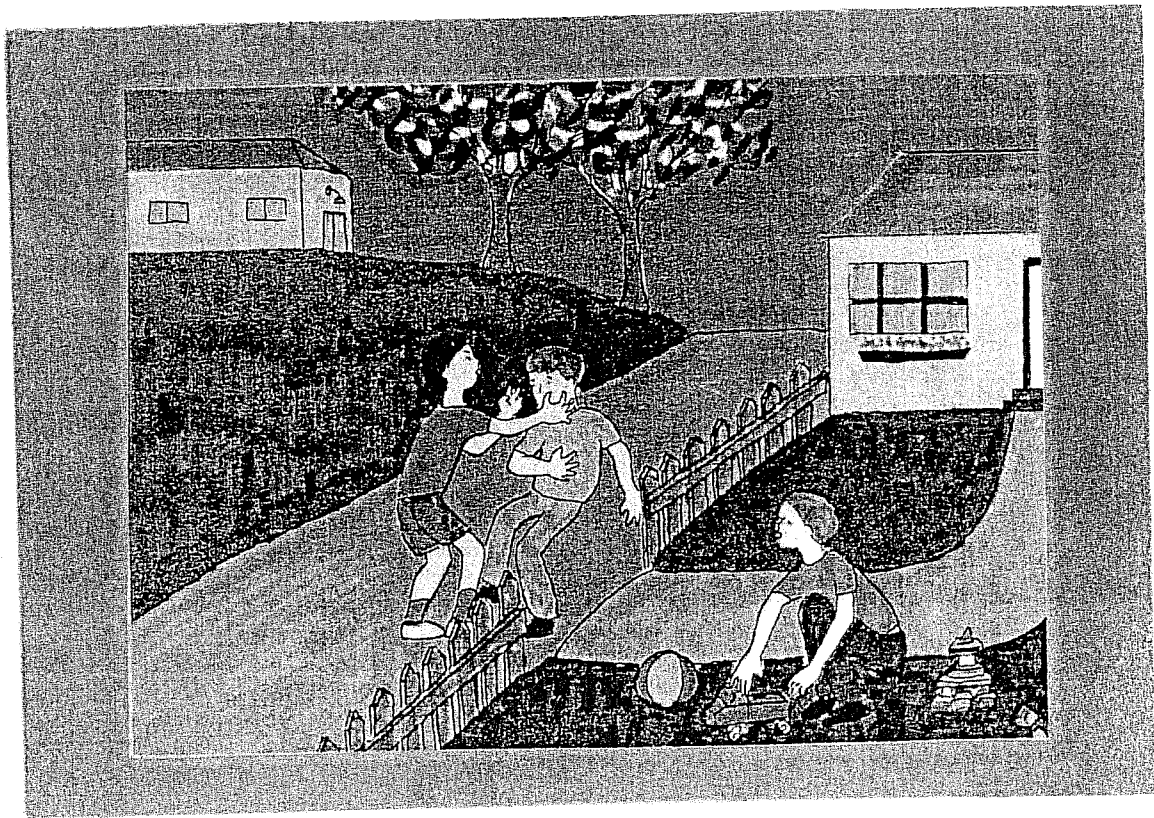
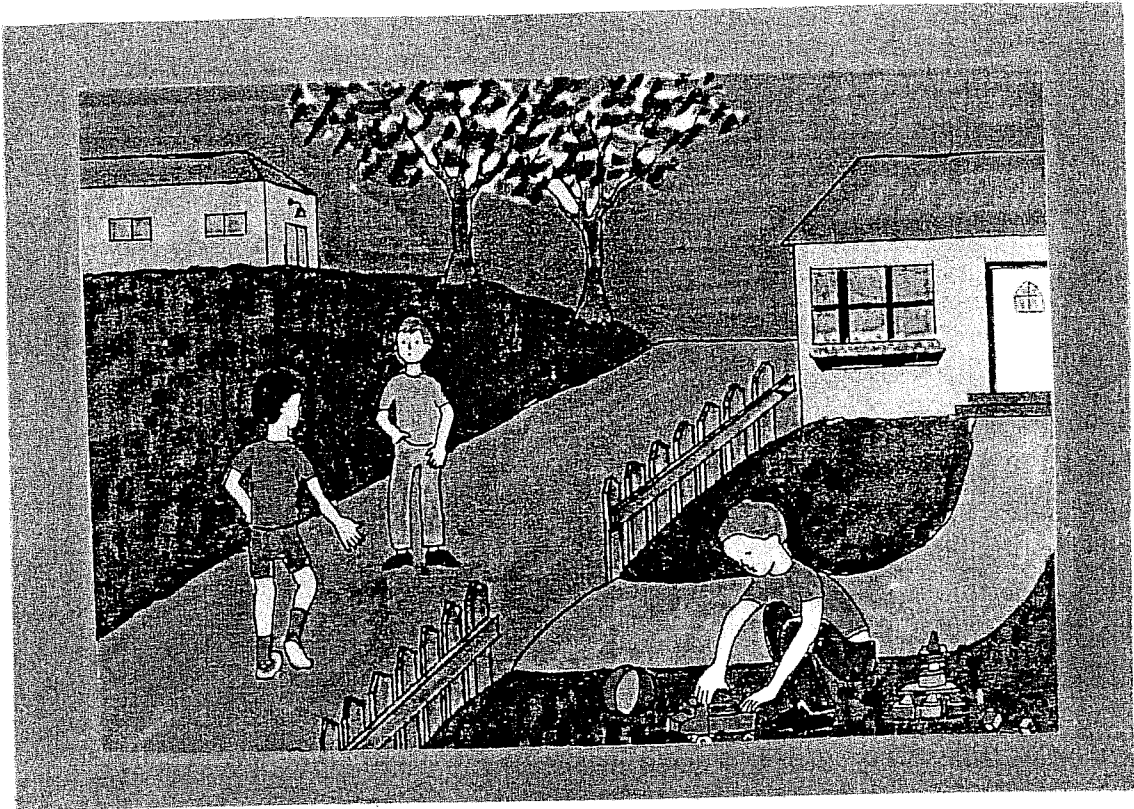
ANEXO L





