

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

DM.
OLIV/C.1

TESE DE MESTRADO

Qualidade da Vinculação e Ansiedade Materna de Separação
nas Crianças do Pré-Escolar

Carla S. V. Teixeira de Oliveira

nº 1617


ORIENTADORA: Manuela Veríssimo

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Isabel Matta

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

2003

 **ISPA** | Instituto Superior de Psicologia Aplicada
Centro de
Documentação

Registo: 15654
Data: 01.04.05

Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt

DAS CRIANÇAS

Depois, uma mulher que trazia ao colo uma criança, disse: Fala-nos das crianças.

E ele respondeu:

Os vossos filhos não são vossos filhos.

São os filhos e filhas da nostalgia da vida por si mesma.

Eles vêm por meio de vós mas não de vós, e, apesar de estarem convosco, não vos pertencem.

(...)

Vós sois os arcos de onde como flechas vivas, os vossos filhos serão lançados.

O arqueiro vê a presa no percurso do infinito e dispara com toda a força para que as suas flechas partam ligeiras e cheguem longe.

Que a vossa inflexão na mão do arqueiro se destine à alegria; pois tal como ele ama a flecha que voa, também ama o arco que é estável.

(In "O Profeta", Kahlil Gibran, pp. 19-20)

Para o Miguel.

Gostaria de agradecer a todas as crianças, famílias e educadoras que participaram neste estudo.

Gostaria também de agradecer à Professora Doutora Manuela Veríssimo pela sua orientação e disponibilidade, assim como à Lígia Monteiro pela preciosa colaboração na análise de dados.

Um agradecimento à Valentina Chitas pela empatia e simpatia.

Os meus agradecimentos vão também para a Ana Cavaco, com quem foi muito bom trabalhar ao longo destes meses e sem quem teria sido impossível chegar ao fim.

Um obrigado especial ao Xuca, pela paciência e por partilhar comigo esta grande aventura da Vida (com Mestrado incluído...)

Por fim (mais um) grande obrigado à minha Mãe.

ÍNDICE

Introdução.....	1
A Teoria da Vinculação.....	4
John Bowlby.....	4
O comportamento de vinculação: natureza e função.....	5
A activação e a finalização do comportamento de vinculação.....	7
Desenvolvimento da vinculação.....	8
Mary Ainsworth.....	9
Diferenças individuais.....	10
Contribuição de Schaffer.....	13
Modelos Internos.....	14
A avaliação da vinculação na idade do pré-escolar.....	19
Scripts.....	20
A Ansiedade Materna de Separação.....	22
O emprego materno e a qualidade da relação de vinculação.....	22
A ansiedade materna de separação.....	25
Problemática e questões.....	26
Método.....	28
Participantes.....	28
Instrumentos.....	28
<i>Attachment Behavior Q-Set</i>	28
<i>Attachment Story Completion Task</i>	32
<i>Maternal Separation Anxiety Scale</i>	34
Procedimento.....	36
Observações em casa das crianças com vista à elaboração do	
<i>Attachment Behavior Q-Set</i>	36
Recolha das narrativas das crianças.....	38
Transcrição, cotação e análise dos protocolos.....	39
Distribuição e recolha da <i>Maternal Separation Anxiety Scale</i>	39
Apresentação e análise de resultados.....	41
Correlações entre os <i>scores</i> da Segurança e da Dependência e as escalas de	
Posada e Waters.....	41

Classificação dos sujeitos nos critérios <i>score</i> da Segurança e da Dependência.....	42
Caracterização dos grupos de acordo com as escalas de Posada e Waters.....	43
Caracterização global da amostra, relativamente às representações da relação de vinculação.....	46
Diferenças entre os grupos formados com base na análise do <i>Attachment Story Completion Task</i> , relativamente aos critérios <i>score</i> de Segurança e da Dependência e às escalas de Posada e Waters.....	46
Análise global da escala: valores descritivos.....	48
Análise global da escala relativamente ao género.....	48
Análise das sub-escalas: relações entre as sub-escalas da <i>Maternal Anxiety Separation Scale</i> e a idade de início dos cuidados não maternos.....	48
Correlação entre as sub-escalas da <i>Maternal Anxiety Separation Scale</i> , os critérios <i>score</i> de Segurança e Dependência e as Escalas de Posada e Water.....	49
Diferenças entre os grupos formados com base na análise do <i>Attachment Behavior Q-Set</i> relativamente às sub-escalas da <i>Maternal Separation Anxiety Scale</i>	49
Diferenças entre os grupos formados com base na análise da <i>Attachment Story Completion Task</i> relativamente às sub-escalas da <i>Maternal Separation Anxiety Scale</i>	50
Discussão.....	52
Referências bibliográficas.....	57

Anexos

Anexo A: *Attachment Behavior Q-Set*

Anexo B: Base de distribuição do *Attachment Behavior Q-Set*

Anexo C: Folha de registo do *Attachment Behavior Q-Set*

Anexo D: Escalas de Posada e Waters

Anexo E: Protocolo da *Attachment Story Completion Task*

Anexo F: Folhas de registo da *Attachment Story Completion Task*

Anexo G: *Maternal Separation Anxiety Scale*

Lista de tabelas

Tabela 1 – Média, Desvio Padrão e Alfa nas sub-escalas da *Maternal Separation Anxiety Scale*

Lista de figuras

Figura 1 – Médias dos três grupos nos scores de Segurança e Dependência

Figura 2 – Médias dos três grupos nas escalas de Posada e Waters

Figura 3 – Médias dos três grupos na escala de Interação Suave com a Mãe

Figura 4 - Médias dos três grupos na escala de Proximidade à Mãe

Figura 5 – Médias dos três grupos na escala de Contacto Físico com a Mãe

Figura 6 - Médias dos três grupos na escala de Interação com Outros Adultos

Figura 7 – Médias no score de Segurança nos grupos de sujeitos com representações seguras e representações inseguras da vinculação

Figura 7 – Médias na escala de Proximidade à Mãe nos grupos de sujeitos com representações seguras e representações inseguras da vinculação

Figura 9 - Médias na escala de Contacto Físico com a Mãe nos grupos de sujeitos com representações seguras e representações inseguras da vinculação

Figura 10 – Médias dos três grupos nas sub-escalas da *Maternal Separation Anxiety Scale*

Figura 11 – Médias dos três grupos na sub-escala de Preocupações Acerca da Separação Provocada pelo Emprego

RESUMO

Com este estudo procurou testar-se a utilização de uma medida de avaliação da vinculação com uma base representativa, na população portuguesa, e relacioná-la com uma medida comportamental, bem como analisar a relação existente entre a ansiedade materna de separação e a qualidade da relação de vinculação, em cada uma destas dimensões.

Este trabalho teve como amostra vinte e cinco crianças e respectivas mães, com uma média de idades de 40,88 meses e de 32,16 anos, respectivamente.

Foi utilizado o *Attachment Behavior Q-Set* (Waters, 1987) para a avaliação da qualidade da vinculação, a *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990) para avaliação das representações da qualidade da vinculação e ainda a *Maternal Separation Anxiety Scale* (Hock, McBride & Gnezda, 1989) na avaliação da ansiedade de separação materna.

A análise estatística dos dados foi realizada em três momentos. Inicialmente foi realizada a análise referente aos dados do *Attachment Behavior Q-Set*, na qual e pela Análise Hierárquica de *Clusters*, identificámos três grupos de crianças relativamente aos critérios de Segurança e Dependência. Caracterizou-se o Grupo 1 como seguro e independente, o Grupo 2 como inseguro e independente e o Grupo 3 como inseguro e dependente.

Seguidamente, procurou-se caracterizar o comportamento destes três grupos em cada uma das Escalas de Posada e Waters (1995) e recorrendo a uma análise de variância, foi possível verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos em todas as escalas. O Grupo 1 (seguro e independente) e o Grupo 2 (inseguro e independente) apresentaram valores significativamente superiores ao Grupo 3 (inseguro e dependente) nas escalas de Interação Suave com a Mãe e na Interação com Outros Adultos. No diz respeito às escalas de Proximidade à Mãe e Contacto Físico com a Mãe, o Grupo 1 (seguro e independente) e o Grupo 3 (inseguro e dependente) apresentaram valores significativamente superiores ao Grupo 2 (inseguro e independente).

Num segundo momento, centrámo-nos na análise das narrativas das crianças, com vista à caracterização das suas representações da relação de vinculação, como

seguras ou inseguras. Posteriormente, relacionámos estes dois grupos com os critérios de Segurança e de Dependência, e foi possível encontrar diferenças significativas entre os grupos, na dimensão da Segurança e nas escalas de Proximidade à Mãe e na escala de Contacto Físico com a Mãe, onde o Grupo 1 (representações seguras) obteve sempre valores significativamente superiores ao Grupo 2 (representações inseguras).

Finalmente, o último momento de análise incidiu sobre os dados relativos à ansiedade materna de separação. Verificou-se a existência de uma correlação significativamente negativa entre a idade de início dos cuidados não maternos e sub-escala de Preocupações Acerca da Separação Provocada pelo Emprego, na globalidade da amostra. Em seguida, procurámos compreender de que forma a ansiedade materna de separação se relaciona com os dados da avaliação da vinculação pelo *Attachment Behavior Q-Set* e também pelo *Attachment Story Completion Task*, tendo em consideração os grupos previamente formados em cada uma das avaliações.

No que respeita aos dados comportamentais, recolhidos pelo *Attachment Behavior Q-Set*, e recorrendo a uma análise Post Hoc, verificou-se a existência de valores significativamente superiores no Grupo 1 (seguro e independente) em relação aos Grupos 2 (inseguro e independente) e 3 (inseguro e independente), na sub-escala de Preocupações Acerca da Separação Provocada pelo Emprego.

Quanto aos grupos formados com base na *Attachment Story Completion Task*, não se verificaram diferenças significativas em nenhuma das sub-escalas da *Maternal Separation Anxiety Scale*.

INTRODUÇÃO

A teoria da vinculação diz respeito à primeira relação social da criança, geralmente estabelecida com a mãe, e às perturbações decorrentes da separação. John Bowlby formulou os postulados básicos desta teoria recorrendo a conceitos da etologia, cibernética, processamento de informação, psicologia do desenvolvimento e da psicanálise.

Mary Ainsworth contribuiu com uma metodologia inovadora, que permitiu testar empiricamente as ideias de Bowlby, acrescentando ainda os conceitos teóricos de base segura e sensibilidade materna.

Apesar de Bowlby considerar a importância da vinculação ao longo de todo o ciclo de vida, muita da investigação realizada sobre a qualidade desta relação focou-se na primeira infância (Greenberg, Cicchetti & Cummings, 1990).

Ao longo do desenvolvimento da criança, nomeadamente, na idade pré-escolar, factores cognitivos e sociais, entre outros, fazem com que os comportamentos de vinculação não sejam activados da mesma forma nem com a mesma intensidade dos primeiros anos de vida.

Como consequência, os métodos de avaliação da vinculação baseados na observação dos comportamentos de vinculação podem não ser os mais indicados.

Uma vez que as crianças podem recorrer a formas simbólicas de representação mental, poderemos, através delas, aceder aos modelos internos das crianças e às suas representações da relação de vinculação.

Desta forma, o presente trabalho tem como primeiro objectivo relacionar a qualidade da vinculação de crianças em idade pré-escolar, avaliada com um método baseado na observação de comportamentos, com as representações da qualidade da vinculação.

À semelhança do que se verifica em todo o mundo ocidental, as mulheres participam em grande número, e cada vez mais, na força de trabalho, situação que não é excepcional no nosso país.

Tendo como ponto de partida a teoria da vinculação, vários estudos tentaram compreender quais os tipos de relações existentes entre o emprego materno e a qualidade da vinculação. Estes trabalhos levantaram a hipótese de o emprego influenciar negativamente esta relação entre a criança e o seu prestador de cuidados (Chase-Landsdale, & Owen, 1987)

Os resultados encontrados não foram conclusivos, pelo que os investigadores sugeriram a possível existência de outros factores mediadores nesta relação (Hoffman, 1989, cit. in Stifer, Coulehan & Fish, 1993; Hock, Gnezda & McBride, 1984; Morgan & Hock, 1985, cit. in Greenberger, Goldberg, Crawford & Granger, 1988), nomeadamente, as suas atitudes face ao emprego e / ou aos cuidados não maternos e outros factores de carácter mais individual, tal como a ansiedade materna de separação.

O estudo levado a cabo por Stifer, Coulehan e Fish (1993) concluiu que altos níveis de ansiedade materna de separação influenciariam negativamente a interacção das mães com os seus filhos, uma vez que estas teriam um padrão interactivo marcado pela intrusividade e pela hiper-estimulação.

Desta forma, pretendemos, também, compreender de que forma a ansiedade materna de separação, nas dimensões identificadas por Hock, McBride e Gnezda (1989), poderá relacionar-se com a qualidade da relação de vinculação.

A apresentação deste estudo organiza-se em três capítulos temáticos: no primeiro capítulo, passamos em revista a literatura referente aos princípios básicos da teoria da vinculação, seguindo-se a apresentação da metodologia referente à primeira fase do estudo, isto é, a aplicação do *Attachment Behavior Q-Set*, e respectiva análise e discussão de resultados.

No segundo capítulo, revemos a literatura existente acerca da vinculação, numa perspectiva desenvolvimentista, que nos permitirá a avaliação da qualidade da vinculação recorrendo às representações. Apresentamos também os dados, analisamos os mesmos, procurando colocá-los em relação com os dados do primeiro capítulo e realizamos a respectiva discussão.

Finalmente, no terceiro capítulo, depois da revisão de literatura acerca da Ansiedade Materna de Separação, apresentamos e analisamos os resultados obtidos, colocando-os em relação com os dados obtidos no primeiro e segundo capítulos.

Por fim, passamos a uma discussão geral, na qual tentamos colocar e relação todas as variáveis em estudo.

A Teoria da Vinculação

Segundo Bretherton (1992), a Teoria da Vinculação é fruto do trabalho conjunto de John Bowlby e de Mary Ainsworth. Enquanto que Bowlby formulou os postulados básicos da teoria, Ainsworth contribuiu com uma metodologia que permitiu testar empiricamente estes princípios teóricos, acrescentando ainda os conceitos de base segura e de sensibilidade materna.

John Bowlby

Como consequência da sua própria experiência enquanto psiquiatra, Bowlby interessou-se pelas consequências da separação ou privação da figura materna no desenvolvimento da personalidade de crianças institucionalizadas ou hospitalizadas, o que o levou a tentar compreender a natureza desta relação privilegiada que se estabelece entre criança e mãe.

Bowlby estava convicto de que as experiências no seio da família eram cruciais no desenvolvimento da personalidade. Segundo Bowlby (1951, cit. in Bretherton, 1992), para que a criança cresça mentalmente saudável “deve experienciar uma relação afectuosa, íntima e contínua com a sua mãe (ou com uma figura substituta) na qual ambos encontram satisfação e prazer”.

Embora a psicanálise tenha sido pioneira no reconhecimento que a primeira relação social humana seria a base do desenvolvimento posterior do indivíduo, as explicações que avançou para a natureza e as origens destas relações, não foram consideradas por Bowlby como suficientes para a compreensão do fenómeno pelo qual as crianças necessitam de uma relação próxima e contínua para se desenvolverem emocionalmente de forma harmoniosa.

A Teoria do Impulso Secundário, um termo derivado da Teoria da Aprendizagem Social (Bowlby, 1969 / 1982), sugere que a criança tem necessidades fisiológicas, tais como a alimentação, que devem ser satisfeitas. Segundo esta abordagem, a criança vincula-se a um determinado indivíduo porque este satisfaz as suas necessidades, aprendendo pela experiência a diferenciar esta figura das outras.

A dependência demonstrada pelas crianças face aos seus prestadores de cuidados tratar-se-ia de uma pulsão adquirida. Desta forma, seria o reforço de determinados comportamentos, pela gratificação obtida, que dariam origem às relações sociais no geral, e à relação mãe-criança em particular (Sroufe, Fox & Pancake, 1983).

A dependência era perspectivada como algo que poderia ser utilizado instrumentalmente pela criança, e como tal, poderia ser vista como excessiva e regressiva. No entanto, os conceitos de dependência e de vinculação, embora não se refiram ao mesmo constructo, estão directamente relacionados, uma vez que comportamentos claramente dependentes da criança ao prestador de cuidados estão normalmente presentes na primeira infância (Sroufe, Fox & Pancake, 1983).

O autor estava, assim, sensível a outras abordagens teóricas a esta questão, pelo que a Etologia, a Cibernética (sistemas de controlo), a Psicologia do Desenvolvimento e a Teoria do Processamento de Informação e a própria Psicanálise (Bretherton, 1992) foram determinantes na formulação dos postulados da Teoria da Vinculação.

Bowlby tem o mérito de propor um novo paradigma que compreende os aspectos afectivos e comportamentais da vinculação (Bretherton & Munholland, 1999), sublinhando as origens evolutivas e os objectivos biológicos do comportamento.

A Etologia contribui de forma extremamente importante para a Teoria da Vinculação nomeadamente pelos trabalhos levados a cabo por Lorenz, (1935, cit. in Bowlby, 1969, 1982) sobre o *imprinting* em gansos e patos e pelos trabalhos de Harlow e Zimmermann (1959, cit. in Bowlby, 1969, 1982) com macacos *rhesus*. Os trabalhos de Lorenz revelaram que a vinculação em gansos e patos se desenvolve sem qualquer tipo de recompensa alimentar ou outra, enquanto os trabalhos de Harlow permitiram concluir que o contacto físico confortável levava à vinculação, enquanto que a alimentação não a favorecia por si só.

O comportamento de vinculação: natureza e função

Segundo Bowlby (1969 / 1982), o ser humano nasceria dotado de um conjunto de características que lhe permitiriam envolver-se rapidamente na interacção social e responder aos estímulos sociais. Este conjunto de características prendem-se com

alguns reflexos inatos, tais como o *grasping*, o evidente prazer na companhia humana e o aumento da intensidade de respostas sociais, como o sorriso ou o palrar.

Assim, para Bowlby (1969 / 1982) a Teoria da Vinculação baseia-se na Teoria do Comportamento Instintivo e postula que a ligação da criança a um indivíduo, normalmente a mãe, é um resultado da activação de um sistema comportamental que tem como objectivo a manutenção da proximidade. Nesta perspectiva, as necessidades fisiológicas da criança, ou as pulsões, não são tidas em consideração. Os comportamentos vinculativos desenvolver-se-ão como resultado da interacção do indivíduo com o seu meio, numa perspectiva de adaptação evolutiva e como consequência da interacção da criança com a figura de vinculação.

O autor (1969 / 1982) classificou os comportamentos vinculativos como sinalizadores (o chorar, o sorriso, o palrar, e mais tarde, o chamar), que têm como objectivo aproximar a mãe da criança e os comportamentos de aproximação (aproximar-se da mãe, seguir, trepar e chupar), que têm como objectivo a aproximação à mãe. Estes comportamentos eram perspectivados como factores que contribuiriam para o estabelecimento da relação de vinculação

Numa reformulação da teoria de 1958 (Bowlby, 1969 / 1982), foram estruturadas algumas alterações, nomeadamente no que diz respeito ao papel dos comportamentos de vinculação. Estes comportamentos continuam a ocupar um lugar de grande destaque, embora Bowlby afirme que, de uma fase inicial em que estes comportamentos se organizam de forma muito simples, entre os nove e os dezoito meses são normalmente incorporados num sistema de objectivos corrigidos para a meta mais sofisticado. Este sistema organiza-se e é activado com o objectivo de, mais uma vez, manter a proximidade à mãe.

Esta alteração deve-se, segundo o autor, a uma melhor compreensão da teoria do controlo de sistemas, pelo que a teoria da vinculação passa a ter como base aquilo que Bowlby apelidou de Teoria do Controlo do Comportamento de Vinculação, em vez de uma Teoria de Respostas Instintivas (Bowlby, 1969 / 1982).

Bowlby (1969 / 1982) sugere que a principal função dos comportamentos de vinculação é uma função biológica de sobrevivência e protecção (dos predadores), que deve ser compreendida à luz de uma perspectiva evolutiva. Ao longo da evolução da espécie humana, os indivíduos que possuíam estas características tiveram,

provavelmente, maior sucesso reprodutivo e estes comportamentos passaram a ser incorporados no seu equipamento biológico.

Enquanto os comportamentos de vinculação podem ser activados ou concluídos por factores situacionais, quando falamos em vinculação, falamos de uma relação que, depois de estabelecida, persistirá no tempo e no espaço. Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) definem vinculação como o modo pelo qual o sistema comportamental de vinculação se organiza em relação a uma figura específica.

A activação do comportamento de vinculação

De acordo com Bowlby (1969 / 1982), é durante o segundo e terceiro anos de vida que os comportamentos de vinculação são mais evidentes. Podemos observar que estes comportamentos variam na forma como são activados, nas suas características e intensidade.

Segundo Bowlby existem várias condições que activam os comportamentos de vinculação. Podemos identificar três factores com um papel determinante na activação destes comportamentos: a condição da criança, a localização e comportamento da mãe e as condições ambientais.

No que diz respeito à condição da criança, factores como o cansaço, a fome, a dor, o frio ou a doença, são susceptíveis de desencadear com facilidade comportamentos de vinculação de grande intensidade, tal como o choro. A conclusão deste comportamento de vinculação poderá ser conseguida com, factores de intensidade equivalente, como o contacto corporal com a mãe, ou pelo finalizar das condições que levaram à activação do comportamento.

O comportamento da mãe também pode levar à activação dos comportamentos de vinculação, nomeadamente pela sua ausência, partida ou desencorajamento da proximidade. Quando a mãe não mantém a proximidade, a criança é alertada e mantém ela própria a proximidade, enquanto que quando a mãe se mostra disponível para manter a proximidade a criança pode descontraí-la e iniciar a exploração, com um conseqüente afastamento (Bowlby, 1969, 1982).

No que respeita às condições do meio, acontecimentos alarmantes e inesperados ou a presença de figuras estranhas à criança, vão activar os comportamentos de vinculação.

Ao longo do desenvolvimento, e sobretudo a partir do terceiro ano de vida, os comportamentos de vinculação são menos frequentes e menos intensos, embora nunca desapareçam por completo ao longo da vida. Da mesma forma, os factores que facilitam a conclusão destes comportamentos também diminuem a sua intensidade.

Desenvolvimento da vinculação

Bowlby (1969 / 1982), define a existência de quatro fases no desenvolvimento da vinculação, embora alerte para o facto dos limites entre cada uma delas serem bastante ténues.

Desta forma, podemos observar uma primeira fase, de respostas indiscriminadas, do nascimento aos dois meses. Neste momento do seu desenvolvimento, o bebé tem apenas, e ainda, a possibilidade de discriminar estímulos olfactivos e auditivos. As suas respostas sociais, tais como a orientação para o adulto, seguir os movimentos dos olhos, o *grasping*, o sorriso e o balbuciar, são indiscriminadas, ou seja, ainda não se orientam para um indivíduo em particular. No entanto, têm já como objectivo a manutenção da proximidade a um potencial prestador de cuidados.

Bowlby aproxima-se da teoria Piagetiana, uma vez que ambos sustentam a hipótese de determinados padrões de comportamentos inatos servirem de base ao desenvolvimento de sequências comportamentais mais organizadas (Waters, Kondo-Ikemura, Posada & Richters, 1991).

Numa segunda fase, dos dois meses aos seis meses de vida, a criança continua a demonstrar comportamentos orientados para os outros indivíduos em geral, mas fá-lo, já, de forma particular em relação à sua mãe ou prestador de cuidados habitual. A criança é capaz de reconhecer indivíduos familiares e focalizar nele as suas respostas.

Dos seis aos vinte e quatro meses, podemos observar os comportamentos característicos da terceira fase do desenvolvimento da vinculação. Nesta terceira fase,

a criança é capaz de manter a proximidade à sua figura de vinculação pela locomoção e pela sinalização. Podemos também observar protesto pela separação e preocupação com estranhos.

Por fim, dos vinte e quatro aos trinta meses verifica-se a transformação dos comportamentos de base segura numa parceria de objectivos corrigidos para a meta, ou seja, as crianças são capazes de ter em conta os objectivos e as actividades das mães quando o sistema comportamental de vinculação é activado. Segundo Waters, Kondo-Ikemura, Posada e Richters (1991), também aqui podemos encontrar um paralelismo importante com a descrição piagetiana das mudanças no final do período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo.

Nesta fase, a criança adquire (alguma) competência para tomar o ponto de vista do outro e, assim, compreender o que pode influenciar o comportamento da mãe ou decidir o que ela própria poderá fazer para o modificar. A relação de vinculação, torna-se desta forma, uma relação de parceria.

Mary Ainsworth

Mary Ainsworth foi fortemente influenciada pela "Teoria da Segurança" de Blatz (Blatz, 1940, cit. in Ainsworth, 1988), que postula que o indivíduo se sente seguro quando está apto a aceitar as consequências do seu próprio comportamento e é capaz de confiar que alguém o aceita e / ou o protege. Assim, sentir-se seguro será sentir-se competente e eficaz, mesmo que este sentimento dependa da confiança depositada noutra pessoa para além de si próprio.

Segurança na vinculação é definida por Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) como o estado de se sentir seguro e despreocupado acerca da disponibilidade da figura de vinculação.

Um dos postulados fundamentais da teoria da segurança é o de que as crianças necessitam desenvolver uma dependência segura dos seus pais, ou dos seus prestadores de cuidados principais, antes de se lançarem na exploração de situações pouco familiares. Está assim definida o fenómeno de "base segura". Ainsworth refere que é este fenómeno, mais do que o protesto de separação, que vai ser a evidência da vinculação (Ainsworth, 1973, cit. in Waters & Deane, 1985)

Com base neste princípio, Ainsworth leva a cabo o primeiro estudo empírico baseado na teoria da vinculação: durante a sua estadia no Uganda, fez observação naturalista junto de várias famílias. Estava particularmente interessada nos sinais e comportamentos de aproximação emitidos pela criança e orientados para a mãe. Os dados recolhidos foram uma fonte importante no estudo das diferenças individuais na qualidade da interacção mãe-bebé (Ainsworth, 1963, 1967 cit. in Bretherton, 1992).

Diferenças individuais

Ainsworth observou alguns comportamentos que lhe permitiram sugerir a existência de três padrões de vinculação e que se caracterizariam com base na forma como criança e mãe balançam a proximidade e a exploração. Desta forma:

- Vinculações seguras: as crianças choravam pouco e exploravam o meio na presença da mãe;
- Vinculações inseguras: as crianças choravam muito, mesmo na presença e em contacto físico com a mãe e não demonstravam grande interesse na exploração do meio
- Inexistência de vinculação: as crianças não dirigiam comportamentos diferenciais à mãe.

Enquanto os dados recolhidos no Uganda ainda não tinham sido tratados, e desta vez em Baltimore, Ainsworth inicia um outro trabalho de investigação sobre interacções entre a mãe e a criança, também com base em observações naturalistas, em observações em laboratório e em entrevistas.

As observações laboratoriais foram denominadas de Situação Estranha, que se baseia na observação e codificação do comportamento de vinculação e de exploração das crianças entre os 12 e os 20 meses de idade, numa situação de *stress* crescente.

Segundo Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978), existem três noções subjacentes a este procedimento: a noção de base segura, ou seja, a forma como a criança utiliza a mãe como uma base a partir da qual pode explorar o meio e à qual pode voltar quando necessário; a ideia de que, depois do estabelecimento de uma relação de vinculação, a criança tem tendência a protestar perante uma situação de separação e, finalmente, a ideia de que, com este procedimento se torna possível

observar as reacções e as respostas das crianças perante um estranho, num ambiente não familiar.

A Situação Estranha é um procedimento estandarizado, realizado numa sala de laboratório, que pode ser filmado e visionado através de um espelho bidireccional. Este procedimento consiste em oito episódios, de três minutos cada, à excepção do primeiro, de apenas um minuto. Estes episódios têm como principal objectivo activar e / ou intensificar os comportamentos de vinculação da criança. Resumidamente, mãe e criança entram na sala com alguns brinquedos, onde mais tarde entra uma figura do sexo feminino, estranha à criança. Enquanto o estranho interage com a criança, a mãe sai e regressa momentos depois. Uma segunda separação ocorre em seguida, na qual a criança é deixada sozinha na sala, entrando primeiro a estranha e só depois a mãe.

Com base nos comportamentos da criança nos momentos em que a mãe voltava a entrar na sala – reunião, e também nos comportamentos exploratórios e na utilização que faz da mãe nestes momentos (Schaffer, 1996) foi possível classificar a relação de vinculação em três tipos: segura (B), insegura rejeitante (A) e insegurança ambivalente (C) (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

Posteriormente, Main e Solomon (1986, 1990 cit. in Solomon & George, 1999) consideraram a existência de um quarto tipo, desorganizado / desorientado (D).

Nas relações de vinculação seguras (B), as crianças utilizam a mãe como uma base segura a partir da qual exploram o meio. Nos momentos de separação, demonstram sinais de falta da mãe, especialmente durante a segunda separação. Nos momentos de reunião, saúdam activamente a mãe com um sorriso, vocalização ou gestos. Se perturbadas, sinalizam ou procuram contacto com a mãe. Uma vez reconfortadas, regressam à exploração.

Quanto às relações de vinculação inseguras evitantes (A), as crianças exploram imediatamente o meio, demonstram pouco afecto ou comportamentos de base segura. Nos momentos de separação, as suas respostas são mínimas, e não parecem muito perturbadas quando deixadas sozinhas. Nos momentos de reunião, desviam o olhar da mãe e evitam activamente o contacto com ela; muitas vezes focam a sua atenção nos brinquedos. Se pegadas ao colo podem ficar rígidas ou querer ser colocadas no chão. Procuram distanciar-se da mãe, interessando-se em vez disso nos brinquedos.

No que diz respeito às relações de vinculação inseguras ambivalentes (C), as crianças ficam visivelmente perturbadas com a entrada na sala de laboratório e não iniciam a exploração. Nos momentos de Separação, demonstram também sentirem-se perturbadas. Nos momentos de reunião, as crianças podem alternar tentativas de contacto com sinais de rejeição, zanga e fúrias; ou podem demonstrar passividade ou demasiado perturbação para sinalizar ou procurar contacto com a mãe. Não conseguem confortar-se com a mãe.

Finalmente, quanto à classificação de relação de vinculação desorganizada / desorientada (D), o comportamento das crianças parece não ter um objectivo claro, intenção ou explicação – por exemplo, são observadas sequências contraditórias de comportamentos; movimentos incompletos ou interrompidos; estereotípias; paragens; indicações directas de medo dos pais; confusão; desorientação. A característica mais evidente é a falta de uma estratégia coerente de vinculação, apesar do facto da criança poder revelar os padrões de uma vinculação organizada (A, B, C).

À semelhança dos dados recolhidos no Uganda, o projecto de Baltimore, apontava, também, para a existência de grandes diferenças individuais na forma como as mães respondiam aos sinais das crianças, sendo possível associar uma maior sensibilidade materna nos primeiros três meses de vida do bebé a interações mais harmoniosas entre a mãe e o bebé nos final do primeiro ano de vida (Bretherton, 1992).

Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) concluíram que as mães que reagiam de modo sensível aos sinais das crianças durante as mamadas, as brincadeiras e nos momentos de tensão tinham crianças seguras. Pelo contrário, a falta de resposta, ou resposta inadequada resultaria em crianças inseguras.

Alguns índices de comportamento materno parecem contribuir para a segurança na relação de vinculação, tais como um frequente contacto físico entre a mãe e o bebé, sobretudo nos seis primeiros meses de vida, e a habilidade da mãe em acalmar o bebé ao pegar-lhe ao colo; a sensibilidade da mãe aos sinais da criança, e a sua habilidade em intervir de acordo com os seus ritmos; e a existência de um meio organizado de forma a que a criança possa sentir as consequências das suas acções.

Assim, cada tipo de relação de vinculação, classificado pela Situação Estranha parece estar associado ao tipo de resposta dado aos sinais das crianças, aceitação, cooperação e disponibilidade psicológica (Solomon & George, 1999).

Segundo Schaffer (1996), os diferentes tipos de sensibilidade materna têm as seguintes características:

- As mães de crianças seguras detectam os seus sinais e reagem-lhes pronta e adequadamente. Estão permanentemente disponíveis e são carinhosas e cooperantes.
- As mães de crianças inseguras rejeitantes não estão sintonizadas com os sinais das crianças e por isso não mostram disponibilidade, sendo negligentes. O seu estilo interactivo pauta-se pela insensibilidade e pela rejeição.
- As mães de crianças inseguras ambivalentes são, sobretudo, inconsistentes nas suas respostas: algumas vezes reagem positivamente, outras vezes rejeitam e ignoram os sinais das crianças.

A contribuição de Schaffer

Schaffer (1996) colaborou, também, na construção da teoria da Vinculação e o seu contributo fundamental prende-se com a perspectiva cognitiva subjacente ao desenvolvimento desta relação. Segundo o autor (1996), a vinculação é um laço emocional de longa duração, que a criança estabelece com um indivíduo, normalmente a mãe. Este indivíduo retribui os sentimentos da criança, pelo que esta ligação é muito forte e carregada de emoções e afectos de ambas as partes.

No seguimento da abordagem de Bowlby, também Schaffer (1996) refere que a vinculação se traduz num sistema comportamental, organizador dos sentimentos da criança. Reforça a necessidade de distinguirmos “vinculação” de “comportamentos vinculativos”, pois estes são a forma pela qual esses sentimentos e emoções são expressos pelas crianças.

Segundo Schaffer (1996), as vinculações nas crianças caracterizam-se da seguinte forma:

- são selectivas, ou seja, centram-se num indivíduo em particular que desperta o comportamento vincutivo de uma forma que não se verifica com outras pessoas
- envolvem a procura de proximidade física ao objecto de vinculação
- proporcionam conforto e segurança
- produzem angústia de separação quando a proximidade não é atingida

Para que as crianças possam construir este relacionamento com os outros, existem alguns pré-requisitos cognitivos, nomeadamente, a memória de reconhecimento, que lhe permite diferenciar perceptualmente a figura de vinculação dos outros indivíduos e a noção de permanência do objecto, possibilita a duração dos relacionamentos no tempo.

A memória de reconhecimento implica a capacidade de comparar informações perceptuais com informações armazenadas. No entanto parece não ser suficiente para estabelecer um "verdadeiro" relacionamento com a mãe.

DE acordo com o autor, só a partir do oitavo mês de vida, sensivelmente no momento em que atingem o IV estágio do período sensório motor do desenvolvimento cognitivo piagetiano, é que as crianças adquirem a permanência do objecto, ou seja, têm consciência da existência do objecto, mesmo na sua ausência. É, também, neste momento do desenvolvimento que verificamos a angústia de separação.

Segundo Schaffer (1966, 1974, cit. in Schaffer, 1996), o medo de estranhos, que se verifica também por volta dos oito meses de vida também está dependente do desenvolvimento cognitivo da criança. A reacção inicial de um bebé perante um estranho é, normalmente, de desconfiança. Durante alguns momentos, a criança faz aquilo que Schaffer (1996) apelidou de "processo de avaliação cognitiva", após o qual a criança se descontrai e se aproxima do estranho ou manifesta medo e retrai-se.

Os Modelos Internos

Embora Bowlby considerasse a vinculação fundamental ao longo de todo o ciclo de vida, a maior parte da investigação no desenvolvimento da relação de vinculação centrou-se na primeira infância (Greenberg, Cicchetti & Cummings, 1990).

Ao adaptarmos uma perspectiva desenvolvimental na teoria da vinculação, devemos ter em consideração, segundo Cicchetti, Cummings, Greenberg e Marvin (1990), que existem três tipos de mudanças fundamentais na organização do sistema de vinculação:

- durante a idade pré-escolar, verificam-se mudanças nos contextos espaciais, temporais e relacionais, nos quais opera o sistema da vinculação.
- À medida que as competências perceptuais, cognitivas e representacionais e sociais se desenvolvem, verificam-se alterações nos tipos de comportamentos vinculativos.
- Verificam-se alterações nas interações entre o sistema vinculativo e outros sistemas comportamentais.

Marvin (1977, cit. in Cicchetti, Cummings, Greenberg e Marvin, 1990) sugere que uma abordagem evolutiva a esta questão nos permitirá, de forma complementar, compreender o atenuar de comportamentos vinculação presentes na primeira infância e o emergir de comportamentos auto-protectores directos, tais como, a corrida, competências de antecipação e evitamento de perigos e comportamentos auto-protectores indirectos, como a integração num grupo de pares e o relacionamento com outros indivíduos mais velhos e mais fortes.

Consequentemente, vários autores concordaram na ideia de que os métodos de avaliação da qualidade da vinculação, baseados na observação do comportamento de base-segura, poderiam não ser os mais adequados quando utilizados em crianças mais velhas. No entanto, a relação de vinculação e as diferenças individuais na sua qualidade, continuaram a ser vistas como críticas na adaptação da criança durante a idade pré-escolar (Greenspan & Porges, 1984; Sroufe, 1979, cit. in Cicchetti, Cummings, Greenberg & Marvin, 1990), num momento em que as crianças têm como principais tarefas desenvolvimentais a manutenção e o reforço da sua autonomia e a entrada no grupo de pares.

O interesse pelo desenvolvimento da vinculação ao longo da vida e, especificamente, durante a idade pré-escolar, teve como importante suporte teórico o constructo de modelos internos, proposto por Bowlby (1973, cit. in Cicchetti et al., 1990). Por modelo interno, Bowlby entende as representações conscientes e inconscientes do mundo, de si nesse mundo e com as quais compreende os acontecimento, prevê o futuro e planifica a acção.

Por volta do terceiro ano de vida, a criança vai sendo cada vez mais capaz de se distanciar das figuras de vinculação, espacial e temporalmente. A razão pela qual este distanciamento vai sendo possível prende-se com o seu desenvolvimento cognitivo, que lhe permite formar representações mentais da sua figura de vinculação (Schaffer, 1996).

As capacidades crescentes da criança ao nível da comunicação verbal, da autonomia, da exploração independente, da afiliação a outros adultos não familiares, do controlo emocional e da flexibilidade na modificação de objectivos e planos, vão resultar em mudanças qualitativas nos comportamentos de vinculação e na sua organização (Scheinder-Rosen, 1990)

De facto, as crianças podem agora recorrer a formas simbólicas de representação mental e começam a organizar o seu pensamento conceptualmente (Bretherton, 1985).

Por "representação" entende-se o conjunto de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo, estruturados de uma forma determinada e que nos permitem aceder a que informação é representada pelo indivíduo e como é representada (Mandler, 1983).

Estas representações mentais são apelidadas por Bowlby de modelos internos, baseando-se nas ideias de Craik, (1943, cit in Bretherton & Munholland, 1999), um pioneiro da "inteligência artificial". Este autor propôs que os organismos capazes de formar modelos internos do seu meio, melhoram consideravelmente as possibilidades de sobrevivência, uma vez que estes lhes permitem avaliar as consequências de acções alternativas. Os modelos internos não retêm todos os aspectos da realidade, mas conservam a sua relação-estrutura, isto é, as relações espaço-temporais e causais entre acontecimentos, acções, objectos e objectivos.

Este conceito é muito geral, aplicando-se a todas as representações. No entanto, Bowlby adapta este conceito ao que diz respeito à representação da relação *self*-outro na vinculação (Bretherton & Munholland, 1999).

Os modelos internos do *self* e do outro são complementares, o que se traduz, na relação de vinculação, da seguinte forma: um *self* percebido como válido e competente terá, como figuras de vinculação complementares, indivíduos

emocionalmente disponíveis e apoiantes nas actividades de exploração. Por outro lado, um *self* desvalorizado e percebido como incompetente, terá figuras complementares de vinculação que rejeitam ou ignoram os comportamentos de vinculação ou que interferem na exploração (Bretherton & Munholland, 1999).

Bowlby (1958, cit. in Howes, 1999) sugeriu que as crianças formam modelos internos distintos, de acordo com diferentes experiências. No entanto, não avançou propostas relativas à forma como estes modelos se organizariam.

O "modelo monotrópico", sustém que a mãe é a única figura de vinculação importante da relação de vinculação e na conseqüente construção de modelos internos e posterior desenvolvimento sócio-emocional da criança (Cassiba, Van Ijzendoorn e D'Odorico, 2000).

Bretherton (1985, cit. in Howes, 1999), propõe a existência de uma organização hierárquica dos modelos internos, na qual a representação do principal prestador de cuidados, na maior parte das vezes a mãe, seria sempre a representação mais influente. No entanto, aceita a existência de figuras de vinculação alternativas, que poderão servir de base segura à criança, no caso da ausência da mãe (Cassiba et. al, 2000). Esta abordagem sugere, também, que a segurança deste modelo interno iria, de alguma forma, condicionar todas as outras relações da criança.

Uma terceira abordagem, a de uma organização independente dos modelos internos, considera que estes se organizam de forma absolutamente independente, quer no que diz respeito à qualidade, quer às conseqüências no desenvolvimento. Assim, cada relação influenciaria o desempenho da criança apenas na área na qual a criança e a figura de vinculação interagiram durante um longo período de tempo (Cassiba et al., 2000).

Finalmente, Van Ijzendoorn, Sagi e Lamberman (1992, cit. in Howes, 1999), propõem uma estrutura na qual as representações se integrariam numa só representação, na qual todas os modelos internos ocupariam um grau de equivalente importância. Assim, todas as relações influenciariam a criança em todas as áreas do desenvolvimento.

Os modelos internos constróem-se e consolidam-se, não só pelas interacções entre a criança e a figura vinculativa, mas também pelas conversas sobre temas

relevantes para a vinculação entre ambos. Estas conversas são moldadas por padrões comunicativos, que contribuem para a transmissão intergeracional de relações de vinculação seguras e inseguras (Bretherton, 1990, 1991, 1992, cit. in Thompson, 1998). Posteriormente, assumirão um carácter individual e reflexivo e serão tradutoras do modelo interno do indivíduo (Bretherton & Munholland, 1999).

Os modelos internos tendem a ser estáveis após o primeiro ano de vida. No entanto, as suas características podem ser alteradas por acontecimentos exteriores potencialmente perturbadores, nomeadamente, desemprego, doença crónica, morte de um dos pais, etc. (Bretherton & Munholland, 1999).

Segundo Bretherton (1990, 1991, 1992, cit. in Thompson, 1998), a idade pré-escolar será um período particularmente importante para o crescimento dos modelos internos, uma vez que alguns dos seus componentes se consolidam, tais como o conhecimento de estruturas *script*, que formam as bases para a representação de acontecimentos e a compreensão dos outros e das situações pelas crianças.

Existem alguns dados empíricos que sugerem que, no final do primeiro ano de vida, as crianças podem já invocar algumas representações sobre o comportamento da figura de vinculação, de forma a poderem prever o seu comportamento futuro (Izard, 1978; Sroufe, 1979 cit. in Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1998).

No segundo e terceiro anos de vida, o jogo simbólico e a linguagem permitem-nos afirmar que a informação acerca de acontecimentos quotidianos com a figura de vinculação está disponível de uma forma esquemática (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990).

Nos anos do pré-escolar, as crianças começam a utilizar formas simbólicas de representação mental e a organizar o conhecimento conceptual (Bretherton, 1985, cit. in Solomon e George, 1999).

Assim, cerca dos três anos de idade, as crianças são mais capazes de reconstruir experiências passadas de forma coerente em conversas com adultos (Eisenberg, 1985 cit. in Feeny, Eder & Rescorla, 1996), sendo neste período que as crianças adquirem o formato básico da forma de contar histórias (Hudson, 1990, cit. in Feeny, Eder & Rescorla, 1996).

A avaliação da segurança da vinculação na idade pré-escolar

Geralmente, as observações realizadas com crianças dos 12 aos 72 meses de idade focalizam-se nos comportamentos vinculativos, que têm como função garantir a proximidade ou manter o contacto com uma figura vinculativa. Estes comportamentos dependem, sobretudo, do grau em que o sistema de vinculação é activado (Solomon & George, 1999).

À medida que a criança cresce, um número cada vez menor de situações são percebidas como ameaçadoras e, por isso, os comportamentos vinculativos são menos evidentes. Em simultâneo, o desenvolvimento cognitivo da criança, o seu conhecimento da disponibilidade da figura vinculativa e a sua capacidade em antecipar os seus comportamentos e em coordenar com ela os seus próprios comportamentos, cada vez mais sofisticados, vai ter como consequência uma crescente dificuldade na inferência da segurança da vinculação apenas com base na observação do comportamento (Solomon & George, 1999).

Em paralelo, a aquisição da linguagem e a emergência do jogo simbólico tornam possível avaliar a segurança da vinculação a um nível representacional.

Assim, a partir dos dois anos de idade, a teoria da vinculação e estratégias de avaliação da qualidade desta podem começar a basear-se nas narrativas das crianças, linguagem e capacidades cognitivas no estudo dos modelos internos.

Desta forma, as ideias de Bowlby acerca da importância da comunicação pais-criança no desenvolvimento da vinculação reflectem-se nas recentes correntes da vinculação e novas metodologias de avaliação, especialmente no uso de entrevistas e uso de narrativas das crianças (Oppenheim & Waters, 1995).

Estas novas metodologias apresentam novos problemas, uma vez que o construto de modelo interno não é directamente observável (Main, Kaplan e Cassidy, 1985; Waters, Rodrigues, & Ridgeway, 1998). De facto, estas medidas podem aceder aos produtos da representação, mas não são exactamente as representações internas (Main, 1999).

Scripts

Schank e Abelson (1977) interessaram-se pelo estudo dos sistemas do conhecimento humano, como este se estrutura, desenvolve e é utilizado, nomeadamente, na forma como o conhecimento do mundo pode ser expresso em linguagem vulgar.

Os autores referem, assim, a noção de *script*, que é entendida como uma representação mental de acontecimentos familiares ao indivíduo. Tratar-se-á de uma sequência estereotipada de acções, num determinado contexto espaço-temporal, que faz parte da rotina do indivíduo.

Estes *scripts* seriam criados no decurso da repetição de experiências semelhantes e mobilizados sempre que uma determinada experiência se aproxima do *script* já existente. Desta forma, o indivíduo pode prever o que vai acontecer a seguir, com maior ou menor sucesso.

Segundo Thompson (1998), os modelos internos de experiências familiares começam a surgir, sensivelmente, entre o primeiro e o terceiro anos de vida, na forma de representações de acontecimentos, ou *scripts*, que têm como função permitir à criança compreender e prever acontecimentos para lá do seu contexto imediato.

Os trabalhos de Nelson (Nelson & Gruendel, 1981 e Nelson & Ross, 1982 cit. in Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990), que se inspiram na teoria dos *scripts* de Schank e Abelson (1977), relatam que as crianças com 2 / 3 anos têm um bom conhecimento da ordem pela qual as sequências de acção da rotina quotidiana ocorrem, especialmente quando as sequências de acontecimentos estão causalmente relacionadas umas com as outras. Por outro lado, relativamente a acontecimentos rotineiros, as crianças tendem a recordar *scripts* e não memórias autobiográficas de acontecimentos específicos (Nelson & Gruendel, 1981, cit. in Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990).

Uma das diferenças fundamentais entre a teoria psicanalítica e a teoria da vinculação é a de que Bowlby enfatiza os acontecimentos reais e as experiências vulgares, mais do que acontecimentos intrapsíquicos ou experiências traumáticas (Oppenheim & Waters, 1995).

Assim, ao ser pedido a uma criança que faça agir figuras tridimensionais relativamente a situações de separação e reencontro entre pais e filhos, poderemos estar a fazer a criança activar a representação do seu modelo interno de vinculação, tendo no jogo simbólico e na linguagem os veículos fundamentais para que este facto se torne possível.

Com o trabalho de Main, Kaplan e Cassidy (1985) verificou-se que as crianças seguras mantêm-se organizadas quando confrontadas com temas carregados emocionalmente e falam abertamente acerca um leque alargado de emoções, incluindo raiva e tristeza. Por outro lado, as crianças inseguras podem revelar dificuldades em manter-se organizadas quando confrontadas com descrições de separação, podem dar respostas incoerentes ou podem ter dificuldades em regular as suas emoções.

Outros estudos, apontam no mesmo sentido: ao expressarem as suas experiências pré-escolares, verificou-se que crianças seguras e crianças inseguras elaboram diferentes narrativas. As crianças seguras produzem narrativas mais ricas, quer a nível emocional como cognitivo, enquanto que as narrativas de crianças inseguras podem mesmo ser incoerentes quando confrontadas com descrições de separação ou outras situações associadas à vinculação (Oppenheim & Waters, 1995).

São definidos como componentes chave de um *script* de base segura os seguintes aspectos (Waters, Rodrigues, Ridgeway, 1998):

- 1) a criança explora para longe do prestador de cuidados
- 2) a criança mantém o contacto ou regressa se necessário
- 3) surge uma dificuldade ou ameaça
- 4) o prestador de cuidados aproxima-se ou a criança procura proximidade
- 5) lida-se com a dificuldade
- 6) o prestador de cuidados (o contacto com) permite à criança voltar à exploração

As avaliações de narrativas usadas com crianças variam desde a interpretação de imagens ou acções com personagens tri-dimensionais até procedimentos mais abertos tais como o finalizar de histórias. A cotação é realizada com base em construtos cognitivos (ex. coerência) e / ou construtos sociais ou emocionais (ex.: estilo interactivo da criança, tom emocional das histórias, etc.) (Waters, Rodrigues, & Ridgeway, 1998).

O conteúdo, a organização e a estrutura da representação de acontecimentos, é moldada pelas representações pré-linguísticas e não-verbais da criança e pela estrutura verbal que lhe é aplicada durante os diálogos pais-criança, nomeadamente, pela recordação de acontecimentos passados e pela antecipação de outros (Thompson, 1998).

É deste modo que a forma como os adultos representam os acontecimentos, vai moldar e condicionar as representações das próprias crianças, o que também se aplica aos temas relacionados com a relação de vinculação.

A ANSIEDADE MATERNA DE SEPARAÇÃO

O emprego materno e a qualidade da relação de vinculação

À semelhança do que se verifica no mundo Ocidental, também em Portugal as mulheres são uma parte importante da mão de obra nacional nas mais variadas áreas, nomeadamente, serviços, comércio, hotelaria e restauração e indústria (Censos 2001). Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística, do total da população empregada, no 4º trimestre de 2002, as mulheres ocupavam 45% dos postos de trabalho, sendo que na faixa etária compreendida entre os 25 e os 34 anos, este valor ascende aos 47, 27%.

Embora a maternidade seja legalmente protegida, nomeadamente pela existência de cento e vinte dias pagos de licença ou pelas horas de dispensa ao trabalho para efeitos de amamentação, é certo que com o aumento da precaridade do trabalho, muitas mulheres são forçadas a retomar a sua actividade profissional antes do estabelecido por lei.

Enquadrados na teoria da vinculação, vários estudos tentaram relacionar o emprego materno nos primeiros meses de vida da criança com a qualidade da relação de vinculação. Alguns autores (Chase-Lansdale & Owen, 1987) alertaram para a importância de distinguir os possíveis efeitos do emprego materno no momento da emergência da vinculação em oposição a uma ruptura numa relação de vinculação já estabelecida. Outros estudos tentaram relacionar o emprego com a relação de vinculação, nomeadamente pelos riscos consequentes de muitas horas de separação.

De uma forma geral, os resultados obtidos não foram conclusivos:

Enquanto alguns estudos não parecem indicar a existência de qualquer relação entre o emprego materno e a qualidade da relação de vinculação mãe-criança (Chase-Lansdale & Owen, 1987; Easterbrooks & Goldberg, 1985; Owen, Easterbrooks, Chase-Lansdale & Goldberg, 1984, cit. in Stifer, Coulehan & Fish, 1993), outros dados parecem indicar que as crianças colocadas em situações de cuidados não maternos antes dos nove meses de idade, correriam o risco de estabelecer com as suas mães uma relação de vinculação insegura (Barglow, Vaughn & Molitor, 1987; Belsky & Rovine, 1988, cit. in Stifer, Coulehan & Fish, 1993).

Paralelamente, e numa perspectiva centrada nos factores que influenciam as escolhas das mães sobre os cuidados não maternos, alguns trabalhos concluíram que a idade da criança é, de facto, um factor de peso nesta decisão. Segundo Johansen, Leibowitz e Waite (1996, cit. in Pungello & Kurtz-Costes, 1999), as mães de crianças com menos de três anos cujas próprias mães estavam disponíveis para cuidar dos seus filhos, não escolhem outro tipo de cuidado não-materno, ao passo que as mães com rendimentos mais elevados escolhem cuidados não maternos na sua própria casa, ainda assim quando se tratam de crianças com menos de três anos.

Uma vez que a sensibilidade materna é, de acordo com a teoria da vinculação, um factor determinante nas diferenças individuais relativas à qualidade desta, alguns trabalhos colocaram a hipótese de o emprego materno poder alterar a disponibilidade e sensibilidade das mães face às necessidades das crianças.

No entanto, e também nesta área de pesquisa, os resultados encontrados não foram conclusivos: embora as mães trabalhadoras tivessem menos tempo para estar com os seus filhos, não demonstravam ser menos sensíveis do que as mães sem actividade profissional (Easterbrooks & Goldberg, 1985; Schubert, Bradley-Johnson & Nuttal, 1980; Stuckey, McGhee & Bell, 1982, cit. in Stifer, Coulehan & Fish, 1993).

Na verdade, as mães trabalhadoras prestavam mais atenção aos seus filhos, emitiam um vocalizações dirigidas aos filhos em número mais elevado (Schubert, Bradley-Johnson & Nuttal, 1980, cit. in Stifer, Coulehan & Fish, 1993) e os seus comportamentos registavam tonalidades emotivas mais positivas (Scharwitz, 1983, cit. in Stifer, Coulehan & Fish, 1993).

No que diz respeito às tentativas de compreensão dos efeitos mediadores da sensibilidade materna entre o emprego materno e a relação de vinculação (Hanh, Jaeger & Weinraub, 1991; Hock, 1980, cit. in Stifer, Coulehan & Fish, 1993), não foram encontradas relações significativas.

Face à inconsistência destes estudos, Hoffman (1989, cit. in Stifer, Coulehan & Fish, 1993), sugere que outras características maternas, tais como as atitudes das mães perante o trabalho, poderão ter uma importância significativa no estabelecimento e desenvolvimento da relação de vinculação.

O estudo levado a cabo pelo NICHD (1997) nos Estados Unidos da América, sugere que as crenças das mães acerca dos benefícios do emprego materno no desenvolvimento da criança, estariam associados a uma idade mais precoce de colocação em cuidados não maternos.

Este estudo sugere também que as atitudes maternas relativas à educação pré-escolar são determinantes no desenvolvimento e continuidade das relações saudáveis mãe-criança.

De acordo com os trabalhos de Hock, Gnezda & McBride, 1989; Hock, Morgan & Hock, 1985, cit. in Greenberger, Goldberg, Crawford & Granger, 1988) as atitudes e crenças que as mães têm a respeito dos custos e benefícios do seu próprio emprego no desenvolvimento dos seus filhos vão influenciar a sua decisão de voltar ou não a trabalhar e em última análise o seu bem-estar psicológico.

Hock (1980, cit. in Stifer, Coulehan & Fish, 1993), ao avaliar as atitudes maternas acerca do emprego e a conseqüente separação de mães e filhos, concluiu que a existência de um conflito de papéis nas mães trabalhadoras estaria relacionado com a qualidade da relação de vinculação. Por "conflito de papéis", entende-se uma discrepância entre as crenças e sentimentos da mãe acerca da maternidade e a sua condição perante o trabalho.

Assim, mulheres que acreditam que o seu emprego implica mais custos do que benefícios ao desenvolvimento do seu filho e ao bem-estar da família, mas voltam para o trabalho, podem sentir-se em permanente conflito. Por outro lado, mulheres que consideram a existência de aspectos positivos no emprego materno podem, no entanto, sentir-se ansiosas pelo facto de deixarem o seu filho com outra pessoa.

Existem, nesta dimensão, factores de carácter sócio-económico que poderão influenciar as atitudes maternas perante o seu próprio emprego. Segundo Pungello e Kurtz-Costes (1999), as mulheres pertencentes a um estatuto sócio económico mais elevado, que se traduz por rendimentos e habilitações académicas elevadas e ainda maior prestígio profissional, regressam ao trabalho por razões como a realização pessoal, a orientação para a carreira e prazer retirado da sua actividade, enquanto que as razões para que as mães pertencentes a estatutos sócio-económicos mais baixos voltem ao trabalho depois da maternidade se prendem, muitas vezes, com razões financeiras.

A Ansiedade Materna de Separação

Os trabalhos realizados sobre a Ansiedade Materna de Separação, baseiam-se na premissa de que a separação entre mãe e criança é sentida de forma desagradável pelos dois elementos da díade, uma vez que a manutenção da proximidade é um objectivo comum aos dois indivíduos, e não só à criança (Bowlby, 1969, cit. in Hock, McBride & Gnezda, 1989).

Benedeck (1970, cit. in Hock, Gnezda & McBride, 1984) considera que a existência de alguma ansiedade de separação é comum e normal em todas as mães. Porém sugere também que mães com níveis muito elevados de ansiedade de separação poderão exhibir comportamentos superprotectores, que poderão ter consequências negativas no desenvolvimento da criança.

Hock, Gnezda e McBride (1989) definem Ansiedade Materna de Separação como um constructo complexo, multideterminado e multidimensional. Multideterminado, uma vez que a estrutura básica da personalidade de um indivíduo, neste caso a mãe, as orientações determinadas geneticamente e as influências contextuais e culturais do seu meio vão contribuir de forma decisiva para o modo como esta encara e vivencia as separações quotidianas do seu filho. Multidimensional, uma vez que a Ansiedade Materna de Separação, se pode traduzir em dimensões básicas como a ansiedade, ou noutras, tais como a preocupação com a separação, ou a percepção dos efeitos desta separação no desenvolvimento da criança.

Os autores afirmam, também, que a Ansiedade Materna de Separação tem uma correlação fraca com a ansiedade geral, o que parece apontar no sentido de a Ansiedade Materna de Separação ser algo específico da relação mãe-criança.

Assim, por Ansiedade Materna de Separação, entende-se a vivência de um estado emocional desagradável, relacionado com a experiência de separação da criança, que se pode demonstrar por preocupação, tristeza ou culpa (Hock, Gnezda & McBride, 1989).

Stifer, Coulehan e Fish (1993) tentaram relacionar o emprego materno e qualidade da relação de vinculação, e compreender de que forma a ansiedade materna de separação, nas suas várias dimensões, funcionaria enquanto mediador nesta possível relação.

Os resultados encontrados pelos autores levam-nos a concluir que a ansiedade materna de separação actua como mediador entre o emprego e a qualidade da vinculação, uma vez que mães trabalhadoras com elevadas preocupações acerca da separação provocada pelo emprego, foram mais intrusivas nas interações com os seus filhos, do que mães trabalhadoras com baixos níveis de ansiedade.

Os autores sugerem que as mães altamente ansiosas, apesar de sensíveis, podem procurar compensar as suas ausências, tentando controlar a interação, em vez de seguirem os sinais das crianças, o seu ritmo e interesses, sobretudo nas crianças mais velhas. Este facto teria como consequência o desenvolvimento de relações de vinculação inseguras.

Problemática e questões

De acordo com alguns estudos realizados acerca da avaliação da vinculação com o recurso ao *Attachment Behavior Q-Set*, parecem existir paralelismos entre as dimensões da Segurança e da Dependência e a classificação da relação de vinculação encontrada na Situação Estranha (Vaughn & Waters, 1990).

Desta forma, temos como objectivo caracterizar a amostra relativamente aos comportamentos de base segura, tendo em conta os critérios da Segurança e da Dependência e também as escalas de Posada e Waters.

Pretendemos, também, compreender se a qualidade da vinculação, a um nível representacional, se relaciona, e de que modo, com a qualidade da vinculação a um nível comportamental.

Quanto á Ansiedade Materna de Separação, gostaríamos de compreender...

- se a Ansiedade Materna de Separação, em cada uma das dimensões avaliadas pela *Maternal Separation Anxiety Scale* estará relacionada com a idade de entrada das crianças nas Creche / Jardim de Infância
- se e de que forma a Ansiedade Materna de Separação, em cada uma das dimensões avaliadas pela *Maternal Separation Anxiety Scale*, estará relacionada com a qualidade da vinculação, quer na sua medida comportamental, quer na sua medida representativa

MÉTODO

Participantes

A amostra é constituída por vinte e cinco crianças e respectivas mães. No momento da recolha de dados, as crianças tinham idades compreendidas entre os 36 meses (três anos) e os 47 meses (três anos e onze meses) ($\bar{x}=40,88$ e $\sigma=2,97$), sendo quinze sujeitos do sexo feminino e dez do sexo masculino. As mães tinham idades compreendidas entre os 26 anos e os 46 anos ($\bar{x}=32,16$ e $\sigma=4,98$).

A idade de início da Creche / Jardim de Infância das crianças variava entre os 3 e os 36 meses. No momento da recolha de dados, todas as crianças frequentavam a instituição há pelo menos três meses.

A amostra pertence a um estatuto sócio económico médio, tendo esta classificação sido assegurada pelo grau de habilitações literárias das mães das crianças. A média de anos de escolaridade é de 13,4 e o desvio padrão 2,81.

Instrumentos

Attachment Behavior Q-Set

O método de Q-sort foi desenvolvido por Stephenson (1953, cit. in Waters & Deane, 1985) e tem sido extensivamente utilizado. As suas componentes básicas são (Waters & Deane, 1985):

- desenvolvimento de itens descritivos, para os quais são definidos *scores*;
- distribuição dos itens numa ordem, do mais característico até ao menos característico por cada sujeito;
- leque muito variado de análise de dados

A versão 3.0 do Attachment Behavior Q-Set obedece a estas componentes básicas dos Q-Sorts e é constituída por 90 frases descritivas do comportamento das crianças em períodos de interacção com as mães ou com o seu prestador de cuidados habitual. Estas frases, ou itens, possibilitarão a caracterização do comportamento de

base-segura de cada criança (anexo A), entre os doze meses e os cinco anos de idade.

Esta versão é uma reformulação dos 100 itens originais (Waters & Deane, 1985). O conteúdo fundamental dos itens foi mantido, enquanto que os termos mais técnicos foram eliminados, ao mesmo tempo que se procurou simplificar a sua construção frásica, retirar as duplas negativas e tornar os itens mais acessíveis a observadores menos treinados. Também foram retirados os itens raramente observados nas visitas domiciliárias, assim como itens que, embora observados, abrangiam faixas etárias muito restritas.

De acordo com a metodologia habitual dos Q-Sorts, o *Attachment Behavior Q-Set* é realizado distribuindo os cartões de forma quasi-normal, de acordo com nove categorias pré-definidas e que revelam uma maior ou menor aproximação de determinado comportamento a cada criança.

Desta forma, os itens mais característicos da criança são colocados, em conjuntos de dez, nas categorias 9 a 7 (extremamente típico, fortemente típico e suficientemente típico) e os itens menos característicos da criança são colocados nas categorias 1 a 3 (extremamente atípico, fortemente atípico e suficientemente atípico), enquanto que nas categorias 4, 5 e 6 (pouco típico, não se aplica e pouco atípico) são colocados os itens que não foram observados, são desconhecidos ou descrevem pouco a criança (Anexo B).

O Attachment Behavior Q-Set foi desenvolvido como uma alternativa económica à Situação Estranha de Mary Ainsworth, uma vez que permite aceder aos mesmos conteúdos comportamentais. Tem como principal vantagem possibilitar a observação de amostras mais alargadas em contextos naturalistas, permitir manter os observadores sem conhecimento acerca dos construtos a serem avaliados e, ainda, facilitar um grande leque de análises (Block, 1961, 1978 e Waters & Deane, 1985, cit. in Posada, Gao, Wu, Posada, Tascon, Schöelmerich, Sagi, Kondo-Ikemura, Haaland & Synnevaag, 1995), tais como a utilização de escalas, análise factorial ou *clusters*.

Se originalmente, os dados dos procedimentos de Q-Sorts foram utilizados para distinguir tipos individuais e avaliar diferenças individuais (Block, 1971; McKeown & Thomas, 1988, cit. in Strayer, Veríssimo, Vaughn & Howes, 1995), actualmente, o

Attachment Behavior Q-Set pode ser utilizado no sentido de nos fornecer índices quantitativos de segurança e dependência.

A segurança é avaliada, no *Attachment Behavior Q-Set*, enquanto variável contínua, o que é coerente com a visão de Bowlby acerca da ideia de que um comportamento resultante de um sistema de controlo comportamental pode ser adequadamente avaliado de acordo com o grau de eficácia em que se mantém próximo do seu objectivo, e não de acordo com a frequência de determinados comportamentos (Vaughn & Waters, 1990).

Os autores verificaram que as crianças classificadas como seguras na Situação Estranha, obtiveram classificações mais elevadas no *score* da segurança, quando avaliadas no *Attachment Behavior Q-Set*.

O *Attachment Behavior Q-Set* pode ser também utilizado para a identificação de sub-grupos coerentes e homogéneos de crianças que parecem ter semelhanças em alguns aspectos do comportamentos social precoce. No entanto ainda não nos permite, de forma evidente, classificar os sujeitos quanto à rejeição e à ambivalência.

Critérios *score* de Segurança e Dependência

Os *scores* de Segurança e de Dependência foram desenvolvidos por vários especialistas na área da vinculação. O *scores* traduzem o coeficiente da correlação entre a distribuição do observador e o critério dos especialistas, representando o lugar ocupado pela criança num *continuum* de Segurança ou Dependência.

Como já referimos, a "segurança" na teoria da vinculação é definida por Ainsworth, Blehar e Wall (1978) como o estado de se sentir seguro e despreocupado acerca da disponibilidade da figura de vinculação. Embora a segurança não possa ser directamente observada, pode ser inferida a partir de um conjunto de comportamentos (Solomon & George, 1999).

Por "Dependência" entendemos, segundo a definição de Sroufe, Fox e Pancake (1983) a procura, pela criança, de contacto e interacção próxima com o prestador de cuidados, e que é a norma na primeira infância.

Escalas de Posada e Waters (1995, cit in Posada, Waters, Crowell & Lay, 1995)
(Anexo D)

Estas escalas têm como base os itens do Attachment Behavior Q-Set que estão directamente relacionados com o constructo de base segura e que podem ser observados nas visitas domiciliárias. Estes itens incluem comportamentos reflexo do fenómeno de base segura; comportamentos da criança quando em interacção com a mãe e comportamentos da criança com outros adultos, mediados pela mãe.

Assim, as escalas são:

A - "Smooth Interactions with Mother" – Interacção Suave com a Mãe

Escala de dezassete itens que dizem respeito à tonalidade emocional da criança quando em interacção com a mãe e a sua prontidão em interagir com ela, ou que dizem respeito à harmonia existente entre ambas (criança e mãe).

Ex.: "A criança partilha prontamente objectos com a mãe, se ela lhos pedir"
"A criança segue prontamente as sugestões da mãe"

B – "Proximity to mother"- Proximidade à Mãe

Escala composta por treze itens. Alguns destes itens dizem respeito ao regressar para junto da mãe, manter a noção da sua localização e ao manter-se próxima ou afastada dela. Outros itens dizem respeito ao regresso da criança para junto da mãe quando perturbada, aborrecida ou quando necessita da ajuda.

Ex.: "A criança sabe sempre onde está a mãe, quando brinca em casa"
"Quando a criança está aborrecida, procura a mãe para saber o que fazer"

C – "Physical contact with mother" – Contacto Físico com a Mãe

Escala de sete itens, na qual alguns dos itens dizem respeito ao prazer retirado do contacto físico com a mãe, enquanto que outros itens se referem ao facto da criança ser confortada pelo contacto com a mãe.

Ex.: “A criança tem prazer em descontrair-se ao colo da mãe”

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

D – “Interactions with other adults” – Interacção com Outros Adultos

Escala de treze itens, em que alguns dos itens se referem à prontidão para a interacção, para a partilha e para o prazer em interacções com adultos. Outros itens dizem respeito a interacções com outros adultos com o encorajamento e apoio da mãe.

Ex.: “A criança, se lhe pedirem, deixa facilmente que adultos desconhecidos pequem ou partilhem as suas coisas”

“A criança aceita falar com pessoas desconhecidas e mostrar os seus brinquedos...”

Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990)

Este instrumento consiste no início, pelo experimentador, de cinco histórias passíveis de serem finalizadas pelas crianças, recorrendo-se a pequenas figuras de elementos de uma família tradicional e outros adereços simples. Cada história está formulada de forma a desencadear respostas correspondentes a uma questão particular da vinculação.

As questões levantadas nas histórias incompletas são (1) a figura de vinculação num papel autoritário (a história do sumo entornado), (2) a dor como um desencadeador de comportamentos de vinculação e protecção (a história do joelho magoado), (3) o medo como um desencadeador de comportamentos de vinculação e protecção (a história do monstro no quarto), (4) a ansiedade de separação e *coping* (a história da partida), e (5) as respostas ao regresso dos pais (a história do reencontro).

Para a realização da tarefa de avaliação das representações da vinculação são utilizadas figuras representativas de uma família com pai, mãe, avó e duas crianças, um menino maior e um mais pequeno, uma menina maior e uma mais pequena.

São ainda utilizados uma mesa; um bolo de aniversário; um conjunto de pequenos pratos e talheres; uma peça de feltro verde para representar relva (22,5 cm x 22,5 cm aprox.); uma pequena esponja artificial cinzenta ou bege, cortada de forma a

parecer-se com uma rocha; uma cama e um cobertor e um automóvel. Todos os objectos têm tamanhos proporcionais e adequados às figuras.

A análise das narrativas elaboradas pelas crianças é realizada com base nos seus comportamentos verbais e não verbais. Devem transcrever-se as narrativas dos sujeitos e das questões do experimentador, assim como os movimentos dos elementos da família, locais onde são colocados, uns em relação aos outros, anotando as componentes emocionais das acções das crianças (agressividade, zanga, colocação suave das figuras, expressão facial triste ou feliz, tom de voz, postura). As respostas emocionais durante o desenrolar da história (sorriso, beicinho, franzir a testa) são também registadas.

Os autores (Bretherton & Ridgeway, 1990) apresentam alguns critérios cuja presença parece apontar para uma representação de uma relação de vinculação segura:

“Sumo entornado” – o sumo é limpo, e a disciplina parental ou zanga (se mencionada), não é violenta ou extrema.

“Joelho magoado” – Se um dos pais ou irmão mais velho responde à dor da criança abraçando-a ou colocando um penso rápido. Um fim positivo para a história (a criança ou os pais sobem à rocha e saltam sem cair) só foi classificado como seguro se a dor inicial do protagonista foi tida em conta.

“Monstro” – Os pais lidam com o medo da criança ou a criança aproxima-se dos pais em busca de conforto, permitindo, eventualmênte, à criança ir dormir.

“Partida” – a criança apresenta um comportamento “coping” em resposta à ausência dos pais (espera pelos pais, brinca com a avó, vai dormir)

“Reencontro” – as figuras da família estão face a face, por vezes abraçam-se, iniciam conversas de reencontro, e / ou iniciam uma actividade familiar em conjunto.

No geral, as respostas devem que ser dadas com menos de uma questão feita pelo experimentador acerca do tema.

Da mesma forma, alguns aspectos das narrativas das crianças, parecem apontar, segundo os autores, para uma representação de relação de vinculação insegura, tais como o evitamento do tema da história ou a existência de respostas incoerentes ou bizarras.

As crianças que resolveram a história fluentemente, ou seja, sem muitas questões postas pelo experimentador, e apropriadamente foram classificadas como muito seguras, se isto ocorreu nas cinco histórias. Se a criança mostrou um ligeiro evitamento ou respostas bizarras em uma ou duas histórias, será classificada como segura. As crianças que demonstraram respostas defensivas fortes ("não sei", ou responderam, mas com total evitamento do tema) em três ou mais histórias foram classificadas como inseguros-evitantes mesmo se deram algumas respostas desorganizadas. As crianças com respostas desorganizadas ou bizarras em três ou mais histórias foram classificadas como inseguras desorganizadas mesmo se deram algumas respostas evitantes. Os autores não identificaram a classificação inseguro ambivalente. Em resumo, a classificação é determinada pelo tipo de resposta predominante.

Maternal Separation Anxiety Scale (Hock, McBride & Gnezda, 1989)

A Escala de Ansiedade Materna de Separação baseia-se na ideia de que a maior parte da literatura existente sobre a separação mãe-criança se centra quase exclusivamente nesta última. De facto, e segundo Schaffer (1977, cit in Hock, McBride & Gnezda, 1989), "*it is the couple that has become separated and not just the child, and that both individuals rather than just one must subsequently readjust*".

Os autores identificaram cinco áreas temáticas, que lhes serviram de base para a criação dos itens da *Maternal Separation Anxiety Scale*, e que são:

- expressão de sentimentos acerca da separação (por exemplo, tristeza, preocupação ou culpa)
- desejo de proximidade física
- atitudes acerca do valor e da importância da exclusividade dos cuidados maternos
- crenças acerca das capacidades das crianças em adaptarem e a tirarem proveito dos cuidados não maternos

- preocupações acerca das separações causadas pelo emprego materno

Os trinta e cinco itens formam três sub-escalas: Ansiedade Materna de Separação; Percepção dos Efeitos da Separação na Criança e Preocupações Acerca da Separação Provocada pelo Emprego.

A – “Maternal Separation Anxiety” - Ansiedade Materna de Separação

Esta sub-escala é composta por vinte e um itens que reflectem aspectos da ansiedade materna e sentimentos de culpa resultantes de ou em antecipação de ter de deixar a criança.

Ex.: “Quando estou longe do meu filho, sinto-me sozinha e tenho muitas saudades dele”

“Gosto de ter o meu filho perto de mim a maior parte do tempo”

B – “Perception of Separation Effects on the Child” - Percepção dos Efeitos da Separação na Criança

Esta sub-escala possui sete itens relativos às atitudes maternas e sentimentos acerca da capacidade das crianças em adaptarem-se e a beneficiarem dos cuidados não maternos.

Ex.: “O contacto com pessoas diferentes é benéfico para o meu filho”

“Existem momentos na vida em que as crianças precisam de estar com outras pessoas que não as suas mães”

C – “Employment-related Separation Concerns” - Preocupações acerca da Separação Provocada pelo Emprego

Esta sub-escala é composta por sete itens que avaliam as preocupações maternas acerca das separações mãe-criança provocadas pelo emprego.

Ex.: “Desistiria do meu emprego se tivesse que ficar longe do meu filho”

“Não me arrependeria de adiar a minha carreira para poder ficar em casa com o meu filho”

Procedimento

A amostra foi recolhida entre os meses de Dezembro de 2001 e Junho de 2002, junto dos frequentadores do Jardim de Infância, salas dos três anos, de uma Instituição Privada de Solidariedade Social dos arredores de Lisboa. Para tal, foi realizado um primeiro contacto com a direcção da instituição no sentido de obter autorização para a realização do estudo e estabelecimento dos necessários contactos com as famílias das crianças.

Observações em casa das crianças com vista à elaboração do Attachment Behaviour Q-Set (Waters, 1987)

As observações foram realizadas por dois observadores treinados para o efeito, conhecedores do instrumento e familiarizados com os construtos teóricos que lhe estão subjacentes. Inicialmente, realizaram-se duas distribuições independentes, relativas ao mesmo sujeito, de forma a conhecermos o nível de concordância entre as observações dos experimentadores. Este procedimento foi executado com três dos sujeitos da amostra. Uma vez que a correlação entre os dois observadores era elevada ($\text{Alfa} = 0,866$), nas observações seguintes foi feita uma só distribuição pelos dois observadores.

As observações duraram cerca de duas horas, num momento do dia em que a mãe estivesse disponível. Os observadores comportaram-se como se de visitas sociais da casa se tratassem, procurando não interferir demasiado na rotina da família, mas participando nas brincadeiras das crianças e conversando informalmente com mãe /pai destas.

Em seguida, e já depois da visita, os observadores dividiram os 90 itens, apresentados em cartões e numa ordem aleatória, em três grupos distintos.

O primeiro grupo, o de comportamentos "típicos", ou seja, que estão de acordo com os comportamentos observados na criança durante a visita. O segundo, os que "não se aplicam", isto é, que não foram observados. E finalmente, os comportamentos "atípicos", ou seja, os que não estão de acordo com o comportamento observado durante a visita.

Posteriormente, os observadores subdividiram cada um dos três grupos de cartões em três novos sub-grupos, de forma a que cada um deles ficasse constituído por dez cartões. Este procedimento teve como suporte a base de distribuição do *Attachment Behavior Q-Set*, que se traduz numa escala de nove pontos (Anexo B).

Tendo em conta os cartões do primeiro grupo, "típicos", os observadores dividiram-nos por três sub-grupos: o grupo "extremamente típico", ou seja, comportamentos que foram muito evidentes na criança durante a observação e que estão totalmente de acordo com ela. O "fortemente típico", isto é, comportamentos que a criança manifestou muitas vezes e por fim, o "suficientemente típico", comportamentos que foram observados algumas vezes.

Em seguida, tendo em consideração os cartões do segundo grupo, os "não se aplica", os observadores dividiram-nos em três novos sub-grupos: os "pouco típico", ou seja, comportamentos que se aproximam mais daquilo eu foi observado, os que "não se aplicam", comportamentos que não foram e / ou não poderiam ter sido observados durante a visita e os "pouco atípico", comportamentos que, embora não observados, não estão de acordo com os comportamentos que foram efectivamente observados durante a visita.

Por fim, o mesmo procedimento foi realizado para o último grupo de cartões, os "atípicos". Os observadores dividiram os cartões em três sub-grupos: o grupo "suficientemente atípico", ou seja, comportamentos que não estão de acordo com o que foi observado; o "fortemente atípico", em que o comportamento descrito está ainda menos de acordo com o que foi observado e o "extremamente atípico", itens com descrição de comportamentos totalmente divergentes aos comportamentos observados.

Assim, os 90 cartões foram distribuídos pelos nove níveis da escala de forma igualitária. Para finalizar, os dados obtidos foram registados numa Folha de Registo (Anexo C), onde para cada um dos números dos itens se anotou o valor da sua distribuição (de 1 a 9).

O último passo foi a construção de uma base de dados, para que se pudesse passar à análise quantitativa dos mesmos.

Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990)

Recolha das narrativas das crianças

Em Janeiro de 2002, iniciou-se a recolha dos dados relativos às representações da vinculação, com a *Attachment Story Completion Task*.

A tarefa foi realizada numa sala disponível do Jardim de Infância, com a criança e o experimentador sentados frente a frente. As crianças foram filmadas enquanto completavam as histórias iniciadas pelo experimentador, de forma a que os seus comportamentos verbais e não verbais pudessem ser transcritos com a maior fidedignidade.

Os adereços foram colocados de acordo com o procedimento original (ver anexo E), nomeando cada um deles (excepto os bonecos identificados no início). Depois de cada história, foi pedido à criança para colocar as figuras da família e adereços num dos lados da mesa, dizendo: "podes prepará-los para a próxima história?" Para iniciar a história seguinte, o experimentador disse algo como, "Tenho uma ideia para uma história diferente" ou "Estás pronto para uma história diferente?"

Em cada história o experimentador questionou a criança acerca do tema em questão, se a criança não o fez espontaneamente: "O que fizeram acerca do sumo entornado?" ou "O que fizeram com o monstro?". Quando a criança se limitou a dar uma resposta, o experimentador perguntou: "Mais alguma coisa?", "O que mais?", "E depois?". Se a criança agiu com as figuras acções ambíguas, perguntar "o que estão a fazer? E se a criança usou um pronome ambíguo quando fala acerca das figuras, o experimentador perguntou "Quem estava a fazer isso?"". O experimentador também pode repetir a frase da criança em forma de pergunta, para verificar o que a criança disse ("A Mãe entornou o sumo? E depois?") Se a criança perguntou pela avó, o experimentador respondeu: "A avó não entra nesta história, vamos buscá-la para outra história mais tarde"

Notar que estas questões estão formuladas de forma a não sugerir ideias precisas à criança. A única excepção é a questão sobre o tema (sumo entornado) se a criança não o fizer.

Transcrição, cotação e análise dos protocolos

A transcrição verbal e comportamental das narrativas dos sujeitos foi realizada por dois investigadores estranhos à situação de recolha de dados, quer na *Attachment Story Completion Task*, quer no *Attachment Behavior Q-Set*.

Foram criadas duas grelhas para o registo dos comportamentos (Anexo F), nas quais foi possível transcrever as verbalizações da criança e do experimentador e os movimentos dos elementos da família, os locais onde são colocados, uns em relação aos outros e também os comportamentos da criança e as suas componentes emocionais.

A cotação dos protocolos das crianças foi realizado pelos mesmos observadores que realizaram as transcrições, com base nos critérios de cotação da *Attachment Story Completion Task* (Brtherton & Ridgeway, 1990). No entanto, foram realizadas algumas adaptação aos critérios de cotação originais com base no trabalho de Waters, Rodrigues e Ridgeway (1998), nomeadamente no que respeita à cotação da História do “Joelho magoado” e ao número de vezes em que foi necessária a intervenção do Experimentador.

Assim, a história do “Joelho magoado” seria considerada segura se a criança terminasse a história com uma ida ao hospital, uma vez que, de acordo com Waters, Rodrigues e Ridgeway, (1998), este poderá ser considerado um final moderadamente positivo.

Da mesma forma, e transversalmente a todas as histórias, o número de intervenções do experimentador, mesmo ultrapassando as directrizes da cotação original, não foi considerado um critério de insegurança.

Maternal Separation Anxiety Scale

Distribuição e recolha da escala de Ansiedade de Separação Materna (Hock, McBride & Gnezda, 1989)

A amostra foi recolhida entre os meses de Dezembro de 2001 e Junho de 2002 na Instituição Privada de Solidariedade Social dos arredores de Lisboa, já referida.

Foram distribuídos pelas mães das crianças, com a colaboração da educadora de cada sala do Jardim de Infância, a escala da ansiedade materna de separação (*Maternal Separation Anxiety Scale*) e ainda um questionário que nos permitiu descrever a amostra relativamente a dimensões como as habilitações académicas das mães das crianças, idades destas, idade de início da Creche / Jardim de Infância das crianças e também autorização e disponibilidade das crianças e respectivas famílias para participarem no estudo. Estes instrumentos foram respondidos em casa e cerca de duas semanas mais tarde foram recolhidos, num total de vinte cinco.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Após a recolha dos dados relativos ao Attachment Behavior Q-Set (Waters, 1987), efectuou-se o respectivo tratamento estatístico, repartido por três momentos: a apresentação global dos dados da amostra, a identificação de três grupos de sujeitos, relativamente aos critérios de Segurança e Dependência e a distribuição destes três grupos nas escalas de Posada e Waters.

Correlações entre os *scores* de Segurança e de Dependência e as Escalas de Posada e Waters (1995)

De forma a compreendermos como se caracteriza a amostra de forma global, efectuou-se uma Correlação de Pearson que nos permitiu relacionar as dimensões Segurança e Dependência e as escalas de Posada e Waters (1995) – Interacção Suave com a Mãe, Proximidade à Mãe, Contacto Físico com a Mãe e Interacção com Outros Adultos.

Foram encontradas correlações significativas e positivas entre o *score* da Segurança e a escala de Interacção Suave com a Mãe ($R = 0,817$, $p < 0,000$) e a escala de Contacto Físico com a Mãe ($R = 0,521$, $p < 0,009$).

No que respeita ao *score* da Dependência, foram encontradas correlações significativas e positivas com as escalas de Proximidade à Mãe ($R = 0,871$, $p < 0,000$) e Contacto Físico com a Mãe ($R = 0,556$, $p < 0,005$). Foram também encontradas correlações significativas, mas negativas, com as escalas de Interacção Suave com a Mãe ($R = -0,471$, $p < 0,020$) e Interacção com Outros Adultos ($R = -0,507$, $p < 0,011$).

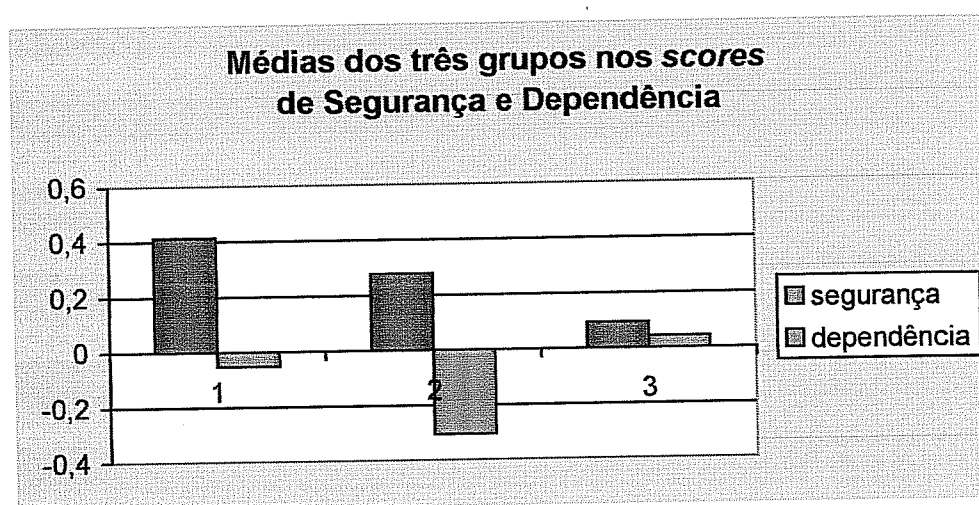
Quanto à análise das correlações existentes entre as escalas de Posada e Waters (1995), verificou-se a existência de correlações significativas e positivas entre a escala de Interacção Suave com a Mãe e a escala de Interacção com Outros Adultos ($R = 0,488$, $p < 0,016$) e ainda entre a escala de Proximidade à Mãe e a escala de Contacto Físico com a Mãe ($R = 0,653$, $p < 0,001$).

Classificação dos sujeitos nos critérios *scores* da Segurança e da Dependência

Pela Análise Hierárquica de Clusters, procurou-se classificar os sujeitos nas dimensões da Segurança e da Dependência. Esta técnica de análise multivariada permite tornar clara a diversidade de uma amostra, identificando e criando grupos de sujeitos com características semelhantes.

Assim, na amostra em questão, foi possível organizar três grupos, utilizando como critérios de agrupamento as dimensões da Segurança e da Dependência.

Figura 1



Da análise da figura 1, podemos observar como se agrupam os sujeitos relativamente aos *scores* da Segurança e de Dependência, tendo como base os seus comportamentos registados no *Attachment Behavior Q-Set* (Waters, 1987). O Grupo 1 é constituído por oito sujeitos, com comportamentos seguros e independentes. O Grupo 2, composto por treze sujeitos, caracteriza-se pela existência de comportamentos inseguros (uma vez que o valor encontrado para a Segurança deste grupo é menor que 0,33) e independentes e o Grupo 3, constituído por apenas três sujeitos, tem como características a existência de comportamentos inseguros e dependentes.

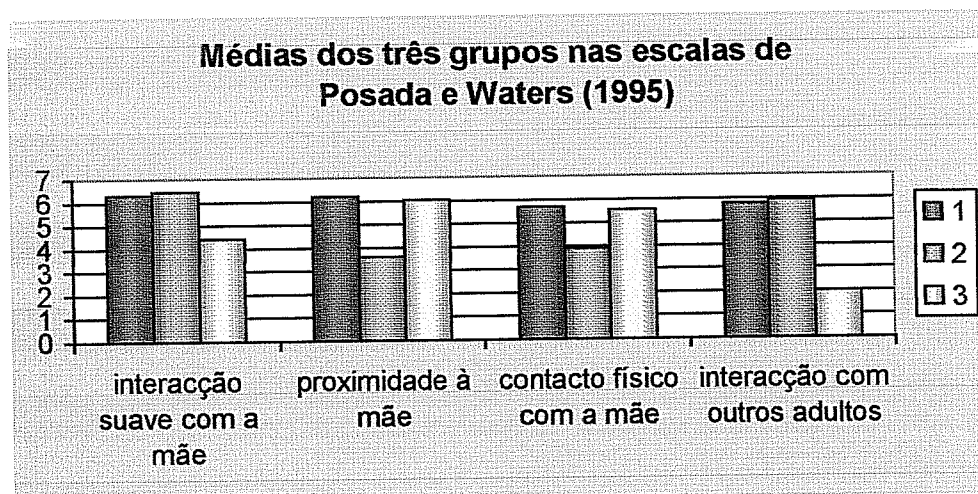
Para o critério da Segurança, utilizando uma análise de variância, verifica-se a existência de diferenças significativas entre os grupos ($F(2,23)=3,386, p<0,053$). Através de uma análise Post Hoc (LSD) verificou-se a existência de diferenças significativas entre o Grupo 1 (seguro) e o Grupo 3 (inseguro) ($p<0,020$).

Quanto ao critério da Dependência, também foram encontradas diferenças significativas entre os grupos ($F(23, 2) = 20,734, p < 0,000$). Recorrendo mais uma vez à análise Post Hoc (LSD), foi possível verificar a existência de diferenças significativas entre o Grupo 1 (independente) e o Grupo 2 (independente) ($p < 0,000$), assim como entre o Grupo 2 (independente) e o Grupo 3 (dependente) ($p < 0,000$).

Caracterização dos grupos de acordo com as escalas de Posada e Waters (1995, cit.in Posada, Waters, Crowell & Lay, 1995)

Em seguida, os três grupos foram analisados tendo em conta as Escalas de Posada e Waters (1995, cit. in Posada et al., 1995), tal como se pode observar na figura 2.

Figura 2

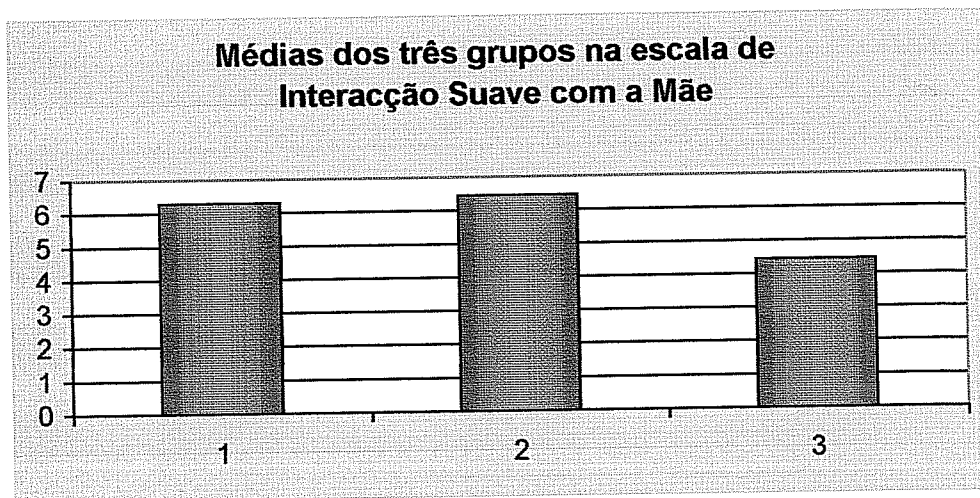


Ao analisarmos o gráfico, verificamos que o Grupo 1 (seguro e independente) apresenta os valores mais elevados nas escalas de Proximidade à Mãe ($X = 6,2109$) e Contacto Físico com a Mãe ($X = 5,6979$). O Grupo 2 (inseguro e independente), apresenta valores muito homogêneos em todas as escalas embora os seus valores mais elevados se verifiquem nas escalas de Interação Suave com a Mãe ($X = 6,4495$) e Interação com Outros Adultos ($X = 5,8986$). O Grupo 3 (inseguro e independente), apresenta os seus valores mais elevados nas escalas de Proximidade à Mãe ($X = 6,0417$) e Contacto Físico com a Mãe ($X = 5,5556$) e o seu valor mais baixo na escala de Interação com Outros Adultos ($X = 2$).

Recorrendo a uma Análise de Variância foi possível verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos em todas as escalas.

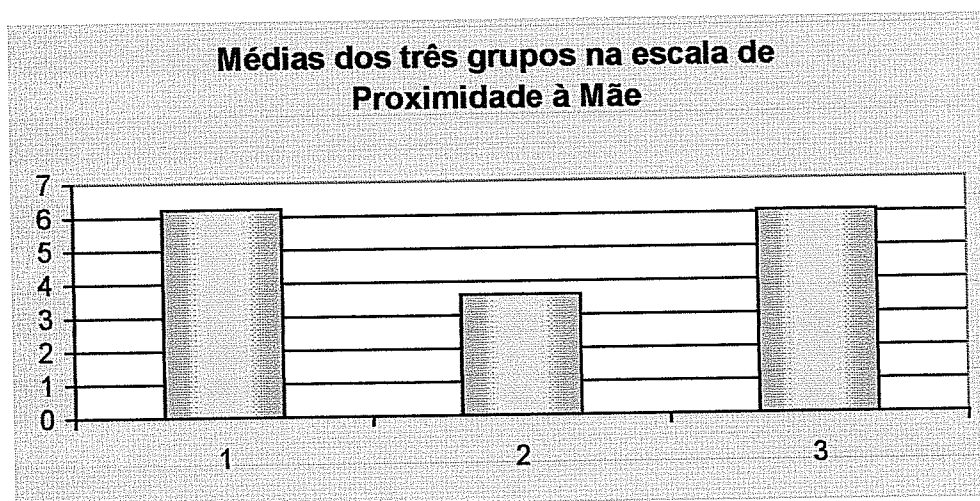
Com base numa análise Post Hoc, foi possível identificar quais as diferenças entre os vários grupos, como podemos observar nas figuras seguidamente apresentadas.

Figura 3



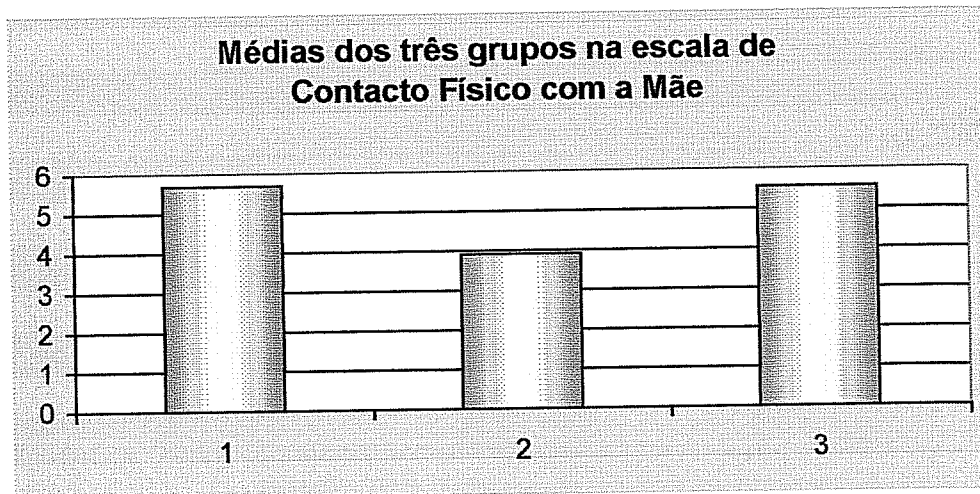
Na Escala de Interação Suave com a Mãe, e como podemos observar na figura 3, verifica-se a existência de diferenças significativas entre o Grupo 1 (seguro e independente) e o Grupo 3 (inseguro e dependente) ($p < 0,018$) e entre o Grupo 2 (inseguro e independente) e o Grupo 3 ($p < 0,008$).

Figura 4



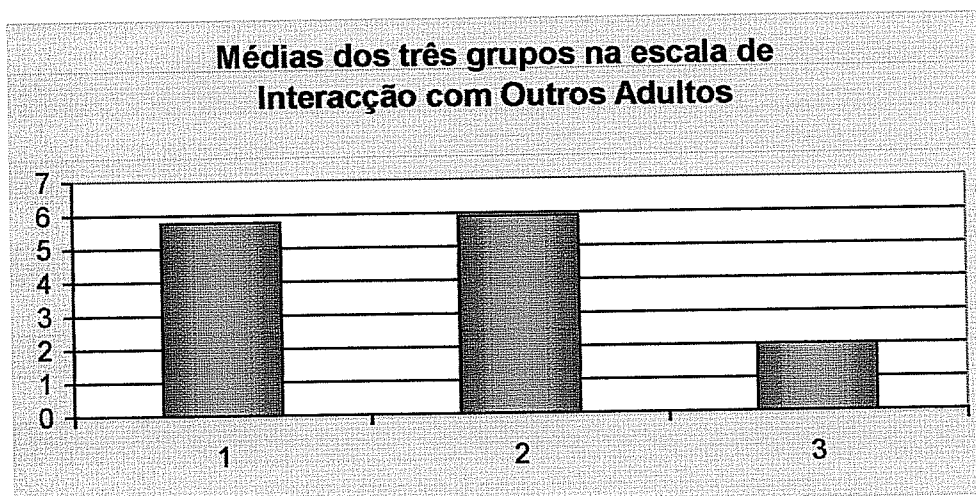
No que respeita à Escala de Proximidade à Mãe, e como podemos observar na figura 4, verifica-se a existência de diferenças significativas entre o Grupo 1 (seguro e independente) e o Grupo 2 (inseguro e independente) ($p < 0,000$) e entre o Grupo 2 e o Grupo 3 (inseguro e dependente) ($p < 0,001$).

Figura 5



Quanto à Escala de Contacto Físico com a Mãe, e tal como podemos observar na figura 5, verificou-se a existência de diferenças significativas entre o Grupo 1 (seguro e independente) e o Grupo 2 (inseguro e independente) ($p < 0,000$) e entre o Grupo 2 e o Grupo 3 (inseguro e dependente) ($p < 0,009$).

Figura 6



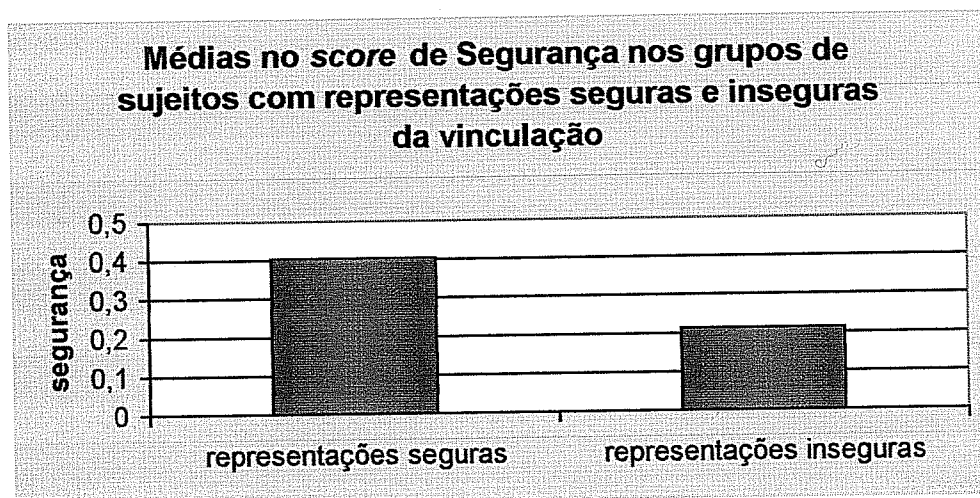
Finalmente, no que concerne à escala Interação com outros Adultos, verificou-se a existência de diferenças significativas entre o Grupo 1 (seguro e independente) e o Grupo 3 (inseguro e dependente) ($p < 0,000$) e entre o Grupo 2 (inseguro e independente) e o Grupo 3 ($p < 0,000$), tal como se pode observar na figura 6.

Attachment Completion Story Task

Depois da análise dos protocolos das crianças, foi possível identificar dois grupos de sujeitos com características diferentes relativas às suas representações da relação de vinculação, ou seja, o Grupo 1, composto por doze sujeitos, com representações seguras da relação de vinculação e o Grupo 2, com dez sujeitos, e com representações inseguras da vinculação.

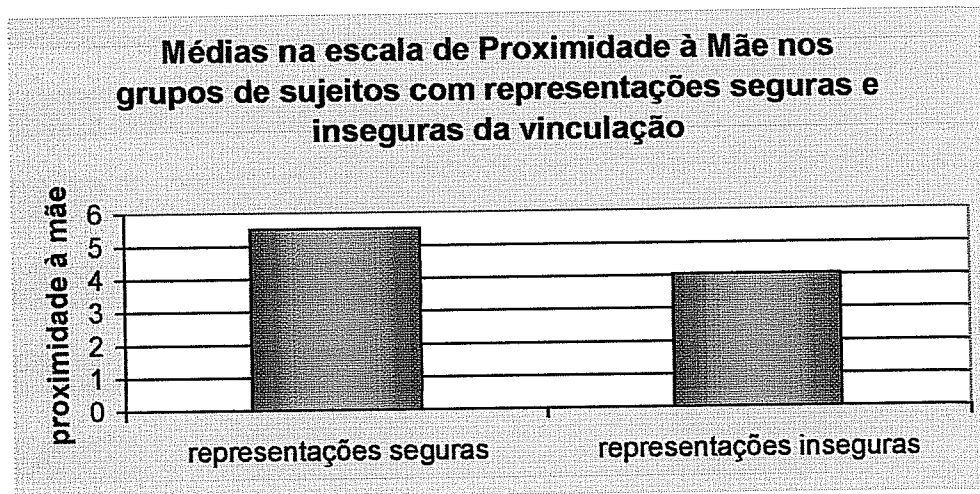
Seguidamente, foi realizada uma Análise de Variância, tendo em conta os critérios de Segurança e Dependência e as Escalas de Posada e Waters (1995), onde se verificou a existência de diferenças significativas entre os dois grupos no score da Segurança ($p < 0,027$), tal como podemos observar na figura 7.

Figura 7



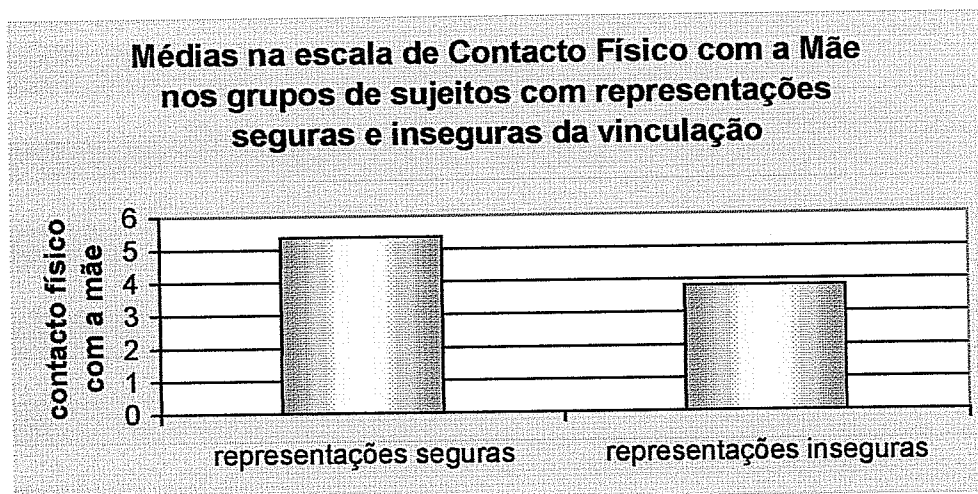
Também na Escala de Proximidade à Mãe, foram encontradas diferenças significativas entre o Grupo 1 (representações seguras) e o Grupo 2 (representações inseguras) ($p < 0,001$).

Figura 8



Finalmente, e como podemos observar na figura 9, verificaram-se diferenças significativas entre os dois grupos na Escala de Contacto Físico com a Mãe ($p < 0,034$).

Figura 9



Maternal Separation Anxiety Scale

Análise global da escala: valores descritivos

No que diz respeito à *Maternal Separation Anxiety Scale* (Hock, McBride & Gnezda, 1989), os valores descritivos de cada uma das sub-escalas encontram-se apresentados na tabela 1, assim como o respectivo valor de Alfa.

Tabela 1
Média, Desvio Padrão e Alfa nas sub-escalas da
Maternal Separation Anxiety Scale

sub-escalas	Média (X)	Desvio Padrão (σ)	Alfa (α)
Ansiedade materna de separação	23,4444	4,21	0,8993
Percepção dos efeitos da separação na criança	13,4167	3,27	0,6871
Preocupações acerca da separação provocada pelo emprego	21,6571	4,37	0,7257

Análise global da escala relativamente ao género

Através de uma Análise de Variância, tendo em conta o sexo dos sujeitos, não se verificou a existência de diferenças significativas em nenhuma das sub-escalas.

Análise das sub-escalas: relações entre as sub-escalas e a idade de início dos cuidados não maternos

Seguidamente, procurou-se verificar a existência de correlações entre as sub-escalas da *Maternal Anxiety Separation Scale*, e a idade de entrada para a creche ou Jardim de Infância dos sujeitos. Verificou-se a existência de uma correlação significativa negativa entre a idade da criança aquando da entrada para a creche / Jardim de Infância e a sub-escala de Preocupações Acerca da Separação Provocada pelo Emprego.

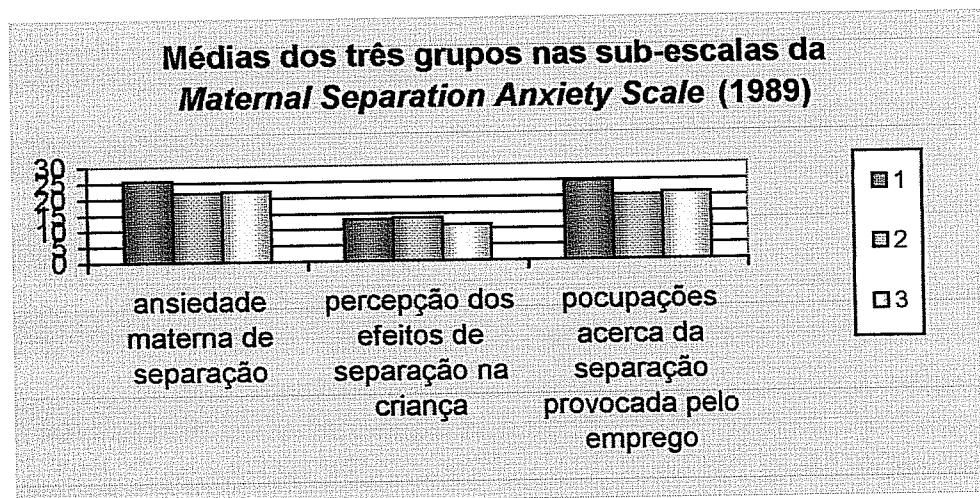
Correlação entre as sub-escalas da *Maternal Anxiety Separation Scale*, os critérios *score* de Segurança e Dependência e as escalas de Posada e Waters (1995)

Foi realizado um teste de correlação de Pearson, tendo como base a globalidade da amostra, entre as sub-escalas da *Maternal Anxiety Separation Scale* (Ansiedade Materna de Separação, Percepção dos Efeitos da Separação na Criança e Preocupações Acerca da Separação Provocada pelo Emprego), os critérios *score* de Segurança e Dependência e as escalas de Posada e Waters (1995) (Interacção Suave com a Mãe, Proximidade à Mãe, Contacto Físico com a Mãe e Interacção com Outros Adultos). Não foram encontradas correlações significativas em nenhuma das dimensões analisadas.

Diferenças de grupos formados com base na análise do *Attachment Behavior Q-Set* relativamente às sub-escalas da *Maternal Separation Anxiety Scale*

Num segundo momento, e com base nos grupos previamente formados pela Análise Hierárquica de *Clusters* e de acordo com os critérios de Segurança e de Dependência (Posada e Waters, 1995), a amostra foi analisada para cada uma das sub-escalas da *Maternal Separation Anxiety Scale*, tal como podemos observar na figura 10.

Figura 10



As mães dos sujeitos do Grupo 1 (seguro e independente) apresentam os seus valores mais elevados na sub-escala de Ansiedade Materna de Separação ($X =$

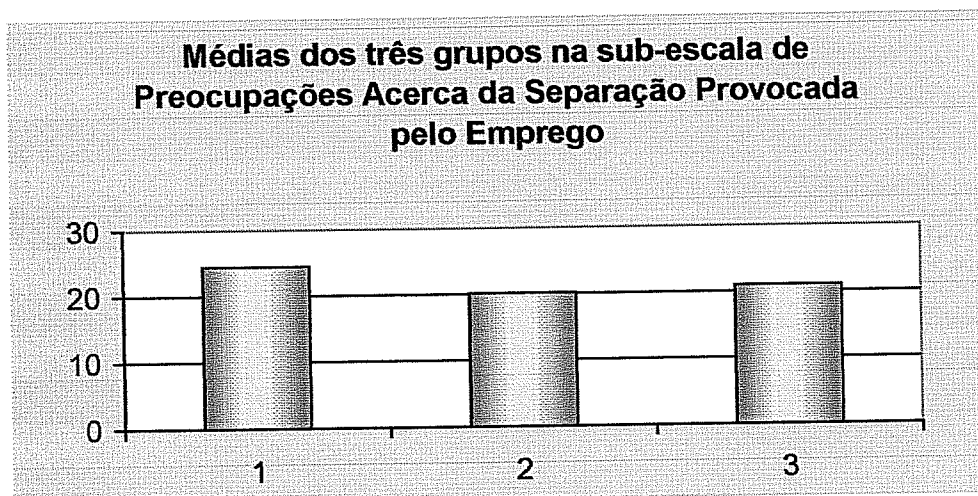
25,5833), seguida da sub-escala de Preocupações Acerca da Separação Provocada pelo Emprego ($X = 24,5000$) e o seu valor mais baixo na sub-escala de Percepção dos Efeitos de Separação na Criança ($X = 13$).

Quanto às mães dos sujeitos do Grupo 2 (inseguro e independente), estas apresentam os seus valores mais elevados na sub-escala de Ansiedade Materna de Separação ($X = 21,7436$), seguida da sub-escala de Preocupações Acerca da Separação Provocada pelo Emprego ($X = 20,0833$) e o seu valor mais baixo na sub-escala de Percepção dos Efeitos de Separação na Criança ($X = 13,5385$).

Finalmente, as mães dos sujeitos do Grupo 3 (inseguros e dependentes), apresentam dados nas três sub-escalas, com uma prevalência semelhante às anteriores, ou seja, na sub-escala de Ansiedade Materna de Separação, obtém a média mais elevada ($X = 22,1111$), seguida da sub-escala de Preocupações Acerca da Separação Provocada pelo Emprego ($X = 20,0833$) e, finalmente, a sub-escala de Percepção dos Efeitos de Separação na Criança ($X = 21$).

Pela Análise de Variância não foram encontradas diferenças significativas entre os três grupos. No entanto, e recorrendo à análise Post Hoc, foi possível encontrar diferenças significativas entre o Grupo 1 (seguro e independente) e o Grupo 2 (inseguro e independente) no que respeita à sub-escala de Preocupações Relacionadas com a Separação Provocada pelo Emprego ($p < 0,037$), tal como podemos observar na figura 11.

Figura 11



Diferenças de grupos formados com base na análise da *Attachment Story Completion Task* relativamente às sub-escalas da *Maternal Separation Anxiety Scale*

Por último, e tendo em conta os dois grupos formados com base na análise das narrativas dos sujeitos, realizou-se uma análise de variância, de forma a verificar se existiriam diferenças significativas entre estes grupos em cada uma das sub-escalas da *Maternal Separation Anxiety Scale*, o que não se verificou.

DISCUSSÃO

De acordo com Pederson e Moran (1995), a relação de vinculação entre mãe e criança deve ser perspectivada como um constructo teórico que caracteriza a organização de uma estrutura subjacente às interacções diádicas. Esta estrutura foi apelidada por Bowlby (1969 / 1982) como “modelo interno” e guia a relação da mãe e da criança.

A qualidade desta relação não pode ser directamente observada, mas pode ser inferida a partir das interacções mãe-criança. Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) demonstraram as vantagens teóricas de dividir estas relações em três tipos: seguras, inseguras evitantes e inseguras ambivalentes (Pederson & Moran, 1995).

Neste capítulo, o nosso objectivo era o de caracterizar a amostra relativamente ao fenómeno de base segura, ou seja, compreender de que forma as crianças envolvidas neste estudo organizariam a sua interacção com a mãe. De acordo com Bowlby e Ainsworth (Weinfeld, Sroufe, Egeland e Carlson, 1999), a avaliação da vinculação na primeira infância, deveria ser realizada tendo em consideração o balanço entre a exploração e a procura de proximidade realizada pela criança, relativamente à sua figura de vinculação.

Como já referimos, a “segurança” é um constructo de base na compreensão da Teoria da Vinculação. Por “segurança” entendemos a forma como a criança é capaz de utilizar a sua figura de vinculação enquanto base-segura nos seus movimentos de exploração do meio, à qual pode regressar em situação de perigo percebido ou desconforto.

De uma forma global, na nossa amostra, a Segurança está significativamente relacionada com os comportamentos identificados pelas escalas de Interacção Suave com a Mãe e a escala de Contacto Físico com a Mãe.

De acordo com a proposta de Pederson e Moran (1995) quanto à elaboração de *clusters* no *Attachment Behavior Q-Set*, as vinculações seguras podem caracterizar-se por uma elevada sintonia nos comportamentos da mãe e da criança, sendo que muito contacto físico pode ser também uma característica importante deste grupo de sujeitos. De facto, a escala de Contacto Físico com a Mãe, refere-se, entre outros aspectos, ao prazer retirado do contacto físico com a mãe.

Quanto ao critério da Dependência, este está significativamente correlacionado e de forma positiva com os comportamentos de Proximidade à Mãe e Contacto Físico com a Mãe, sendo que por Dependência entendemos a procura de contacto e de interacção próxima com o prestador de cuidados (Sroufe, Fox e Pancake, 1983).

Em resumo, tanto a segurança como a dependência se podem correlacionar positivamente com a escala de Contacto Físico com a Mãe uma vez que, segundo Pederson e Moran (1995), tanto as relações de vinculação seguras, como as relações inseguras ambivalentes podem caracterizar-se pela intensa procura de contacto físico. No entanto, a forma como as crianças exploram o meio e a harmonia existente na interacção poderão divergir bastante nos dois tipos de relação.

O critério de Dependência correlaciona-se de forma negativa, com as escalas de Interacção Suave com a Mãe e Interacção com Outros Adultos. Na verdade, comportamentos dependentes da criança em relação ao seu prestador de cuidados não implicam, necessariamente, uma interacção harmoniosa. No que respeita à Interacção com Outros Adultos, apenas os comportamentos de independência e de exploração activa do meio, no qual se incluem outros adultos, por parte da criança, poderão permiti-los.

Com a realização de uma Análise Hierárquica de Clusters, foi possível identificar a existência de três grupos com características semelhantes, relativamente à Segurança e à Dependência: seguras e independentes, inseguras e independentes e inseguras e dependentes.

O Grupo 1, que se caracteriza como seguro e independente, apresenta os valores mais altos nas escalas de Posada e Waters, na Escala de Proximidade à Mãe e Contacto Físico com a Mãe.

De acordo com a proposta de formação de *clusters* no *Attachment Behavior Q-Set* de Pederson e Moran (1995), as relações de vinculação seguras podem também caracterizar-se por uma necessidade de contacto físico com a mãe. De facto, o contacto físico é uma forma da criança ser confortada em situações de *stress*, e tanto a mãe como a criança estão interessadas em que este contacto seja eficaz.

Os autores sugerem a existência de um outro tipo de relações de vinculação seguras, nas quais a criança demonstra necessitar muito contacto físico, e as mães destas crianças demonstram também retirar prazer desta situação, encorajando a dependência por parte dos seus filhos.

As relações de vinculação seguras na primeira infância, teriam com característica principal a existência de uma dependência efectiva (Sroufe, Fox e Pancake, 1983). No entanto, esta dependência será promotora da auto-confiança e de um funcionamento autónomo na idade do pré-escolar.

O Grupo 2, que se caracteriza como inseguro e independente, apresenta os seus valores mais elevados na escala de Interação Suave com a Mãe e na escala de Interação com Outros Adultos.

Estabelecendo um paralelismo entre o Grupo 2, inseguro e independente, e as classificações de Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978), poderíamos identificá-lo como o grupo das crianças com relações de vinculação inseguras evitantes.

Ainsworth e Bell (1979, cit. in Pederson & Moran, 1995) e Main (1990, cit. in Pederson & Moran, 1995) observaram que as crianças em relações de vinculações evitantes, não se sentiam muito confortáveis com o contacto físico com as suas mães, o que seria uma das formas mais claras de as distinguir das crianças em relações de vinculação inseguras ambivalentes e em relações de vinculação seguras.

Segundo Sroufe, Fox e Pancake (1983), as crianças em relações inseguras evitantes são, de forma geral, muito mais indirectos na sua procura de contacto e apenas o iniciavam quando os seus níveis de *stress* eram relativamente baixos.

Em paralelo, nas relações de vinculação inseguras evitantes, as mães tendem a rejeitar os pedidos de proximidade e conforto (Pederson e Moran, 1995).

Porém, e segundo Pederson e Moran (1995), em algumas relações de vinculação inseguras evitantes, as crianças e as mães funcionam de forma efectiva e independente, sendo a interacção caracterizada por harmonia e suavidade, o que nos pode ajudar a compreender os valores da escala Interação Suave com a Mãe no nosso Grupo 2.

As relações de vinculação inseguras evitantes, podem caracterizar-se, também, pela presença de crianças muito competentes, sociáveis e amistosas com os adultos estranhos, neste caso, as visitas em casa.

Também Weinfeld, Sroufe, Egeland e Carlson (1999) referem que as crianças em relações de vinculação inseguras evitantes, na Situação Estranha, podem tratar o estranho da mesma forma ou de forma muito semelhante à que tratam a sua mãe.

O Grupo 3, caracterizado como inseguro e dependente, corresponderia, pela classificação de Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978), ao grupo das crianças inseguras ambivalentes. Este grupo, apresenta nesta amostra, os valores mais elevados nas escalas de Proximidade à Mãe e Contacto Físico com a Mãe e o seu valor mais baixo, e também o mais baixo de todos os grupos, é apresentado na escala de Interação Com Outros Adultos.

De acordo com Pederson e Moran (1996), as características da interação entre mães e criança mais marcantes nas relações de vinculação inseguras ambivalentes, são a presença de uma grande instabilidade e, sobretudo, de uma inconsistência importante ao nível das respostas maternas.

Em relações inseguras ambivalentes, as crianças poderão ter dificuldade em confiar numa disponibilidade da figura de vinculação para servir de "céu de protector" em caso de necessidade. Assim, ao manter a proximidade física com a sua figura de vinculação, a criança organiza-se de modo a que as situações de potencial perigo ou desconforto não aconteçam.

Segundo Cassidy (1994, cit. in Pederson e Moran, 1995), as crianças em relações de vinculação inseguras ambivalentes são extremamente reactivas a nível emocional, sendo descritas pelas suas mães como crianças difíceis.

De acordo com Sroufe, Fox e Pancake (1983), as crianças na idade do pré-escolar que apresentem elevados graus de dependência relativamente ao adulto parecem desviar-se do curso normal do desenvolvimento que caminha no sentido de uma autonomização crescente, e terem como consequências crescentes dificuldades de adaptação social.

Pederson e Moran (1995), na sua proposta de classificação das relações de vinculação, referem-se ao tipo inseguro ambivalente como caracterizado por intensas trocas afectivas, cuja função é a de manter um contacto próximo entre a criança e a mãe, que por sua vez interfere com a exploração do meio.

Desta forma, as relações de vinculação inseguras podem ser consideradas como organizações não optimizadoras dos comportamentos de vinculação, uma vez que comprometem a exploração do meio (Weinfeld, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

Os autores, ao descreverem o comportamento das crianças em relações de vinculação inseguras ambivalentes na Situação Estranha, referem a sua incapacidade para utilizarem a mãe enquanto base segura, uma vez que, mesmo antes da separação, as crianças procuram a proximidade e o contacto físico com a mãe, não efectuando movimentos de exploração do meio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Ainsworth, M. D. S. (1972). The development of infant-mother attachment. In B. Caldwell & H. Rocciutti (Eds.). *Review of child development research* (Vol. 3). Chicago: University of Chicago Press.

Ainsworth, M. D. S., Bell, S., & Stayton, D. (1971) Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. In H.R. Shaffer (Ed.). *The origins of human social relations*. London: Academic Press.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wahl, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Belsky, J. (1990). The "effects" of infant day care reconsidered. In N. Fox & G.G. Fein (Eds.), *Infant Day Care: the Current Debate*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Bowlby, J. (1969, 1982). *Attachment and Loss*. Vol. 1: Attachment. Londres: Hogarth Press.

Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: security, communication, and internal working models. In Joy Doniger Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development*. NY: John Wiley & Sons, Inc.

Bretherton, I., Ridgeway, D, & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: an attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds), *Attachment in the Preschool Years*. Chicago: the University of Chicago Press.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth, *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775.

Bretherton, I. (1995). A communication perspective on attachment relationships and internal working models. In E. Waters, B. Vaughn, G. Posada & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Constructs, cultures and caregiving: new growing points in attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development.

Bretherton, I. Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships – a construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment – theory, research and clinical applications*. NY: The Guilford Press.

Cassiba, R., Van IJzendoorn, M. H. & D'Odorico, L. (2000). Attachment and play in child care centers: reliability and validity of the attachment q-sort for mothers and professional caregivers in Italy, *International Journal of Behavioral Development*, 24 (2), 241-255.

Chase-Lansdale, P. L. & Owen, M. T. (1987) Maternal Employment in a Family Context: Effects on Infant-Mother and Infant-Father Attachments, *Child Development*, 58, 1505-1512.

Cicchetti, D., Cummings, E. M., Greenberg, M. T. & Marvin, R. S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy: implications for theory, measurement and research. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds), *Attachment in the Preschool Years*. Chicago: the University of Chicago Press.

Clarke-Stewart, K. A. (1990). "The 'effects' of infant day care reconsidered" reconsidered: Risks for parents, children, and researchers. In N. Fox & G.G. Fein (Eds.), *Infant Day Care: the Current Debate*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Feeny, N. C., Eder, R. A. & Rescorla, L. (1996). Conversations with preschoolers: the feeling state content of children's narratives, *Early Education and Development*, 7 (1), 79-97.

Fury, G.; Carlson, E. A. & Sroufe, L. A. (1997). Children representations os attachment relationships in family drawings. *Child Development*, 68 (6), 1154-1164.

Greenberg, M. T., Cicchetti, D. & Cummings, E. M. (1990) .Introduction: history of a collaboration in the study of attachment. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds), *Attachment in the Preschool Years*. Chicago: the University of Chicago Press.

Greenberger, E.; Goldberg, W. A.; Crawford, T. J. & Granger, J. (1988). Beliefs about the consequences of maternal employment for children, *Psychology of Women Quarterly*, 12, 35-59.

Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Hock, E., McBride, S., & Gnezda, M. T. (1989). Maternal separation anxiety: mother-infant separation from the maternal perspective, *Child Development*, 60, 793-802.

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*. NY: The Guilford Press.

Montagner, H. (1993). *A vinculação – a aurora da ternura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Mandler, J. M. (1983). Representation. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. III* (pp. 420-494). New York: John Wiley & Sons.

Main, M. (1999). Attachment theory – eighteen points with suggestions for futures studies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment – theory, research and clinical applications*. NY: The Guilford Press.

Main, M.; Kaplan, N.; & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 66-104.

Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.). *Social cognitive development: frontiers and possible futures*. Cambridge: University Press.

Nelson, K. (1999). The developmental psychology of language and thought. In M. Bennet (Ed.), *Developmental psychology: Achievements and prospects*. Philadelphia: Psychology 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.

NICHD Early Child Care Research Network. (1997a). Familial factors associated with the characteristics of nonmaternal care for infants. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 389-408.

Waters, E. (1987). Attachment Behavior Q-Set (Revision 3.0). Unpublished instrument. State University of New York at Stony Brook, Department of Psychology.

Waters, E. (1995). Appendix A: Attachment Q-Set (version 3.0). In Waters, Vaughn, Posada & Kondo-Ikemura (Eds.), *Constructs, cultures and caregiving: new growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3), 234-246.

Waters, E. (1997). *Attachment Behavior Q-set (version 3.0) Advisor*. Retirado da World Wide Web em 24.10.2000 - <http://www.psychology.sunysb.edu/ewaters/measures/aqs.htm>

Waters, E. & Deane, (1985) Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, pp. 41-65.

Waters, E., Kondo-Ikemura, K., Posada, G. & Richters, J. E. (1991). Learning to love: mechanisms and milestones. In M. Gunner & A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development. The Minnesota Symposia on Child Development (v. 23)*. Hilldale, NJ: Erlbaum.

Waters, H. – S.; Rodrigues, L. M.; Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of a narrative attachment assessment, *Journal of Experimental Child Psychology*, 7 (3), 211-234.

Oppenheim, D. & Waters, W. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: issues of development and assessment. In E. Waters, B. Vaughn, G. Posada & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Constructs, cultures and caregiving: new growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3), 197-215.

Oppenheim, D., Emde, R. N. & Warren, S. (1997). Children's narrative representations of mothers: their development and associations with child and mother adaptation, *Child Development*, 68 (1), 127-138.

Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., Emde, R. N. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: associations with children's narratives and adaptation. *Development Psychology*, 33 (2), 284-294.

Posada, G.; Gao, Y.; Posada, R.; Tascon, M.; Schöelmerich, A.; Sagi, A.; Kondo-Ikemura, K.; Haaland, W. & Synnevaag, B. (1995). The secure-base phenomenon across cultures: children's behavior, mothers' preferences and experts'

concepts. . In E. Waters, B. Vaughn, G. Posada & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Constructs, cultures and caregiving: new growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3), 27-47.

Pungello, E. P. & Kurtz-Costes, B. (1999) Why and how women choose child care: a review with a focus on infancy, *Developmental Review*, 19, pp. 31-96.

Schaffer, R. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Short-Meyerson, K. J. , & Abbeduto, L. J. (1997). Preschoolers' communication during scripted interactions, *Journal of Child Language*, 24, 469-493.

Solomon, J. & George, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment – theory, research and clinical applications*. NY: The Guilford Press.

Sroufe, L. A., Fox, N. E. & Pancake, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615-1627.

Stifer; C. A., Coulehen, C. M. & Fish, M. (1993). Linking employment to attachment: the mediating effects of maternal separation anxiety and interactive behaviour. *Child Development*, 64, 1451-1460.

Strayer, F. F.; Veríssimo, M.; Vaughn, B. E. & Howes, C. (1995). A quantitative approach to the description and classification of primary social relationships. . In E. Waters, B. Vaughn, G. Posada & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Constructs, cultures and caregiving: new growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3), 49-70.

Teti, D. M., Nakagawa, M., Das, R. & Wirth, O. (1991). Security of attachment between preschoolers and their mothers: relations among social interaction, parenting stress, and mothers' sorts of the attachment q-set. *Developmental Psychology*, 22 (3), 440-447.

Thompson, R. A.. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbooks of Child Psychology – Social, Emotional and Personality Development – vol. 3*. New York: John Wiley & Sons.

Vaughn, B. E. & Waters, E. (1990). Attachment behavior at home and in the Laboratory: q-sort observations and strange situation classifications of one-year olds. *Child Development*, 61, 1965-1973.

Veríssimo, M, Blicharski, T., Strayer, F. F., Santos, A. J. (1995). Vinculação e estilos de comunicação na criança. *Análise Psicológica*, 1-2 (XIII), 145-155.

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.

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.

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.

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 atípico

Fortemente atípico

Extremamente atípico

Pouco típico

Não se aplica

Pouco atípico

Extremamente típico

Fortemente típico

Suficientemente típico

ANEXO C

Folha de registo Attachment Q- Sort

Valores da escala	Nº do cartão	Nº do cartão	Nº do cartão	Nº do cartão	Nº do cartão	Nº do cartão	Nº do cartão	Nº do cartão	Nº do cartão	Nº do cartão
1. Extremamente típico										
2. Fortemente típico										
3. Suficientemente típico										
4. Pouco típico										
5. Não se aplica										
6. Pouco atípico										
7. Suficientemente atípico										
8. Fortemente atípico										
9. Extremamente atípico										

Caracterização familiar

Nome:

Jardim de Infância:

Idade:

Irmãos:

Sexo:

Ordem de nascimento:

Idade mãe:

Habilitações literárias pais:

Profissão pais:

ANEXO E

TAREFAS DE FINALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA AVALIAÇÃO
DOS MODELOS INTERNOS DE FUNCIONAMENTO DA CRIANÇA E
DOS SEUS PAIS NA RELAÇÃO DE VINCULAÇÃO

Inge Bretherton e Doreen Ridgway

Esta avaliação consiste no início de 5 histórias passíveis de serem agidas com pequenas figuras de membros da família e outros adereços simples. Cada história está formulada de forma a desencadear respostas correspondentes a uma questão particular da vinculação. Estas histórias baseiam-se num estudo prévio, realizado em colaboração com Marjorie Beeghly, no qual se avaliou a compreensão da criança sobre emoções e papéis. As questões levantadas nas histórias incompletas são (1) a figura de vinculação num papel autoritário (a história do sumo entornado), (2) a dor como um desencadeador de comportamentos de vinculação e protecção (a história do joelho magoado), (3) o medo como um desencadeador de comportamentos de vinculação e protecção (a história do monstro no quarto), (4) a ansiedade de separação e *coping* (a história da partida), e (5) as respostas ao regresso dos pais (a história do reencontro).

ATTACHMENT STORY COMPLETION PROTOCOL – ASCP

Materiais

Figuras da família: bonecos representativos de duas famílias “realistas, flexíveis” (descrição do catálogo) cada uma delas compreendendo um pai, uma mãe, uma menina e um menino. As duas famílias podem ser combinadas de forma a transformarem-se numa família com pai (P), mãe (M), avó (A) e duas crianças (2 Cçs), um menino maior e um mais pequeno, uma menina maior e uma mais pequena. Para criar a avó, o cabelo de uma das mães foi pintado de cinzento. Os bonecos podem ser adquiridos juntos dos fornecedores de material escolar. Para prevenir a queda dos bonecos, estes são colocados num suporte de plástico.

Outros adereços: uma pequena caixa de madeira para representar uma mesa; um bolo de aniversário; um conjunto de pequenos pratos e talheres numa mala ou numa caixa; uma toalha de mesa (opcional); uma peça de feltro verde para representar relva (22,5 cm x 22,5 cm aprox.); uma pequena esponja artificial cinzenta ou bege, cortada de forma a

parecer-se com uma rocha; uma cama e um cobertor de feltro; um caixa de madeira (10 cm x 15 cm aprox.) pintada como um automóvel.

Procedimento

A tarefa é realizada numa mesa de criança, com a criança e o experimentador sentados frente a frente. Colocar os adereços conforme o necessário, nomeando cada um deles (excepto os bonecos identificados no início). Depois de cada história, pedir à criança para por os bonecos e adereços num dos lados da mesa, dizendo: “podes prepará-los para a próxima história?” Para iniciar a história seguinte, o experimentador deve dizer algo como, “Tenho uma ideia para uma história diferente” ou “Estás pronto para uma história diferente?”

Antes de iniciar a apresentação das histórias que fazem parte da avaliação, é boa ideia o experimentador (E) apresentar uma história “quebra-gelo” de forma a permitir à criança familiarizar-se com o manuseamento das figuras. Escolhemos uma história de festa de aniversário para cumprir este objectivo. Não é importante seguirmos rigorosamente o *script* da história inicial, mas é importante seguir o procedimento estandarizado nas histórias que fazem parte da avaliação: “sumo entornado”, “joelho magoado”, “monstro no quarto”, “partida”, “reencontro”. Este aspecto é verdadeiro quer as histórias sejam utilizadas como escritas ou quer sejam alteradas de alguma forma. Por exemplo, podem ser apresentadas apenas com o pai ou apenas com a mãe, ou com a babysitter em vez da avó. Uma modificação que pensamos realizar em futuros estudos é apresentar as 5 histórias como acontecimentos de um dia na vida de uma família.

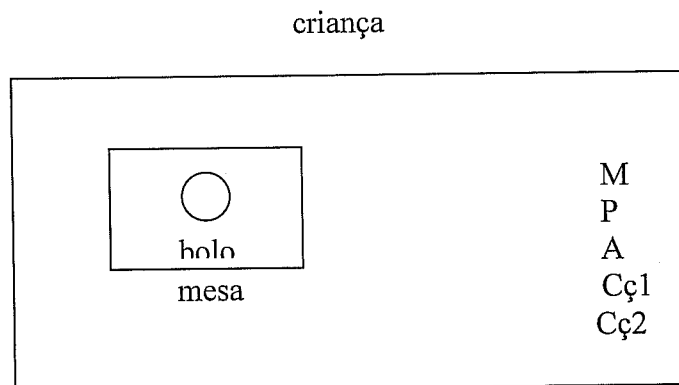
HISTÓRIAS

Apresentação das personagens

- E: “Olha quem temos aqui” (Mostra a família.) “Aqui está a nossa família. Olha. Esta é a avó, este é o pai, esta é a mãe, e estas são as filhas, Joana e Marta (e estes são os rapazes, Rodrigo e Pedro).” (Mostrar os bonecos à criança enquanto são nomeados)
- E: “Quem são estes?” (Apontar para as figuras.) “Sabes uma coisa? Tenho uma ideia. Vamos inventar umas histórias sobre eles. Que tal eu começar uma história sobre a nossa família e tu acabares?”

“Quebra-gelo” – História de aniversário (M, P, A, 2Cçs, mesa, pratos, bolo)

Colocar as figuras do seguinte modo:



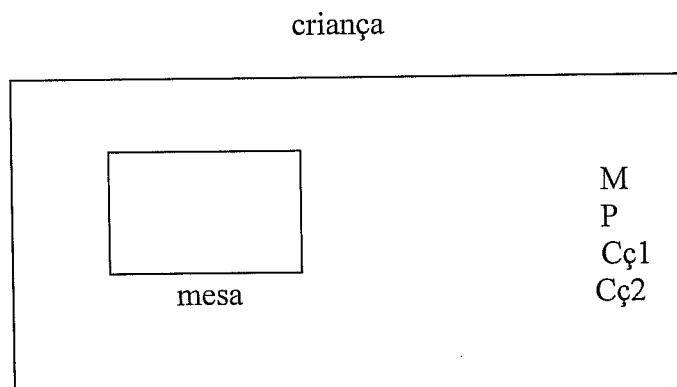
E: “Esta é a mesa deles e o que é isto?” (Mostra o bolo à criança e espera que esta o nomeie)... “Que tipo de bolo?” ... “Sim, é um bolo de aniversário. Ouve a história com muita atenção. A mãe fez este bonito bolo e está a chamar”:

M: “Vem avó, vem pai, venham meninos (meninas), vamos fazer uma festa de aniversário”

E: “Mostra-me o que acontece agora”. (Tom de voz convidativo; deixar a criança brincar com as figuras ou contar a história se a criança não o fizer.)

História do sumo entornado (2 Cçs, M, P, mesa, pratos)

E: “Tenho uma ideia para outra história” (Coloca a figura da avó de lado e coloca as figuras como abaixo indicado, afastadas da pequena mesa)



- E: (Agita a caixa com os talheres) “Podes ajudar-me a pôr a mesa para o jantar?”
(Dá a caixa à criança, espera que esta ponha a mesa, ajudando se necessário)
- E: “Agora coloca a família à volta da mesa, para que eles possam comer” (Esperar que a criança coloque as figuras)
- E resume: “A nossa família está a jantar e o Rodrigo (Joana) levanta-se para pegar no jarro do sumo e entorna o seu copo” (fazer com que o boneco que representa a criança bata na mesa de modo a ser visível pela criança)
- M: “Rodrigo (Joana) entornaste o teu sumo!” (Tom de voz repreendedor, mas não demasiado; virar a M para o Rodrigo ou a Joana, e movimentá-la enquanto fala)
- E: “Mostra-me o que acontece agora”.

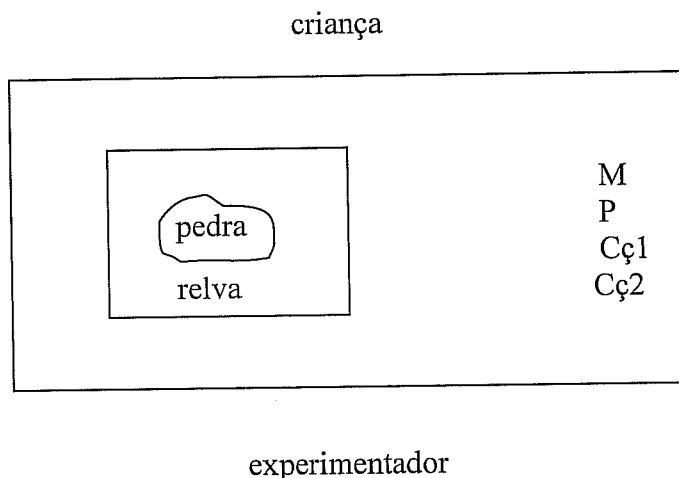
Como questionar

O Experimentador questiona (se a criança não o mencionar espontaneamente) “O que fizeram acerca do sumo entornado?”; se a criança só der uma resposta “Mais alguma coisa?”, “O que mais?”, “E depois?”. Se a criança age com as figuras acções ambíguas, perguntar “o que estão a fazer? E se a criança usar um pronome ambíguo quando fala acerca das figuras, perguntar “Quem estava a fazer isso??”. O Experimentador também pode repetir a frase da criança em forma de pergunta, para verificar o que a criança disse (“A Mãe entornou o sumo? E depois?”) Se a criança perguntar pela avó, dizer “A avó não entra nesta história, vamos buscá-la para outra história mais tarde”.

Notar que estas questões estão formuladas de forma a não sugerir ideias precisas à criança. A única excepção é a questão sobre o tema (sumo entornado) se a criança não o fizer.

História do joelho magoado (2 Cçs, M, P, feltro verde para a relva, esponja para a rocha)

- E: “Tenho uma ideia para outra história. Pões a família ali e prepara-a para a próxima história enquanto eu tiro daqui estas coisas.” (O Experimentador aponta para a ponta da mesa. É importante que o resto da família esteja a cerca de 30 cm da rocha onde a criança vai tropeçar.)



“Olha o que temos aqui. (Coloca o pedaço de feltro verde e a esponja) “Isto é o jardim. Às vezes vais ao jardim com o teu pai e com a tua mãe?” “Aqui está a nossa família e eles aqui vão a passear no jardim. Neste jardim há uma rocha muito alta”

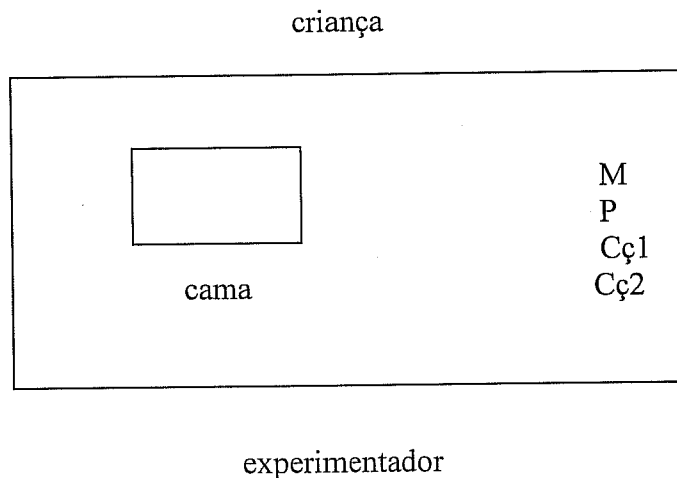
Cç: “Olhem, mãe e pai. Olhem para mim a subir a esta rocha tão alta.” (Fazer a figura de criança a subir à rocha e a cair). “Ai!, magoei o joelho (com voz de choro).”

E: “Mostra-me o que acontece agora”

O experimentador questiona (se a criança não mencionar espontaneamente “O que é que eles fizeram com o joelho magoado”). Para outras questões ver a história do sumo entornado, i.e., perguntar os que as personagens estão a fazer se isso não for acompanhado de discurso, pedir à criança para mostrar o que as figuras estão a fazer, e questione para elaboração dizendo por exemplo, “mais alguma coisa?” “E depois?” etc.

História do monstro no quarto (2 Cçs, M, P, cama com feltro)

E: “ Podes preparar a família para a próxima história?” (Colocar os adereços como na figura, se o sujeito não o fizer. Mais uma vez, é importante ter o resto da família a pelo menos 30 cm da cama no “quarto”)



- E: “Olha o que acontece agora. Ouve com atenção.”
- M: (Direcciona a M para Cç1 e movimenta-a ligeiramente enquanto fala.). “Está na hora de ir para a cama. Vai para o teu quarto e mete-te na cama.”
- P: “Vai para a cama” (A mesma acção que a M, com voz grave)
- Cç: “está bem, mãe e pai. Eu vou” (fazer a Cç andar para a cama.)
- E comenta: “O Rodrigo vai para o seu quarto”
- Cç: “Mãe! Pai! Está um monstro no meu quarto! Está um monstro no meu quarto!”
(Tom de voz alarmado)
- E: “Mostra-me o que acontece agora.”

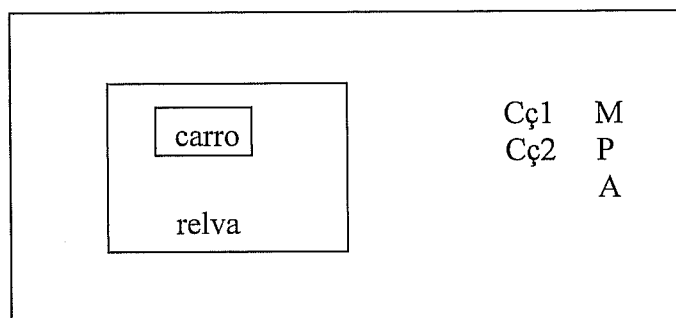
O experimentador questiona o sujeito se ele não o mencionar espontaneamente, “O que é que eles vão fazer acerca do monstro no quarto?” Se necessário, usar outras questões referidas na história do “sumo entornado”, i.e., pedir esclarecimentos acerca de acções ambíguas, pedir às crianças para mostrar acções que simplesmente descrevem, e pedir elaboração dizendo “E agora?”, “mais alguma coisa?” etc. Se a criança pára de brincar, ou se torna repetitiva, continuar dizendo:

- E: “Estás pronto para a próxima?”

História da partida (2 Cçs, M, P, A, feltro verde, carro)

- E: “Desta vez vamos usar a avó.” (Colocar a família e a avó num dos lados da mesa, com o feltro verde e o carro como indicado na figura; é importante colocar o carro em frente à criança e os pais em frente das crianças e da avó.)

criança



experimentador

E: “Aqui é a entrada da casa deles, e aqui eles têm o carro, é o carro desta família”.

(Colocar a M e o P em frente às Cç1 e Cç2 e à Avó, com o carro em frente à criança.)

E: “Sabe o que é que me parece que vai acontecer, (nome da criança), parece que a mãe e pai vão de viagem.”

M: Muito bem, meninos (meninas). O vosso pai e eu vamos de viagem. Vamos agora embora. (Movimentar a M ligeiramente enquanto ela fala com as crianças.)

P: “Até amanhã. A avó fica convosco.” (Movimentar P ligeiramente, como M.)

E: “Mostra-me o que acontece agora.”

Importante: E deve deixar a criança por as figuras no carro e fazer o carro partir. Só deve intervir se a criança parece não ser capaz de fazer o carro partir. Se a criança puser as crianças no carro, dizer, “Não, só o pai e mãe é que vão”. Depois a criança, (ou se necessário o experimentador), faz o carro partir, E coloca o carro por baixo da mesa, não visível. Se a criança quiser ir buscar o carro, o E replica, “Não, eles ainda não regressaram”

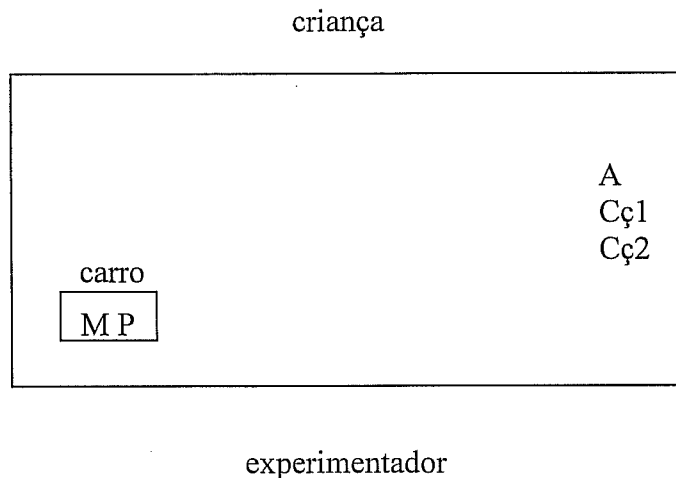
E: “E aí vão eles” (Enquanto o carro é colocado por baixo da mesa.)

O entrevistador questiona se a criança não menciona espontaneamente “O que fazem as crianças enquanto a mãe e pai estão fora?” e utiliza outras questões para clarificar acções, ou actores e /ou pede à criança para agir o que está a descrever.

História do reencontro (os mesmos adereços que na história da partida)

Trazer a o carro com os pais de baixo da mesa e colocá-lo a alguma distância da família (i.e., colocá-lo perto do experimentador, de forma à criança precisar de alcançá-lo para conduzi-lo de volta a “casa”) Se a criança colocou as figuras da criança e da avó no

centro da mesa na história anterior, colocá-las de volta perto da criança para criar distância entre o carro que regressa e as figuras).



E: “Sabes uma coisa?” Já é o dia seguinte e a avó olha pela janela (fazer a Avó olhar para o carro, movendo-a enquanto fala) e diz:

A: “Olhem meninos / as, aí vêm a vossa mamã e o vosso papá. Chegaram da viagem”

E: “Mostrem-me o que acontece agora” (Deixar a criança conduzir o carro para “casa”, intervir apenas se a criança não o fizer.)

Questionar a criança se ela não tirar espontaneamente as figuras do carro. “o que fazemos agora que o pai e mãe estão de volta a casa?” Usar também as questões dadas na história do “sumo entornado”, no momento apropriado.

Se a criança pedir outros adereços, como a cama, por exemplo, dá-los à criança. No entanto, não dar a avó nas histórias precedentes. Dizer apenas “Ela vai voltar mais tarde” ou “vamos brincar com ela noutra história, mais tarde”. É muito importante seguir as localizações dos adereços e figuras, especialmente a distância entre pais e criança nas histórias do joelho magoado, mostro e reencontro.

Análise

Transcrições verbais – das narrativas dos sujeitos e das questões do experimentador.

Foi feita uma análise de conteúdo de modo a examinar a capacidade da criança em compreender os temas das histórias e em criar uma resolução. Em seguida cada protocolo foi examinado como um todo de forma a classificar as histórias das crianças como reflexos de padrões de vinculação seguros ou inseguros.. Esta classificação baseou-se na estrutura e no conteúdo das histórias. As classificações tiveram em conta o desempenho total da criança (linguagem e enactment com as figuras) e não se basearam principalmente na fluência verbal.

Transcrições comportamentais – movimentos dos elementos da família locais onde são colocados, uns em relação aos outros, anotando as componentes emocionais dos enactments das crianças (agressividade, zanga, colocação suave das figuras, expressão facial triste ou feliz, tom de voz, postura). As respostas emocionais durante o enactment (sorriso, beicinho, franzir a testa) foram também registadas.

CrITÉrios para segurança:

“Sumo entornado” – o sumo é limpo, e a disciplina parental ou zanga (se mencionada), não é violenta ou extrema.

“Joelho magoado” – Se um dos pais ou irmão mais velho responde à dor da criança abraçando-a ou colocando um penso rápido. Um fim positivo para a história (a criança ou os pais sobem á rocha e saltam sem cair) só foi classificado como seguro se a dor inicial do protagonista foi tida em conta.

“Monstro” – Os pais lidam com o medo da criança ou a criança aproxima-se dos pais em busca de conforto, permitindo, eventualmente, à criança ir dormir.

“Partida” – a criança apresenta um comportamento “coping” em resposta à ausência dos pais (espera pelos pais, brinca com a avó, vai dormir)

“Reencontro” – as figuras da família estão face a face, por vezes abraçam-se, iniciam conversas de reencontro, e / ou iniciam uma actividade familiar em conjunto.

No geral, as respostas tinham que ser dadas com menos de uma questão feita pelo experimentador acerca do tema.

Critérios para insegurança:

1) evitamento do tema da história

As respostas forma cotadas como evitantes se a criança só respondeu depois de várias questões “não sei” ou só deu respostas como “não sei” ou “quero outra história”

2) respostas incoerentes ou bizarras

As crianças que resolveram a história fluentemente (sem muitas questões) e apropriadamente foram classificadas como muito seguras se isto ocorreu nas 5 histórias. Se a criança mostrou um ligeiro evitamento ou respostas bizarras em uma ou duas histórias, será classificada como segura. As crianças que demonstraram respostas defensivas fortes (“não sei”, ou responderam , mas com total evitamento do tema) em 3 ou mais histórias foram classificados como inseguros-evitantes mesmo se deram algumas respostas desorganizadas. As crianças com respostas desorganizadas ou bizarras em 3 ou mais histórias foram classificadas como inseguras desorganizadas mesmo se deram algumas respostas evitantes.

Em resumo, a classificação é determinada pelo tipo de resposta predominante.

(Não foi identificada a classificação inseguro-ambivalente pelos autores)

ANEXO G

Maternal Separation Anxiety Scale

Hock, McBride and Gnezda (1989)

As afirmações seguintes são pontos de interesse e preocupação para as mães. Responda à afirmações de acordo com o que sente neste momento. Leia cada afirmação e faça um círculo à volta do número que traduz a sua opinião.

1. Quando estou longe do meu filho, sinto falta de o abraçar e de lhe pegar ao colo.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

2. O meu filho é mais feliz comigo do que com a ama ou a educadora.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

3. As crianças têm medo quando estão num local novo sem a mãe.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

4. A minha vida não estaria completa sem uma carreira profissional.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

5. Se uma criança é independente e extrovertida, é capaz de fazer amigos facilmente, sem a ajuda da mãe.

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

6. Quando estou longe do meu filho, penso muitas vezes se as suas necessidades físicas (trocar de fralda, comida suficiente, etc.) estão a ser satisfeitas.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

7. Segurar e abraçar o meu filho faz-me sentir tão bem que, quando estou afastada dele, sinto realmente a falta da sua proximidade física.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

8. Preocupo-me mais com a segurança física do meu filho do que a educadora ou a ama.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

9. Será difícil para o meu filho adaptar-se a outra pessoa que tome conta dele.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

10. Abdicaria do meu emprego se este me obrigasse a ficar afastada do meu filho.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

11. O meu filho beneficia de experiências de grupo (i.e., creche, jardim de infância) já que lhe proporcionam experiências sociais que ele não tem em casa.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

12. Quando não estou com o meu filho, sinto-me sozinha e sinto muito a sua falta.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

13. Só uma mãe sabe como consolar o seu filho quando este está perturbado.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

14. É provável que uma criança fique perturbada quando é deixada com uma ama ou educadora.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

15. Tenho um plano sistemático sobre o modo como vou construir a minha carreira profissional.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

16. É bom para o meu filho passar algum tempo longe de mim para que ele possa aprender a lidar com pessoas desconhecidas e situações novas.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

17. Na maior parte do tempo, gosto de ter o meu filho comigo.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

18. Sou, naturalmente melhor a manter o meu filho em segurança do que qualquer outra pessoa.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

19. Acredito que o meu filho sente a minha falta quando tenho que o deixar entregue a alguém por algum tempo.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

20. A minha carreira profissional ou o meu emprego dão-me imensa satisfação pessoal.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

21. Mesmo que o meu filho se agite um pouco quando saio, sei que ele ficará bem em poucos minutos, depois de eu o deixar.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

22. Não gosto de deixar o meu filho.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

23. O meu filho prefere estar comigo, mais do que com qualquer outra pessoa.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

24. O meu filho fica assustado e com medo quando não está comigo.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

25. Não me arrependeria de adiar a minha carreira para poder ficar em casa com o meu filho.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

26. O meu filho precisa de estar algum tempo longe de mim para que desenvolva um sentido de independência.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

27. Quando estou separada do meu filho, penso se ele está a chorar e se sente a minha falta.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

28. Não me divirto quando estou longe do meu filho.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

29. Preocupa-me o facto de o meu filho nunca estar completamente bem fora de casa, se eu não estiver com ele.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

30. As crianças exigem muito e eu, muitas vezes, desejava ter mais tempo para a minha carreira.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

31. O contacto com pessoas diferentes é bom para o meu filho.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

32. Preocupo-me quando é outra pessoa que trata do meu filho.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

33. Se pudesse escolher entre trabalhar a tempo inteiro ou ficar em casa com o meu filho, escolhia ficar em casa.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

34. Há momentos na vida das crianças pequenas em que elas precisam de estar com outras pessoas que não as suas mães.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente

35. Quando estou longe do meu filho, preocupo-me se a ama ou educadora é, ou não, capaz de confortar o meu filho se ele estiver sozinho ou aborrecido.

1	2	3	4	5
Discordo totalmente	Discordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo totalmente