ANEXO M





ANEXO N

Ficha de Registo Individual – Criança/pais

Nome: _____

Sexo: _____

Data de Nascimento: _____

Idade: _____

Início de Frequência no Jardim de Infância: _____

Tempo de Permanência no Jardim de Infância/ N° de horas diárias: _____

Idade da Mãe: _____

Idade do Pai: _____

Escolaridade da Mãe: _____

Escolaridade do Pai: _____

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

ANEXO O

Ficha de Registo Individual – Criança/Educadora

Nome: _____

Sexo: _____

Data de Nascimento: _____

Idade: _____

Início de Frequência no Jardim de Infância: _____

Tempo de Permanência no Jardim de Infância/ Nº de horas diárias: _____

Idade da Educadora: _____

Tempo de Serviço da Educadora: _____

Tempo de Permanência Diária com o grupo: _____

Tempo de Acompanhamento do grupo/Anos: _____

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

ANEXO P

Folha de Registo Individual

Código da criança: _____ Data de Aplicação: _____

Nome: _____

Data de Nascimento: _____ Sexo: _____

1ª sessão

Prova: Escolha de um rosto

O Presente (positivo)

Escolha: Sorriso _____ Choro _____ Neutro _____

Justificação:

A Praia (negativo)

Escolha: Sorriso _____ Choro _____ Neutro _____

Justificação:

A Sopa (positivo)

Escolha: Sorriso _____ Choro _____ Neutro _____

Justificação:

Folha de Registo Individual

Código da criança: _____	Data de Aplicação: _____
Nome: _____	
Data de Nascimento: _____	Sexo: _____

Prova: Escolha de um presente

“ Histórias das pernas”

Escolha: Patins _____ Bicicleta _____ Blocos _____

Justificação: _____

? _____

? _____

“ Histórias dos ouvidos”

Escolha: Rádio _____ Giradiscos _____ Bricolage _____

Justificação: _____

? _____

? _____

Folha de Registo Individual

Código da criança: _____	Data de Aplicação: _____
Nome: _____	
Data de Nascimento: _____	Sexo: _____

2ª sessão

Prova: Escolha de um rosto

O Presente (negativo)

Escolha: Sorriso _____ Choro _____ Neutro _____

Justificação:

A Praia (positivo)

Escolha: Sorriso _____ Choro _____ Neutro _____

Justificação:

A Sopa (negativo)

Escolha: Sorriso _____ Choro _____ Neutro _____

Justificação:

Folha de Registo Individual

Código da criança: _____	Data de Aplicação: _____
Nome: _____	
Data de Nascimento: _____	Sexo: _____

Prova: 1&2 - O piquenique e o Jardim

1- O piquenique

Primeira escolha: Divide _____ Não Divide _____

Justificação:

Conservação da escolha: Sim _____ Não _____

Justificação:

2- O Jardim

Primeira escolha: Ajuda _____ Não Ajuda _____

Justificação:

Conservação da escolha: Sim _____ Não _____

Justificação:
