

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**VINCULAÇÃO AO PAI E À MÃE:
CONTRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS PARA O
AJUSTAMENTO ESCOLAR EM CRIANÇAS**

Patrícia Maria Carneiro de Sá

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde
Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa)

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**VINCULAÇÃO AO PAI E À MÃE:
CONTRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS PARA O
AJUSTAMENTO ESCOLAR EM CRIANÇAS**

Patrícia Maria Carneiro de Sá

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde
Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa)

Dissertação orientada pelo:
Prof. Doutor João Manuel Monteiro da Silva Moreira

2010

Índice

1. Resumo	4
2. Introdução	5
2.1. Relações de Vinculação.....	5
2.2. Desenvolvimento das crianças em idade escolar.....	8
2.3. Vinculação nas crianças em idade escolar.....	10
2.4. Vinculação ao pai e à mãe	12
2.5. Relação entre a Vinculação e Ajustamento Escolar	14
2.6. O presente estudo	18
3. Método	20
3.1. Participantes	20
3.2. Instrumentos	21
3.3. Procedimento	25
4. Resultados	26
4.1. Distribuição da vinculação	26
4.2. Representação da vinculação e ajustamento escolar	27
4.3. Correlações entre a representação da vinculação com a mãe e o ajustamento escolar.....	30
4.4. Correlações entre a representação da vinculação com o pai e o ajustamento escolar.....	32
5. Discussão	34
6. Bibliografia.....	39

1. Resumo

A presente investigação tem como objectivo principal avaliar o efeito diferencial da representação da vinculação ao pai e à mãe ao nível do ajustamento escolar das crianças entre os 6 e os 11 anos. Para isso, foram utilizados dois instrumentos: a *Attachment Doll Story Completion Task*, um procedimento semi-estruturado para avaliar a representação da vinculação e o *Questionário de Capacidades e Dificuldades*, preenchido pelos professores para avaliar várias dimensões do ajustamento escolar das crianças. Os resultados indicam que as crianças com maior semelhança com o protótipo evitante da vinculação são identificadas pelos professores como sendo significativamente menos pró-sociais. As crianças com uma representação segura da vinculação com a mãe revelaram significativamente mais comportamentos pró-sociais, menos problemas de relacionamento com os colegas e menos problemas de hiperactividade, segundo os professores. Em relação à representação da vinculação com o pai, verificou-se que as crianças com mais semelhanças com o protótipo desorganizado revelaram mais sintomas emocionais, de acordo com os professores.

Palavras-Chave: representação da vinculação com o pai, representação da vinculação com a mãe, ajustamento escolar

Abstract

The main goal of the following investigation is to evaluate the differential effect of the attachment representation to father and to mother at the school adjustment of children between 6 and 11 years. To achieve this aim, two instruments were used: the *Attachment Doll Story Completion Task*, a semi-structured procedure to evaluate the attachment representation and the *Questionário de Capacidades e Dificuldades*, fulfilled by teachers to evaluate several dimensions of school adjustment of the children. The results shows that the children with more likeness to the avoidant prototype of the attachment are recognized by teachers as less pro-social. The children with a secure representation of attachment to mother revealed significantly more pro-social behaviors, less relational problems with peers and less problems of hyperactivity as reflected in teachers' reports. In relation to the representation of attachment to father, it was noted that the children with more likeness with disorganised prototype revealed more emotional symptoms, according the teachers.

Key Words: attachment representation with father, attachment representation with mother, school adjustment

2. Introdução

2.1. Relações de Vinculação

Hoje em dia não existem dúvidas de que o vínculo que a criança estabelece com os seus cuidadores vai muito para além da satisfação das suas necessidades fisiológicas. A vinculação pode ser, assim, definida como um tipo específico de laço afectivo, em que a criança procura segurança e conforto na relação com o adulto (Ainsworth, 1989 cit. por Cassidy, 1999). Hazan e Zeifman (1999) identificaram quatro aspectos que caracterizam as relações de vinculação: *manutenção da proximidade*, *angústia de separação*, *porto seguro* e *base segura*. Deste modo, a figura de vinculação serve de base segura para que a criança explore o mundo que a rodeia. Por seu lado, a criança monitoriza de forma constante a proximidade e disponibilidade da figura de vinculação. Quando a criança percebe perigo ou sente ansiedade, procura a figura de vinculação como porto seguro. Uma vez que as separações da figura de vinculação significam um sinal de perigo potencial, a criança reage com angústia. No entanto, logo que a criança sente que a figura de vinculação está suficientemente próxima e é responsiva, começa a explorar e a aprender sobre o ambiente que a rodeia.

Bowlby (1969) refere que a vinculação da criança à mãe¹ resulta da actividade de um sistema comportamental, cuja função é manter a proximidade da mãe. O *sistema comportamental de vinculação* envolve vários comportamentos de vinculação motivados intrinsecamente, o que significa que as crianças desenvolvem um vínculo com os seus pais, independentemente de estes satisfazerem as suas necessidades fisiológicas (Cassidy, 1999). Numa perspectiva evolutiva, a manutenção da proximidade relativamente à mãe aumenta a probabilidade de sobrevivência, no período de maior vulnerabilidade – a infância – e aumenta também a probabilidade de reprodução (Simpson, 1999). Neste sentido, Bowlby (1969) afirma que a função do sistema de vinculação é a protecção, motivo pelo qual, as crianças estão especialmente predispostas a procurar os seus pais em situações perigosas e/ou angustiantes. Nestes casos, o sistema de vinculação seria *activado* pela percepção de uma situação perigosa e *desactivado* através da proximidade física da figura de vinculação (Bowlby, 1958). Mais tarde, Bowlby (1969, 1973) sugere que o sistema de vinculação estaria sempre

¹ Nos seus escritos, Bowlby refere-se à “*mãe*” enquanto figura de vinculação. Esta designação engloba a mãe e o pai, que são geralmente as principais figuras de vinculação da criança, segundo Bowlby (1969). No presente estudo, as referências a “*figura de vinculação*”, “*mãe*” e “*pais*” são utilizadas de modo equivalente.

activo, com algumas variações de intensidade, dependendo das circunstâncias. Para além disso, Bowlby (1973) clarificou e aperfeiçoou a ideia da presença física da figura de vinculação, afirmando que esta presença significa disponibilidade do cuidador. Desta forma, a percepção de segurança e protecção da criança depende do facto de a figura de vinculação estar disponível e ser responsiva às suas necessidades. Isto significa que, para além da presença/ausência física da figura de vinculação, o que influencia mais a segurança da vinculação são as expectativas da criança relativamente à resposta da figura de vinculação e a qualidade da comunicação pais-filho (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

As expectativas da criança são desenvolvidas através das experiências repetidas com a figura de vinculação. Deste modo, a criança desenvolve representações mentais do *self*, da figura de vinculação e do mundo. Estas representações, designadas por *modelos de trabalho internos*, permitem que a criança seleccione o comportamento de vinculação mais adaptativo, com base na antecipação da resposta parental (Bowlby, 1973; Cassidy, 1988, 1999; Bretherton & Munholland, 1999; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999). Os estudos de Ainsworth, através da *Situação Estranha*, parecem corroborar esta ideia. No episódio da reunião, Ainsworth percebeu que as crianças respondiam de forma diferente, devido às *expectativas* sobre o modo como as suas mães se iriam comportar. Deste modo, nos casos em que a criança desenvolve um *modelo de trabalho interno*, no qual a expectativa é a de que a figura de vinculação se encontra disponível, a criança procura a proximidade. No entanto, nas situações em que a criança desenvolve um *modelo de trabalho interno*, no qual é esperada uma reacção de rejeição por parte da figura de vinculação, a criança pode aproximar-se de forma mais cautelosa ou nem sequer se aproximar (Kobak, 1999).

As diferenças individuais ao nível da qualidade da relação de vinculação têm sido divididas em duas grandes categorias, nomeadamente as relações de vinculação *seguras* e as relações de vinculação *inseguras* (Bowlby, 1973). Uma relação de vinculação é considerada *segura* quando a criança confia na figura de vinculação como sendo uma fonte disponível de segurança e conforto em situações de necessidade. Ao nível comportamental, as crianças com uma vinculação segura exibem poucos comportamentos de vinculação quando não existem perigos, mas quando percebem perigo são capazes de dirigir comportamentos de vinculação e, como resultado disso, sentem-se reconfortados pela figura de vinculação. As crianças com uma vinculação segura acreditam na sensibilidade e responsividade dos seus cuidadores e, como

consequência, são crianças confiantes nas suas próprias interações com o ambiente envolvente (Ainsworth, 1979; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

Pelo contrário, as crianças com uma vinculação insegura têm dúvidas em relação à disponibilidade dos cuidadores, receando que estes não respondam ou reajam de uma forma ineficaz às suas necessidades. Podem também demonstrar raiva em relação aos cuidadores pela sua falta de responsividade. A experiência repetida ao nível da não responsividade dos cuidadores leva a que a criança seja incapaz de dirigir comportamentos de vinculação nas situações adequadas. Por outro lado, estas crianças não se sentem capazes de explorar o ambiente e, por isso, têm menos confiança em si próprias e no ambiente que as rodeia (Ainsworth, 1979; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

Ainsworth identificou, através da *Situação Estranha*, dois tipos de vinculação insegura: vinculação *ansiosa-ambivalente* e vinculação *evitante*. Relativamente ao grupo inseguro-ambivalente, os bebés mostram alguns sinais de ansiedade antes da separação da mãe e ficam muito angustiados durante a separação. Durante a reunião com a mãe, os bebés, por um lado, procuram proximidade, e, por outro lado, revelam resistência ao contacto, demonstrando sentimentos de ambivalência. O grupo inseguro-evitante é caracterizado por comportamentos de evitamento do bebé face à figura de vinculação, sobretudo nos episódios de reunião, em que a ignora ou se afasta. Além disso, os bebés raramente choram durante os episódios de separação (Ainsworth, 1979). Mais tarde, Main e Solomon identificaram o grupo *desorganizado*, uma vez que, à medida que se realizavam mais estudos nesta área, aumentavam as referências a bebés cujos comportamentos não se enquadravam nos padrões de vinculação existentes. Este grupo caracteriza-se por comportamentos inexplicáveis, bizarros, aparentemente sem sentido na presença da figura de vinculação e em momentos de *stress*. Apesar de cada bebé apresentar comportamentos distintos, o que caracteriza este grupo é a ausência de uma estratégia organizada/coerente para lidar com a activação do sistema comportamental de vinculação em situações de *stress* (Main & Solomon, 1986 cit. por Soares et al., 2009).

A qualidade da vinculação tem sido associada a uma melhor adaptação das crianças ao longo da infância e em diferentes áreas. As crianças com uma vinculação segura interagem de forma mais positiva com os pais, desenvolvem relações de maior qualidade com os pares e têm maior capacidade de regular as suas emoções. Para além disso, a qualidade da vinculação está associada ao desenvolvimento das características

de personalidade e do auto-conceito (Thompson, 2008). Ao nível do pré-escolar, as crianças com uma vinculação segura revelam melhor desempenho em tarefas de natureza cognitiva, maior capacidade de organização no jogo simbólico, maior rapidez na aquisição da linguagem, menor dependência em relação aos professores, maior resiliência, maior auto-estima e maior competência em relação aos pares. A vinculação parece também influenciar o desenvolvimento cognitivo das crianças, uma vez que as crianças com uma vinculação segura revelam um melhor desempenho em tarefas piagetianas (Meins, 1997). Deste modo, conclui-se que a qualidade da vinculação desempenha um papel importante na adaptação das crianças em diversas áreas. Ora, a presente investigação procura estudar a qualidade da vinculação num contexto específico: o da adaptação da criança à escola.

2.2. Desenvolvimento das crianças em idade escolar

Atendendo ao facto de que a vinculação está presente ao longo da infância, é de esperar que as suas características se adaptem em função do nível de desenvolvimento das crianças, pelo que cumpre, desde já, aprofundar as características desenvolvimentistas das crianças durante o período escolar.

A infância, e particularmente o período entre os 6 e os 11 anos, caracteriza-se por importantes avanços ao nível do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, as crianças, nesta fase, são já capazes de considerar vários aspectos e dimensões simultaneamente quando resolvem um problema – *Descentração*; compreendem que a realidade pode ser vista de modo diferente por observadores diferentes – *Perspectivismo*; e, são capazes de realizar mentalmente uma acção em dois sentidos – *Reversibilidade*. Estas características estão presentes no período das operações concretas, tal como conceptualizado por Piaget (Lourenço, 1997). Deste modo, as crianças desenvolvem a capacidade de raciocinarem sobre objectos e acontecimentos através de representações abstractas, de organizarem/monitorizarem o seu comportamento em função de objectivos e de obterem informações com vista à resolução de problemas (Mayseless, 2005). Ao nível da memória, também se verifica um aumento da capacidade de retenção, através da utilização de estratégias mentais para organizar e recuperar informação (Raikes & Thompson, 2005). Esta fase, caracteriza-se,

também, pelo desenvolvimento de capacidades meta-cognitivas, permitindo, à criança, reflectir sobre os seus próprios processos cognitivos (Flavell et al., 1993).

O processo de aquisição de competências cognitivas por parte da criança potencia também o seu desenvolvimento emocional. O facto de as crianças se tornarem capazes de pensar sobre si próprias permite o desenvolvimento do auto-conceito, o que significa que as crianças se definem usando constructos psicológicos e não apenas características físicas ou comportamentais, como nas fases anteriores. Além disso, as crianças são capazes de se perceberem como tendo capacidades e dificuldades em áreas diversas (e.g. competências académicas, relações com amigos). Desta forma, o auto-conceito torna-se mais sofisticado e diferenciado (Harter, 1999).

À medida que o auto-conceito se desenvolve, também se verificam mudanças ao nível da compreensão social. Neste sentido, as crianças aperfeiçoam o seu entendimento sobre as intenções, motivações e sentimentos dos outros. Esta compreensão reflecte a capacidade de as crianças perceberem os outros como indivíduos diferenciados e consistentes, cujo comportamento é resultado de características psicológicas previsíveis e estáveis. A própria definição de amizade se transforma e já não é vista como a partilha de uma actividade comum, mas sim como uma relação mútua, duradoura e selectiva, baseada na compatibilidade de características psicológicas (Raikes & Thompson, 2005).

O auto-conceito e as competências meta-cognitivas, referidas anteriormente, têm, também, impacto ao nível da regulação das emoções: com base nos seus sentimentos e no conhecimento que tem sobre si própria, a criança é capaz de antecipar as suas emoções em determinada situação, aumentando, assim, a sua capacidade de regular a experiência/expressão emocional (Thompson, 1994).

Pelo exposto anteriormente, este é um período essencial ao nível do desenvolvimento do ego. Deste modo, esta fase marca a transição entre a focalização da criança na brincadeira, particularmente no seio familiar, e a sua entrada na escola associada à aquisição de competências. Estas competências visam, por um lado, a aprendizagem da leitura, escrita e aritmética e, por outro lado, a aprendizagem da convivência/interacção com os pares. Erikson refere-se a este período – entre os 6 e os 11 anos – como *Indústria versus Inferioridade*, uma vez que, o desafio desta etapa é criar um sentimento de competência. No entanto, a criança pode desenvolver um sentimento de inferioridade ou inadequação, como resultado de não ter resolvido com sucesso as crises das fases de desenvolvimento anteriores, o que a torna mais insegura sobre a sua capacidade de executar novas tarefas (Crain, 1980).

2.3. Vinculação nas crianças em idade escolar

Bowlby centrou-se no estudo da vinculação até aos 3/4 anos, sugerindo que nesta fase, a criança começa a ser capaz de considerar os objectivos e interesses da figura de vinculação, processo designado por “*goal-corrected partnership*”. Para além disso, Bowlby refere que a intensidade dos comportamentos de vinculação começa a reduzir-se bastante nesta fase, à medida que a criança adquire maior autonomia e maior capacidade para cuidar de si própria (Bowlby, 1969). Posteriormente, vários investigadores se dedicaram ao estudo da vinculação, quer na adolescência, quer na fase adulta, o que não sucedeu na faixa etária das crianças entre os 6 e os 11 anos, que ficou até há pouco tempo largamente inexplorada, em parte, devido à falta de instrumentos de avaliação válidos (Kerns, Schlegelmilch, Morgan & Abraham, 2005).

O interesse relativamente ao estudo da vinculação nesta faixa etária tem vindo a aumentar ao longo do tempo, o que se traduz pelo desenvolvimento de uma grande diversidade de instrumentos: Questionários [*Security Scale* (Kerns et al., 2001); *Avoidant and Preoccupied Scales* (Finnegan et al., 1996)], Desenho da família [*Family Drawing* (Fury et al., 1997)] e Técnicas de narrativa [*Friends and Family Interview* (Steele & Steele, 2005); *Attachment Interview for Childhood and Adolescence* (Ammaniti et al., 2000); *Separation Anxiety Test* (Aviezer et al., 2002); *Attachment Doll Story Completion Task* (Granot & Mayseless, 2001)]. Actualmente, o desafio é realizar um movimento no sentido de validar e integrar as diferentes metodologias (Raikes & Thompson, 2005). Neste sentido, torna-se também importante compreender a especificidade da organização e do funcionamento da vinculação na idade escolar.

Em primeiro lugar, as crianças em idade escolar começam a valorizar a acessibilidade da figura de vinculação em vez da proximidade física, muito significativa nas fases anteriores (Raikes & Thompson, 2005). Em segundo lugar, parece existir uma diminuição dos comportamentos de vinculação. Este aspecto está associado ao facto de a criança ter uma maior noção do tempo/espço, um maior conhecimento do mundo e das situações potencialmente perigosas, e uma maior capacidade para cuidar de si própria. O aumento das competências da criança altera também a atitude dos pais, que colocam mais responsabilidade na criança e não estão constantemente a monitorizá-la como faziam nas fases anteriores (Mayseless, 2005). Assim, apesar de as crianças se tornarem menos dependentes relativamente aos pais, a sua disponibilidade continua a

ser um factor essencial, quando as crianças precisam de ajuda (Lieberman, Doyle & Markiewicz, 1999).

Em terceiro lugar, parecem existir mudanças ao nível das condições que aumentam a intensidade do sistema de vinculação (o que constitui perigo ou o que é considerado ameaça à disponibilidade do cuidador) e as condições que o fazem diminuir (Bowlby, 1969). Pensa-se que nesta fase, pessoas ou lugares desconhecidos e dor ou fome moderados não aumentam a intensidade dos comportamentos de vinculação, como sucedia em fases anteriores. Para além disso, as separações mais prolongadas da figura de vinculação também não são percebidas como uma ameaça à sua acessibilidade. No entanto, nesta fase, surgem novas situações (e.g. rejeição por parte dos pares) que aumentam a intensidade dos comportamentos de vinculação. Em relação à diminuição da intensidade dos comportamentos de vinculação, existe uma ampliação das condições que geram esse resultado (e.g. telefonema, mensagem), que vão para além do toque e da proximidade, considerados de extrema importância nas fases anteriores (Mayseless, 2005). Deste modo, o sistema de vinculação inclui uma grande diversidade de comportamentos que servem estratégias diversas (e.g. regulação dos afectos). Nesta fase de desenvolvimento da criança, o mesmo comportamento pode servir estratégias diferentes (e.g. o afastamento pode servir uma estratégia de minimização, como forma de não exigir mais do que a figura de vinculação é capaz e, assim, preservar a pouca protecção que ela fornece; pelo contrário, o afastamento pode servir uma estratégia de maximização para que a figura de vinculação se torne mais responsiva). Por isso, quando se analisam as diferenças individuais na infância, deve-se ter em conta o significado do comportamento e a estratégia que ele serve (e.g. Granot & Mayseless, 2001).

Em quarto lugar, o desenvolvimento das competências cognitivas mencionadas anteriormente permite que as crianças tenham mais capacidade de compreender o seu ponto de vista e também a perspectiva da figura de vinculação, possibilitando o recurso à negociação entre ambos; têm maior capacidade de regular as suas emoções e comunicar sobre elas; e demonstram maior capacidade de articular e organizar os seus planos (Kobak, 1999; Thompson & Raikes, 2003 cit. por Mayseless, 2005; Marvin & Britner, 1999). Para além disso, o aumento da fluência verbal, permite que as crianças sejam capazes de articular os seus desejos e planos com os da figura de vinculação (Mayseless, 2005). A relação entre pais e filhos torna-se, assim, mais recíproca (Raikes & Thompson, 2005).

Durante a infância, o sistema de vinculação, torna-se, por um lado, mais integrado e generalizado e, por outro lado, mais diferenciado e diversificado. Ao longo do desenvolvimento da criança, os comportamentos de vinculação tornam-se mais integrados, tendo na sua base as diferentes experiências com a figura de vinculação e os contributos de relações com outras pessoas significativas. No entanto, à medida que o contexto relacional se alarga, também as capacidades cognitivas e afectivas da criança se desenvolvem. Assim, a criança começa a ser capaz de formar ligações afectivas com outras figuras para além da figura de vinculação e é capaz de procurar determinada figura de vinculação de acordo com a sua necessidade de protecção e apoio (Maysel, 2005).

Embora se constatem avanços ao nível do conhecimento das características da vinculação nesta faixa etária, Raikes & Thompson (2005) afirmam que “*actualmente, o desafio é fazer um movimento no sentido de integrar este pluralismo teórico e metodológico numa visão coerente da vinculação na idade escolar*”. Desta forma, o presente estudo procura dar um modesto contributo relativamente ao estudo da vinculação ao pai e à mãe nesta faixa etária, uma vez que tem sido um tema pouco estudado. Para além disso, é a primeira vez que se analisa a vinculação ao pai através da *Attachment Doll Story Completion Task*. Nesse sentido, pretende-se investigar as qualidades psicométricas da *Attachment Doll Story Completion Task* enquanto instrumento de avaliação da segurança da vinculação ao pai e à mãe nas crianças em idade escolar.

2.4. Vinculação ao pai e à mãe

Bowlby (1969) sugere que a criança organiza as suas relações com os diferentes cuidadores, desenvolvendo uma hierarquia de figuras de vinculação, constituída pela figura de vinculação primária (definida como o cuidador preferido pela criança) e pelas figuras de vinculação secundárias. A maioria dos estudos tem considerado a mãe como a figura de vinculação primária. No entanto, existem outros cuidadores, como o pai, que devem ser considerados como tal (Berlin & Cassidy, 1999; Howes, 1999). Aliás, Lamb (1977) concluiu que, quando os cuidados da criança são partilhados entre a mãe e o pai, não existe uma clara preferência da criança por um dos progenitores.

Alguns estudos centraram-se na análise da concordância entre a segurança da vinculação ao pai e à mãe. Existem estudos que concluíram que existe uma relação forte entre a vinculação ao pai e à mãe (Lieberman et al. 1999; Diener et al. 2007). Pelo contrário, os resultados de duas meta-análises sugerem que existe uma associação modesta entre a vinculação da criança ao pai e à mãe (van IJzendoorn & De Wolff, 1997; Fox et al. 1991). Verschueren e Marcoen (2005) sugerem mesmo que as crianças desenvolvem representações separadas das relações de vinculação com o pai e com a mãe. Estes resultados são divergentes, porque, se por um lado, se sugere que a vinculação é característica da criança, por outro lado, parece que a criança pode desenvolver um tipo de vinculação diferente com cada um dos pais e que a vinculação é resultado da interacção específica que a criança estabelece com o pai e com a mãe.

Existem autores que defendem que a relação de vinculação que a criança estabelece com o pai e com a mãe têm uma natureza singular. Paquette (2004) sugere que o pai desempenha um papel fundamental ao nível do contacto que a criança estabelece com o mundo. A interacção do pai com a criança tem uma elevada componente física, expressa através do jogo, espaço onde o pai estimula, surpreende e desestabiliza a criança por breves momentos. Para além disso, o pai encoraja a criança a *correr riscos*, assegurando, ao mesmo tempo, a sua segurança e protecção. Pelo contrário, a relação da mãe com a criança parece estar mais associada ao conforto e protecção em situações angustiantes. Estas diferenças ao nível da relação entre pai-criança e mãe-criança foram também verificadas por Russell e Russell (1987), que concluíram que as mães interagem mais com os filhos, são mais directivas e envolvem-se mais nos cuidados com os filhos, enquanto que o contexto de jogo é característico da interacção entre pai e filho.

Brown e colaboradores (2007) procuraram compreender os aspectos que influenciam o desenvolvimento de uma vinculação segura entre a criança e o pai. Os resultados indicam que quando o pai adopta comportamentos parentais positivos, a criança desenvolve uma vinculação relativamente segura, independentemente do envolvimento do pai. Pelo contrário, quando o pai desenvolve comportamentos parentais menos adequados, e mostra um envolvimento elevado, a criança desenvolve uma vinculação menos segura. Outro aspecto que parece influenciar a qualidade da vinculação da criança com o pai é a sensibilidade do pai (van IJzendoorn & De Wolff, 1997). Grossmann e colaboradores (2002) verificaram que as crianças com uma vinculação segura à mãe e que percepcionavam o pai como responsivo e desafiante

durante o jogo (aspectos avaliados na infância precoce) tinham mais probabilidade de ter uma vinculação segura aos 10 anos.

As diferenças ao nível da vinculação com o pai e a mãe parecem ter influência ao nível das competências sócio-emocionais da criança. Neste sentido, Verschueren e Marcoen (1999) estudaram a relação entre a representação da vinculação ao pai/mãe, a representação do *self* e a competência sócio-emocional em crianças entre os 4 e os 6 anos. Os resultados sugerem que a representação positiva do *self* se encontra mais associada com a representação da vinculação com a mãe do que com a representação da vinculação com o pai. Por outro lado, a representação da vinculação com o pai parece estar mais associada com as competências sociais (avaliadas pelo educador) do que a representação da vinculação com a mãe. A disponibilidade do pai reflecte-se também ao nível das amizades da criança, verificando-se que a criança se envolve em menos conflitos quando o pai se mostra disponível, de acordo com o estudo realizado por Lieberman e colaboradores (1999) com crianças em idade escolar.

A investigação que se centra na relação entre a segurança da vinculação das crianças e a sua popularidade revela resultados discordantes. Lieberman e colaboradores (1999) não encontraram associações entre a segurança da vinculação ao pai e à mãe e a aceitação pelos pares. Pelo contrário, Verschueren e Marcoen (2005) concluíram que a vinculação ao pai se encontra mais associada à aceitação pelos pares do que a vinculação com a mãe, que não revela resultados significativos a este nível. A percepção da segurança da vinculação à mãe parece estar mais associada com interacções diádicas ou de pequeno grupo (Schneider et al. 2001), o que permite apoiar a hipótese de que existem especificidades nas relações de vinculação que a criança estabelece com o pai e com a mãe, e que estas especificidades parecem influenciar o desenvolvimento da criança de forma complementar.

2.5. Relação entre a Vinculação e o Ajustamento Escolar

“Os anos intermédios da infância, desde os 6 aos 11 anos aproximadamente, são frequentemente designados por anos escolares porque a escola constitui a experiência central desta fase da vida – um ponto fulcral para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial” (Papalia et al. 2001). Constituindo-se a escola como

experiência central, nesta fase da vida das crianças, torna-se particularmente importante definir o conceito de ajustamento escolar e identificar os factores que o favorecem.

Relativamente ao conceito de ajustamento escolar, Ladd (1989) refere que é um conceito que surge de uma forma vaga na literatura, porque pode referir-se a uma grande variedade de aspectos do funcionamento social e académico da criança. Esta diversidade de significados e interpretações surge devido à inexistência de articulação entre as diferentes teorias, que permita criar uma estrutura orientadora da investigação nesta área. Ladd (1989) propõe, então, uma definição de ajustamento escolar: “ *sucesso da criança em lidar com tarefas/exigências do ambiente escolar*”. Mais recentemente, Moss, St-Laurent, Dubois-Comtois & Cyr (2005) referem que o ajustamento escolar envolve maturidade sócio-emocional e competências cognitivas e meta-cognitivas.

No presente estudo, o ajustamento escolar é conceptualizado para além dos resultados académicos das crianças e encontra-se mais associado a aspectos comportamentais (comportamento pró-social; problemas de comportamento, hiperactividade), emocionais (sintomas emocionais) e relacionais (problemas de relacionamento com os colegas; Goodman, 1997; Goodman, Meltzer, & Bailey, 2003).

Quanto aos factores que favorecem o ajustamento escolar, Ladd afirma que o processo de adaptação das crianças à escola é influenciado por muitos factores, dividindo-os em duas grandes categorias: (1) características da criança; (2) contexto interpessoal da criança. As características da criança que parecem ser precursores do ajustamento escolar são as competências sociais e os padrões de interacção com os pares. Desta forma, as crianças que são cooperantes e mantêm um padrão elevado de interacção com os pares tendem a ser mais aceites pelos colegas. Para além disso, os professores classificam estas crianças como tendo um ajustamento social mais elevado. Pelo contrário, as crianças que se mostram agressivas com os pares, e se envolvem em interacções negativas com um grande número de colegas, são vistas como menos ajustadas pelos professores. Além disso, os colegas referem que não gostam destas crianças (Ladd, 1989).

O contexto familiar é também um importante precursor do ajustamento escolar. Assim, o facto de os pais estabelecerem contactos com os pares da criança em casa ou na comunidade e de supervisionarem os contactos da criança de uma forma indirecta está associado a um melhor ajustamento escolar. Por último, o facto de as crianças estabelecerem vínculos duradouros com vizinhos da sua idade está também associado a um melhor ajustamento escolar (Ladd, 1989).

O presente estudo tem como objectivo analisar os contributos da vinculação para o ajustamento escolar. A investigação sugere que a qualidade da vinculação da criança está associada com o ajustamento sócio-emocional e académico (Moss, St-Laurent, Dubois-Comtois & Cyr, 2005). De acordo com a teoria da vinculação, nesta faixa etária, os pais continuam a servir de base segura e os *modelos de trabalho internos* da criança influenciam a sua percepção dos eventos sociais e as expectativas sobre as relações com os outros (Bowlby, 1969). Deste modo, os *modelos de trabalho internos* orientam as expectativas que a criança tem sobre os outros, e a expectativa sobre a forma como ela própria se deve comportar. As crianças que desenvolvem uma vinculação segura têm uma visão positiva de si próprias e dos outros, que são vistos como responsivos às suas necessidades. Existem estudos que confirmam esta hipótese, encontrando associações entre a segurança da vinculação e a representação do *self* (Cassidy, 1988; Maia et al. 2008). Assim, as crianças com uma vinculação segura têm maior probabilidade de elicitar respostas positivas dos pares, uma vez que se comportam de uma forma cooperante (Cohn, Patterson, & Christopoulos, 1991).

As crianças com uma vinculação segura interagem de forma mais ajustada com professores e pais, têm maior probabilidade de terem mais amigos e maior qualidade nas relações, e têm menos problemas de comportamento quando comparadas com as crianças com uma vinculação insegura (Berlin & Cassidy, 1999; Moss et al., 1998). Pelo contrário, Jacobsen e Hofmann (1997) não encontraram associações entre a segurança da vinculação e os problemas de comportamento na escola. Kerns e colaboradores (1996) verificaram que as crianças que percepcionavam uma relação mais segura com a mãe, receberam um maior número de nomeações positivas dos pares, estavam envolvidos em amizades mais recíprocas e relataram menos sentimentos de tristeza. Cohn (1990) verificou que os rapazes com uma vinculação insegura eram percepcionados pelos colegas como sendo mais agressivos. Para além disso, os professores classificaram-nos como menos competentes e como tendo mais problemas de comportamento. Moss et al. (2006) verificaram que as crianças com uma vinculação desorganizada relatam mais problemas de comportamento de internalização, enquanto que as crianças com uma vinculação ambivalente relatam mais problemas de comportamento de externalização do que os seus pares.

Vários estudos foram realizados para analisar o contributo da vinculação ao nível do desempenho académico das crianças. Diener e colaboradores (2007) concluíram que a segurança da vinculação ao pai e à mãe, avaliada através da *Security*

Scale, se encontra relacionada com a percepção de competência por parte da criança (percepção de competência a nível académico e com os pares). Moss e colaboradores (2005) avaliaram a vinculação em crianças com 6 anos através de um procedimento de separação-reunião e o seu desempenho académico aos 8 anos. Os resultados sugerem que as crianças com uma vinculação segura revelam melhores resultados na comunicação, desempenho cognitivo e motivação do que as crianças com uma vinculação insegura. As crianças com uma vinculação ambivalente e evitante demonstraram níveis mais reduzidos de desempenho cognitivo e motivação. Jacobsen e Hofmann (1997) realizaram um estudo longitudinal entre os 7 e os 15 anos, com o objectivo de estudar a relação entre a representação da vinculação (avaliada através da *Separation Story*) e a competência escolar. Verificaram que a segurança da vinculação estava associada a uma maior atenção-participação, menor insegurança sobre o *self* e melhores resultados académicos.

Apesar dos estudos apresentados anteriormente – tanto ao nível das relações da criança com os pares como ao nível do seu desempenho académico – contribuírem para o desenvolvimento da investigação na área do ajustamento escolar, poucos são os estudos que referem este conceito explicitamente. Granot e Maysel (2001) estudaram a segurança da vinculação – através da *Attachment Doll Story Completion Task* – e o ajustamento escolar, concluindo que a segurança da vinculação se encontra associada a um bom ajustamento escolar (académico, emocional, social). A qualidade da vinculação está associada a menos problemas de comportamento identificados pelos professores. Para além disso, quanto maior a segurança da vinculação, menor o número de nomeações negativas por parte dos colegas. Pelo contrário, as crianças que exibem padrões de vinculação evitante/desorganizado demonstram um pior ajustamento emocional, académico e social, maior taxa de prevalência de problemas de comportamento e o maior nível de rejeição por parte dos pares. As crianças com uma vinculação ambivalente demonstraram um ajustamento emocional, académico e social que se situa numa zona intermédia entre os seguros e os evitantes/desorganizados. Comparativamente com as crianças seguras, as crianças ambivalentes são percebidas pelos seus professores como sendo menos adaptadas socialmente. Estas crianças são mais rejeitadas pelos pares do que as crianças seguras, mas percebem-se como sendo mais rejeitadas do que realmente são.

2.6. O presente estudo

O presente estudo procura explorar a representação da vinculação ao pai e à mãe nas crianças em idade escolar e a sua influência ao nível do ajustamento escolar das crianças. Assim sendo, o primeiro objectivo consiste em investigar as qualidades psicométricas da versão Portuguesa da *Attachment Doll Story Completion Task* enquanto instrumento de avaliação da segurança da vinculação ao pai e à mãe nas crianças em idade escolar (6 aos 11 anos). Este objectivo está associado à necessidade de validação dos instrumentos desenvolvidos para avaliar a segurança da vinculação nesta faixa etária e, particularmente, aferir a adequação deste instrumento à avaliação da segurança da vinculação com o pai.

O segundo objectivo consiste em estudar a relação entre a segurança da vinculação da criança ao pai e à mãe e o ajustamento escolar. Este objectivo decorre da necessidade de investigar a vinculação ao pai e à mãe nas crianças em idade escolar, devido à carência de investigação sobre a vinculação nesta fase de desenvolvimento. Ademais, a autora da *Attachment Doll Story Completion Task* (Ofra Mayseless) sugeriu aos autores da versão portuguesa da entrevista que era possível aplicá-la com a mãe ou com o pai, mas ela própria não parece ter feito até agora nenhum estudo em que tenha contemplado esta possibilidade. Além disso, a importância do contexto escolar nesta faixa etária, torna pertinente identificar os contributos da vinculação para o ajustamento escolar da criança.

Assim, as hipóteses formuladas nesta investigação são:

1. As crianças com uma representação segura da vinculação revelam significativamente mais capacidades (comportamento pró-social) e menos dificuldades (sintomas emocionais; problemas de comportamento; hiperactividade; problemas no relacionamento com os colegas) comparativamente com as crianças com uma representação insegura da vinculação;

2. As crianças com mais semelhanças com o protótipo da vinculação seguro revelam significativamente mais capacidades (comportamento pró-social) e menos dificuldades (sintomas emocionais; problemas de comportamento; hiperactividade; problemas no relacionamento com os colegas) comparativamente com as crianças com menos semelhanças com o protótipo seguro;

3. As crianças com mais semelhanças com um protótipo da vinculação inseguro revelam significativamente menos capacidades (comportamento pró-social) e mais dificuldades (sintomas emocionais; problemas de comportamento; hiperactividade; problemas no relacionamento com os colegas) comparativamente com as crianças com menos semelhanças com o protótipo inseguro;

4. As crianças com mais semelhanças com o protótipo da vinculação seguro com a mãe revelam significativamente mais capacidades (comportamento pró-social) e menos dificuldades (sintomas emocionais; problemas de comportamento; hiperactividade; problemas no relacionamento com os colegas) comparativamente com as crianças com menos semelhanças com o protótipo da vinculação seguro com a mãe;

5. As crianças com mais semelhanças com um protótipo da vinculação inseguro com a mãe revelam significativamente menos capacidades (comportamento pró-social) e mais dificuldades (sintomas emocionais; problemas de comportamento; hiperactividade; problemas no relacionamento com os colegas) comparativamente com as crianças com menos semelhanças com um protótipo da vinculação inseguro com a mãe;

6. As crianças com mais semelhanças com o protótipo da vinculação seguro com o pai revelam significativamente mais capacidades (comportamento pró-social) e menos dificuldades (sintomas emocionais; problemas de comportamento; hiperactividade; problemas no relacionamento com os colegas) comparativamente com as crianças com menos semelhanças com o protótipo da vinculação seguro com o pai;

7. As crianças com mais semelhanças com um protótipo da vinculação inseguro com o pai revelam significativamente menos capacidades (comportamento pró-social) e mais dificuldades (sintomas emocionais; problemas de comportamento; hiperactividade; problemas no relacionamento com os colegas) comparativamente com as crianças com menos semelhanças com um protótipo da vinculação inseguro com o pai.

Para testar estas hipóteses, serão utilizados dois instrumentos: a *Attachment Doll Story Completion Task* e o *Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)*. A

Attachment Doll Story Completion Task é uma tarefa semi-estruturada de completamento de histórias que permite avaliar a segurança da vinculação nas crianças em idade escolar. Os dados dos estudos realizados com este instrumento sugerem um elevado acordo entre juízes na classificação da vinculação e um avanço no sentido da validação deste instrumento, uma vez que se verificaram associações entre a vinculação e o ajustamento escolar (Granot & Maysseless, 2001).

O *Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)* permite avaliar vários aspectos comportamentais, emocionais e relacionais. A escolha deste questionário está relacionada com o facto de ser um questionário breve, que possibilita a avaliação das capacidades e dificuldades das crianças em diferentes áreas, revelando uma elevada consistência interna. De acordo com o estudo de Goodman et al. (2003), a consistência interna, usando o coeficiente de alfa de Cronbach, foi de 0,82 para o total de dificuldades; 0,75 para os sintomas emocionais; 0,72 para os problemas de comportamento; 0,69 para a hiperactividade; 0,65 para o comportamento pró-social; e 0,61 para os problemas de relacionamento com os colegas.

3. Método

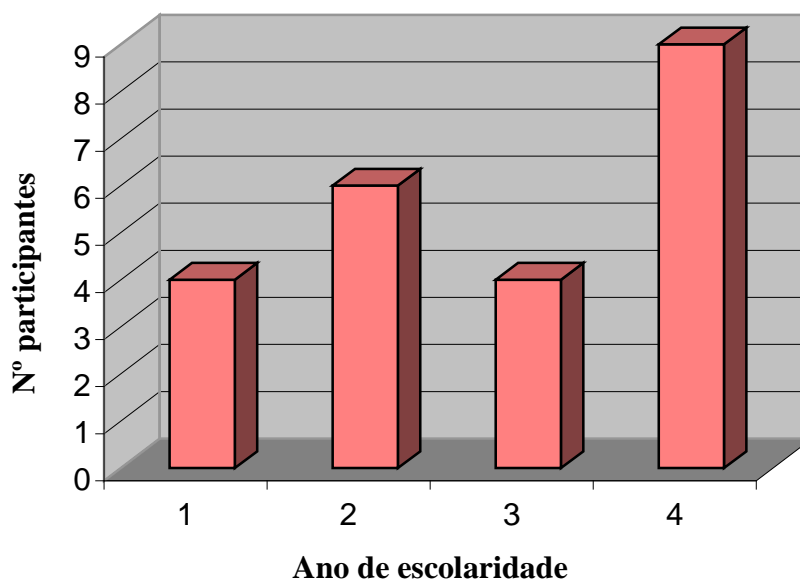
3.1. Participantes

A amostra inicial era constituída por 36 crianças (19 rapazes e 17 raparigas) com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos (ver quadro 1). A média de idades dos participantes era de 8,3 anos, com um desvio-padrão de 1,3. Posteriormente, este número ficou reduzido a 23 crianças, devido a um problema técnico relacionado com a filmagem das entrevistas. A amostra foi recolhida entre o 1º e o 4º ano de uma escola pública do 1º Ciclo situada no concelho de Lisboa (ver figura 1).

Quadro 1 – Distribuição dos participantes no estudo em função da idade

	Frequência	Porcentagem
6 anos	1	4,3%
7 anos	7	30,4%
8 anos	4	17,4%
9 anos	7	30,4%
10 anos	3	13%
11 anos	1	4,3%

Figura 1 – Distribuição dos participantes no estudo em função da escolaridade



3.2. Instrumentos

- Attachment Doll Story Completion Task (Granot & Mayseless, 2001)

A *Attachment Doll Story Completion Task* (Granot & Mayseless, 2001) foi utilizada no presente estudo para avaliar a qualidade e a segurança das representações de vinculação da criança com a mãe e com o pai. No presente estudo, foi utilizada a versão traduzida por Moreira, Justo e Benavente. Esta tarefa é um procedimento semi-estruturado de jogo com bonecos, desenvolvido por Bretherton e colaboradores para crianças de 3 anos de idade (Bretherton et al., 1990) a partir de um conjunto mais amplo de inícios de histórias. O sistema de classificação original (Bretherton et al., 1990)

incluía critérios separados para as respostas seguras e inseguras, baseados em análises de estrutura e de conteúdo para cada história. Posteriormente, a *Attachment Doll Story Completion Task* foi adaptada para crianças com 6 anos (Cassidy, 1988) e para crianças entre os 10 e os 12 anos de idade (Granot & Mayselless, 2001).

Granot e Mayselless (2001) adaptaram a *Attachment Doll Story Completion Task* para crianças em idade escolar. As alterações ocorreram, por um lado, ao nível do procedimento e, por outro lado, ao nível dos critérios de codificação. O adulto começa por introduzir uma história neutra (História do Aniversário) e depois conduz a criança ao longo de uma série de cinco histórias relacionadas com a vinculação. As crianças completam as histórias usando um conjunto de bonecos representativos da família e outros materiais simples. As histórias de vinculação são as seguintes: (1) *História do Sumo entornado*: enquanto a família está a jantar, a criança acidentalmente entorna sumo no chão. (2) *Joelho magoado*: a criança cai de uma pedra alta e magoa o joelho. (3) *História do monstro debaixo da cama*: a criança é mandada para a cama e grita que está um monstro no seu quarto. (4) *História da partida*: a mãe e o pai da criança saem para uma viagem de um dia, e uma ama fica com as crianças. (5) *História do regresso*: a ama vê os pais regressarem na manhã seguinte e anuncia o seu regresso às crianças. O adulto apresenta cada história com uma breve introdução e encoraja a criança a encenar a sua continuação dizendo: “*Mostra-me o que acontece a seguir*”. Questões abertas e outros incentivos são feitos quando necessário para encorajar a criança a brincar.

Na versão adaptada por Granot e Mayselless (2001) foram feitas pequenas alterações, após um pré-teste amplo com 30 crianças, aquando da adaptação da *Attachment Doll Story Completion Task* para crianças em idade escolar. Estas alterações incluíram ligeiras modificações no procedimento de modo a permitir a activação de sentimentos relacionados com a vinculação em crianças em idade escolar. Deste modo, na história do monstro no quarto, a referência ao “*monstro*” foi alterada para “*figura assustadora*”. Na história do joelho magoado, depois de a criança dizer: “*Magoei o meu joelho*”, acrescentou-se: “*Está a sangrar*”. Na história da partida, o período de separação foi alargado para três dias e os irmãos mais velhos não aparecem nesta história, para não existir a possibilidade de funcionarem como figuras de vinculação alternativas.

No sistema de codificação desenvolvido, todos os cinco inícios de história foram utilizados e analisados usando dois métodos de classificação para avaliar as representações da vinculação das crianças. O primeiro método consiste em classificar a

criança como segura (quando três ou mais histórias são classificadas como seguras) ou como insegura (quando duas ou mais histórias são classificadas como inseguras). O segundo método inclui a classificação em quatro protótipos de vinculação (análogos aos quatro padrões de vinculação), que é realizada em 2 fases: (a) Avaliar cada sujeito em termos do grau em que as suas histórias são características de cada um dos quatro protótipos usando uma escala de *Likert* de 1 a 5 (avaliação em relação ao protótipo); (b) Enquadrar o sujeito num protótipo (classificação baseada no protótipo).

Os protótipos de vinculação encontram-se descritos com referência a quatro aspectos: expressão emocional, relação com o cuidador, visão do mundo e narrativa (ver quadro 3).

No presente estudo, cada entrevista foi codificada por dois juízes individualmente. Os dados dos dois juízes foram depois utilizados para analisar a concordância ao nível da classificação da vinculação das crianças. Relativamente à classificação das histórias como seguras vs. inseguras, verificou-se: História do Sumo Entornado, Kappa = .70, p = .05; História do Joelho Magoado, Kappa = -.17, p = .66; História da Figura Assustadora, Kappa = -.17, p = .66; História da Partida, Kappa = .70, p = .05. Deste modo, verifica-se uma elevada concordância entre juízes na História do Sumo Entornado e na História da Partida, o que não acontece na História do Joelho Magoado e na História da Figura Assustadora. Na História da Reunião não existem dados disponíveis, uma vez que nesta história (relativamente aos casos avaliados pelos dois juízes), a variável correspondente à classificação do juiz 1 é constante.

Em relação à Escala 1- Lidar com a ausência da figura de vinculação, Escala 2 – Relação com a figura de vinculação alternativa e Escala 3 – Comportamento da criança durante o reencontro foram realizadas correlações de Pearson. Para a Escala 1 verificou-se uma correlação elevada entre os dois juízes, embora não significativa, $r = .70$, $p = .08$. Para a Escala 2 verificou-se uma elevada concordância entre juízes significativa, $r = .77$, $p = .04$. Para a Escala 3 verificou-se uma elevada concordância, não se revelando, no entanto significativa, $r = .70$, $p = .08$.

Quadro 2 – Descrição dos protótipos de vinculação

Protótipo	Expressão Emocional	Relação com o cuidador	Visão do mundo	Narrativa
Seguro	Espontânea e adequada à história	Caracterizada pelo afecto, acessibilidade e estabilidade; no contexto da relação a criança é percebida como significativa e desejada	Podem surgir situações perigosas, mas são resolvidas de um modo positivo através da intervenção responsiva do adulto	Detalhada, lógica e completa; Origina uma conclusão positiva
Evitante	Rara ou inexistente	Caracterizada pela distância e reduzida acessibilidade emocional do cuidador	Atitude neutra ou de negação relativamente a situações perigosas	Superficial e unidimensional; Neutralidade na descrição e solução dos conflitos
Ambivalente	Exagerado, inapropriado e inconsistente	Falta de acessibilidade do cuidador e grande dependência e sentimento de rejeição e culpa por parte da criança	Comportamentos exagerados para garantir a intervenção do cuidador em situações perigosas	Imprevisível com uma resolução ambígua
Desorganizado	Incoerente; Características de todos os protótipos	Caracterizadas pelo desvio da hierarquia convencional	As situações são perigosas e a solução é apenas temporária; A realidade é perigosa e não podem confiar em ninguém	A sequência não é lógica e ocorrem situações bizarras

- Questionário de Capacidades e de Dificuldades (SDQ)

O Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) foi utilizado neste estudo para avaliar o ajustamento escolar das crianças. Este questionário foi desenvolvido por Goodman (1997) procurando responder a diferentes necessidades, nomeadamente: criar um questionário breve; incluir itens que representassem tanto as dificuldades como as capacidades das crianças; criar uma versão do questionário de auto-relato, assim como uma versão semelhante para os pais e professores. No presente estudo foi utilizada a versão Portuguesa do questionário obtida através do site [http://www.sdqinfo.org/py/doc/b3.py?language=Portugueseqz\(Portugal\)](http://www.sdqinfo.org/py/doc/b3.py?language=Portugueseqz(Portugal)).

O questionário é composto por 25 itens distribuídos por 5 escalas: (1) Escala de Sintomas Emocionais; (2) Escala de Problemas de Comportamento; (3) Escala de Hiperactividade; (4) Escala de Problemas de Relacionamento com os Colegas; (5) Escala de Comportamento Pró-Social. O questionário permite também obter o Total de Dificuldades através do somatório das quatro primeiras escalas.

Este questionário existe em diferentes versões: (1) adolescentes entre os 11 e os 16 anos; (2) pais de crianças entre os 4 e os 16 anos; (3) professores de crianças entre os 4 e os 16 anos. Neste estudo optou-se por aplicar os questionários aos professores, uma vez que não era possível utilizar a versão de auto-relato, pelo facto de a amostra se situar entre os 6 e os 11 anos de idade. Inicialmente, planeou-se aplicar os questionários também aos pais, o que não se realizou devido a dificuldades de ordem logística.

Para a análise da consistência interna foram utilizados os dados da amostra total (36 questionários). Este questionário revelou uma elevada consistência interna, uma vez que o alfa de Cronbach foi 0,86. A consistência interna relativamente a cada uma das sub-escalas do questionário é aceitável: O alfa de Cronbach foi 0,79 para a Escala de Sintomas Emocionais; 0,66 para a Escala de Problemas de Comportamento; 0,75 para a Escala de Hiperactividade; 0,70 para a Escala de Problemas de Relacionamento com os Colegas; 0,91 para a Escala de Comportamento Pró-Social; e 0,78 para a Escala do Total de Dificuldades.

3.3. Procedimento

A qualidade e a segurança das representações internas da relação de vinculação com a mãe e com o pai foram avaliadas através da versão adaptada da *Attachment Doll Story Completion Task* (Granot & Maysel, 2001). Inicialmente foi feita uma pequena

apresentação da entrevista em cada uma das turmas, aquando da entrega do consentimento informado para os pais autorizarem as crianças a participar na investigação. Posteriormente, foi-se buscar cada criança à sala de aula/recreio, explicando-se que tínhamos vários bonecos para contarmos histórias e procurando perceber o nível de interesse da criança para a realização da tarefa. Para avaliar a representação da vinculação ao pai e à mãe, metade das entrevistas foram realizadas apenas com o pai como figura de vinculação e a outra metade com a mãe, distribuídas de uma forma aleatória. As entrevistas foram realizadas num gabinete da escola e filmadas. No final, a criança era de novo conduzida até à sala de aula/recreio. As aplicações foram realizadas por dois entrevistadores (P.S. realizou 22 entrevistas e J.M. realizou uma entrevista). Em relação à codificação das entrevistas, foram realizadas por três juízes (P.S. classificou 17 entrevistas, J.M. classificou 5 entrevistas e M.J. classificou 1 entrevista). Para analisar a concordância entre juízes, entre as entrevistas anteriores, foram escolhidas 7 de forma aleatória para serem codificadas por um segundo juiz (J.M. classificou 5 entrevistas e M.J. classificou 2).

Para avaliar o ajustamento escolar das crianças, foi pedido aos professores que preenchessem o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) para todas as crianças da turma que tinham autorização dos pais para participar na investigação.

4. Resultados

4.1. Distribuição da vinculação

Através da *Attachment Doll Story Completion Task* obteve-se a seguinte distribuição da vinculação na amostra: 30,43% (n = 7) das crianças foram classificadas como seguras e 69,57% (n = 16) das crianças foram classificadas como inseguras. Relativamente à distribuição dos diferentes protótipos verificou-se que: 30,4% (n = 7) das crianças foram classificadas como seguras; 34,8% (n = 8) foram classificadas como evitantes; 13% (n = 3) foram classificadas como ambivalentes; e 21,7% (n = 5) foram classificadas como desorganizadas. É de notar que estes dados não foram utilizados na análise dos resultados, devido ao reduzido número de crianças em cada protótipo. Em vez disso, optou-se por utilizar a semelhança com os protótipos. Deste modo, calcularam-se as médias e desvios-padrão para as semelhanças com os diferentes protótipos: semelhança com o protótipo seguro (M = 2.61, DP = 1.16); semelhança com o protótipo evitante (M = 2.74, DP = 1.32); semelhança com o protótipo ambivalente

(M = 1.78, DP = 1.04); semelhança com o protótipo desorganizado (M = 1.96, DP = 1.33).

4.2. Representação da vinculação e ajustamento escolar

Para testar a primeira hipótese – as crianças com uma representação da vinculação segura são classificadas pelos professores como tendo mais capacidades e menos dificuldades comparativamente com as crianças com uma representação insegura da vinculação – foi realizada uma MANOVA entre a representação da vinculação (segura/insegura) e as variáveis do Questionário de Capacidades e Dificuldades (comportamento pró-social, problemas emocionais, problemas de comportamento, hiperactividade, problemas de relacionamento com os colegas e total de dificuldades). O padrão de médias das crianças com uma representação da vinculação segura não foi significativamente diferente do das crianças com uma representação da vinculação insegura, nem globalmente, $F(5, 4) = 0.85$, $p = .54$ nem em nenhuma das escalas do questionário. No entanto, verifica-se que todas as diferenças vão no sentido esperado, com excepção da escala de sintomas emocionais (ver Quadro 3).

Quadro 3 – Resultados da MANOVA com a representação da vinculação e as escalas do SDQ

Escalas do Questionário de Capacidades e Dificuldades	Representação da vinculação				F	p
	Segura N = 7		Insegura N = 16			
	M	DP	M	DP		
Comp. Pró-Social	6.63	2.97	5.60	3.04	.60	.45
Sintomas Emocionais	3.13	2.42	2.27	2.19	.75	.40
Probl. de Comp.	2.63	1.69	3.07	1.91	.30	.59
Hiperactividade	4.63	2.33	6.20	2.51	2.15	.16
Probl. de relacionamento com os colegas	2.00	2.07	2.67	1.92	.60	.45
Total de Dificuldades	12.38	6,26	14.20	4.83	.61	.44

Para testar a 2ª hipótese – as crianças com mais semelhanças com o protótipo da vinculação seguro revelam significativamente mais capacidades e menos dificuldades comparativamente com as crianças com menos semelhanças com o protótipo seguro – foram utilizados coeficientes de correlação de Pearson. Verificou-se uma correlação positiva entre a semelhança com o protótipo seguro e a escala de comportamento pró-social. Por outro lado, a semelhança com o protótipo seguro correlacionou-se negativamente com as escalas de problemas de comportamento, hiperactividade, problemas de relacionamento com os colegas e com o total de dificuldades. Apesar de os resultados não revelarem significância estatística (e por isso a hipótese 2 não é corroborada) é de notar que os valores encontrados vão no sentido esperado, com excepção da escala de sintomas emocionais (ver Quadro 4).

Relativamente à 3ª hipótese – as crianças com mais semelhanças com um protótipo da vinculação inseguro revelam significativamente menos capacidades e mais dificuldades comparativamente com as crianças com menos semelhanças com o protótipo inseguro – verificou-se uma correlação negativa entre a semelhança com o protótipo evitante e a escala de comportamento pró-social, que é significativa, $p < .05$. Este resultado permite confirmar parcialmente a 3ª hipótese, uma vez que as crianças com mais semelhanças com o protótipo de vinculação evitante revelaram menos capacidades, nomeadamente ao nível do comportamento pró-social. Em relação à semelhança com o protótipo ambivalente e desorganizado não se verificam correlações significativas com nenhuma escala do Questionário de Capacidades e Dificuldades. Apesar disso, destacam-se as correlações positivas entre a semelhança com o protótipo de vinculação desorganizado e as escalas de sintomas emocionais e problemas de relacionamento com os colegas, que vão de encontrado ao esperado. No entanto, ao contrário do que seria de esperar encontraram-se correlações negativas entre a semelhança com o protótipo desorganizado e as escalas de problemas de comportamento e hiperactividade (ver Quadro 4).

Quadro 4 – Correlações entre os protótipos da vinculação e as escalas do SDQ

	Comp. Pró-Social	Sintomas Emocionais	Probl. de Comp.	Hiperactividade	Probl. de relacionamento com os colegas	Total de Dificuldades
Prot. Seguro	.31	.04	-.26	-.41	-.22	-.35
Prot. Evitante	-.47*	-.16	.30	.34	.12	.24
Prot. Ambivalente	.27	.13	-.11	.07	-.09	.02
Prot. Desorganizado	.09	.22	-.25	-.24	.25	-.01

Nota. * - $p < 0.05$

Tendo em conta a centralidade dos episódios de separação e reunião para a avaliação da vinculação, foi realizada uma correlação entre as escalas presentes na História da Partida (Escala 1 – Lidar com a ausência da figura de vinculação; Escala 2 – Relação com a figura alternativa) e na História da Reunião (Escala 3 – Comportamento da criança durante o reencontro) e as escalas do Questionário de Capacidades e Dificuldades. Apesar de não terem sido formuladas hipóteses, optou-se por analisar os resultados com o objectivo de explorar a validade destas escalas. Para além disso, a Escala 2 refere-se a interações com uma figura de vinculação alternativa, que poderá ter algumas semelhanças com o papel dos professores na escola.

De facto, verificou-se que a forma como a criança lida com a ausência da figura de vinculação está negativamente correlacionada com a referência a problemas de relacionamento com os colegas, correlação significativa, $p < .05$. Também a relação que a criança estabelece com a figura de vinculação alternativa se mostra negativamente correlacionada com a identificação de problemas de relacionamento com os colegas por parte dos professores. Na História da Reunião, verifica-se uma correlação positiva entre o comportamento da criança durante o reencontro com a figura de vinculação e o comportamento pró-social. Para além disso, o comportamento da criança durante o reencontro está negativamente correlacionado com a identificação de problemas de relacionamento com os colegas e com o total de dificuldades (ver Quadro 5).

Quadro 5 – Correlações entre as escalas presentes nas Histórias da Partida e da Reunião e as escalas do SDQ

	Comp. Pró-Social	Sintomas Emocionais	Probl. de Comp.	Hiperactividade	Probl. de relacionamento com os colegas	Total de Dificuldades
Esc. 1-Lidar com a ausência da fig. vinc.	.39	.10	-.37	-.28	-.49*	-.40
Esc. 2 – Relação com a figura alternativa	.40	.06	-.32	-.25	-.54**	-.40
Esc. 3 – Comp. da criança durante o reencontro	.46*	-.28	-.16	-.15	-.54**	-.44*

Nota. * - $p < 0.05$; ** - $p < 0.01$

4.3. Correlações entre a representação da vinculação com a mãe e o ajustamento escolar

Para testar a 4ª e a 5ª hipóteses – as crianças com mais semelhanças com o protótipo da vinculação seguro com a mãe revelam significativamente mais capacidades e menos dificuldades comparativamente com as crianças com menos semelhanças com o protótipo da vinculação seguro com a mãe – e – as crianças com mais semelhanças com um protótipo da vinculação inseguro com a mãe revelam significativamente menos capacidades e mais dificuldades comparativamente com as crianças com menos semelhanças com o protótipo da vinculação seguro com a mãe – as análises seguintes foram realizadas com a sub-amostra de crianças que realizaram a *Attachment Doll Story Completion Task* com a figura da mãe ($n = 13$), sendo que, destas, 6 crianças foram classificadas como seguras e 7 como inseguras. Foi realizada uma MANOVA entre a classificação da vinculação com a mãe (segura/insegura) e as escalas do Questionário de Capacidades e Dificuldades, que não se revelou significativa, $F(5, 4) = 0.47$, $p = .79$. Foi então realizada uma correlação entre os diferentes protótipos de vinculação e as escalas do Questionário de Capacidades e Dificuldades. Verificou-se que a semelhança com o protótipo de vinculação seguro com a mãe estava positivamente correlacionado com o comportamento pró-social e negativamente correlacionado com problemas de

hiperactividade e problemas de relacionamento com os colegas, correlação significativa, $p < .05$. Apesar de os resultados não serem significativos, é de destacar que a semelhança com o protótipo seguro com a mãe se encontra negativamente correlacionada com as escalas de problemas de comportamento e total de dificuldades. Como se pode verificar no quadro 5, os resultados vão no sentido esperado, com a maior semelhança com o protótipo seguro associada a maiores capacidades e menores dificuldades.

Quadro 5 – Correlações entre os protótipos de vinculação com a mãe e as escalas do SDQ

	Comp. Pró-Social	Sintomas Emocionais	Probl. de Comp.	Hiperactividade	Probl. de relacionamento com os colegas	Total de Dificuldades
Prot. Seguro	.65*	.17	-.38	-.60*	-.62*	-.52
Prot. Evitante	-.36	.02	.10	.19	.39	.25
Prot. Ambivalente	.09	-.17	-.27	.02	-.16	-.20
Prot. Desorganizado	-.32	-.28	.24	.21	.33	.16

Nota. * - $p < 0.05$

Em relação às escalas da História da Partida e da História da Reunião foi efectuada uma correlação para verificar se estavam associadas com as variáveis do ajustamento escolar. Relativamente à representação da vinculação com a mãe, verificou-se que a relação com a figura de vinculação alternativa estava positivamente correlacionada com o comportamento pró-social e negativamente correlacionada com problemas de relacionamento com os colegas, correlação significativa, $p < .05$ (ver Quadro 6).

Quadro 6 – Correlações entre as escalas presentes nas Histórias da Partida e da Reunião e as escalas do SDQ

	Comp. Pró-Social	Sintomas Emocionais	Probl. de Comp.	Hiperactividade	Probl. de relacionamento com os colegas	Total de Dificuldades
Esc. 1-Lidar com a ausência da mãe	.48	.28	-.37	-.50	-.52	-.39
Esc. 2 – Relação com a figura alternativa	.69**	.37	-.46	-.46	-.66*	-.41
Esc. 3 – Comp. da criança durante o reencontro	.29	-.12	-.09	-.32	-.44	-.37

Nota. * - $p < 0.05$; ** - $p < 0.01$

4.4. Correlações entre a representação da vinculação com o pai e o ajustamento escolar

Para testar a 6ª e 7ª hipóteses – as crianças com mais semelhanças com o protótipo da vinculação seguro com o pai revelam significativamente mais capacidades e menos dificuldades comparativamente com as crianças com menos semelhanças com o protótipo da vinculação seguro com o pai – e – as crianças com mais semelhanças com um protótipo da vinculação inseguro com o pai revelam significativamente menos capacidades e mais dificuldades comparativamente com as crianças com menos semelhanças com um protótipo da vinculação inseguro com o pai – foram realizadas correlações entre a representação da vinculação com o pai e as escalas do Questionário de Capacidades e Dificuldades. Nestas análises foi utilizada apenas a sub-amostra de crianças que realizaram a *Attachment Doll Story Completion Task* com a figura do pai ($n = 10$), sendo que uma criança foi classificada como segura e 9 como inseguras. Relativamente à semelhança com os protótipos de vinculação com o pai, a única correlação significativa verificou-se entre o protótipo desorganizado e a escala de sintomas emocionais, ou seja, as crianças com mais semelhanças com o protótipo desorganizado foram classificadas pelos professores como tendo mais sintomas emocionais (ver Quadro 7).

Quadro 7 – Correlações entre os protótipos de vinculação com o pai e as escalas do SDQ

	Comp. Pró-Social	Sintomas Emocionais	Probl. de Comp.	Hiperactividade	Probl. de relacionamento com os colegas	Total de Dificuldades
Prot. Seguro	-.18	-.16	-.17	-.33	.31	-.15
Prot. Evitante	-.59	-.44	.48	.61	-.14	.24
Prot. Ambivalente	.48	.55	.04	.18	-.02	.31
Prot. Desorganizado	.45	.71*	-.60	-.60	.23	-.13

Nota. * - $p < 0.05$

As crianças que lidam melhor com a ausência do pai foram classificadas pelos professores como tendo menos problemas de relacionamento com os colegas e como tendo menos dificuldades em geral, correlação significativa, $p < .05$. Além disso, na História da Reunião, o comportamento da criança durante o reencontro estava positivamente correlacionado com o comportamento pró-social da criança e negativamente correlacionado com o total de dificuldades, correlações significativas, $p < .05$ (ver Quadro 8).

Quadro 8 – Correlações entre as escalas presentes nas Histórias da Partida e da Reunião e as escalas do SDQ

	Comp. Pró-Social	Sintomas Emocionais	Probl. de Comp.	Hiperactividade	Probl. de relacionamento com os colegas	Total de Dificuldades
Esc. 1-Lidar com a ausência do pai	.36	-.13	-.58	-.20	-.64*	-.65*
Esc. 2 – Relação com a figura alternativa	.09	-.36	-.22	-.11	-.48	-.48
Esc. 3 – Comp. da criança durante o reencontro	.68*	-.50	-.27	-.11	-.70*	-.66*

Nota. * - $p < 0.05$

5. Discussão

A presente investigação centrou-se na análise dos contributos da representação da vinculação com o pai e com a mãe para o ajustamento escolar da criança, uma vez que as diferenças ao nível do estilo de vinculação parecem influenciar a adaptação da criança nos diferentes contextos sociais em que participa. A literatura prevê que as crianças com uma vinculação segura tenham expectativas positivas em relação aos outros e sobre as suas próprias competências, e generalizem os *modelos de trabalho internos* às novas relações que desenvolvem. Deste modo, as crianças incentivam o comportamento positivo dos outros, o que origina relações e interações sociais positivas (Yunger, Corby & Perry, 2005).

A primeira hipótese formulada no presente estudo – as crianças com uma representação da vinculação segura são classificadas pelos professores como tendo mais capacidades e menos dificuldades comparativamente com as crianças com uma representação insegura da vinculação – não foi corroborada. No entanto, é de realçar que as crianças com uma representação segura da vinculação revelam, em média, resultados mais elevados ao nível do comportamento pró-social e resultados inferiores em relação a problemas de comportamento, hiperactividade e problemas de relacionamento com colegas, comparativamente com as crianças com uma representação da vinculação insegura.

A segunda hipótese – as crianças com mais semelhanças com o protótipo da vinculação seguro revelam significativamente mais capacidades e menos dificuldades comparativamente com as crianças com menos semelhanças com o protótipo seguro – não foi corroborada, uma vez que os resultados não revelam significância estatística. E tal como no caso da hipótese anterior, as diferenças vão no sentido esperado, pelo que o facto de não se revelarem significativas poderá estar relacionado com a reduzida dimensão da amostra. Deste modo, as crianças que revelam mais semelhanças com o protótipo seguro foram classificadas pelos professores como mais pró-sociais e como tendo menos problemas de comportamento, hiperactividade e problemas de relacionamento com os colegas. Estes resultados são consistentes com investigações realizadas anteriormente, nas quais, as crianças com uma vinculação segura têm maior probabilidade de terem mais amigos e maior qualidade nas relações, e têm menos problemas de comportamento quando comparadas com as crianças com uma vinculação insegura (Berlin & Cassidy, 1999; Moss et al., 1998). Os resultados do estudo de Granot

e Mayseless (2001) também vão neste sentido, sendo a representação da vinculação segura associada a menos problemas de comportamento identificados pelos professores e menos nomeações negativas efectuadas pelos colegas.

A terceira hipótese – as crianças com mais semelhanças com um protótipo da vinculação inseguro revelam significativamente menos capacidades e mais dificuldades comparativamente com as crianças com menos semelhanças com o protótipo inseguro – foi parcialmente confirmada. As crianças com uma semelhança mais elevada com o protótipo de vinculação evitante foram classificadas pelos professores como tendo significativamente menos comportamentos pró-sociais. É de realçar também o facto de as crianças com maior semelhança com o protótipo evitante terem sido identificadas pelos professores como tendo mais problemas de comportamento. Pelo contrário, as crianças com maiores semelhanças com o protótipo ambivalente/desorganizado foram classificadas pelos professores como tendo menos problemas de comportamento. Apesar destes resultados não revelarem significância estatística, são concordantes com os do estudo de Granot e Mayseless (2001), no qual as crianças com um padrão de vinculação evitante demonstraram maior taxa de prevalência de problemas de comportamento. No que concerne à correlação negativa encontrada entre a semelhança com o protótipo ambivalente/desorganizado e os problemas de comportamento, os estudos realizados têm concluído que as crianças com uma vinculação ambivalente/desorganizada relatam mais problemas de comportamento (Moss et al. 2006). A discrepância ao nível dos resultados encontrados poderá estar associada à metodologia utilizada na avaliação dos problemas de comportamento. Especificamente, no estudo de Moss et al. (2006) a avaliação ao nível dos problemas de comportamento centrou-se na percepção dos próprios alunos, enquanto que no presente estudo, os problemas de comportamento foram avaliados através da percepção dos professores.

A quarta hipótese – as crianças com mais semelhanças com o protótipo da vinculação seguro com a mãe revelam significativamente mais capacidades e menos dificuldades comparativamente com as crianças com menos semelhanças com o protótipo da vinculação seguro com a mãe – foi parcialmente corroborada. As crianças com maior semelhança com o protótipo de vinculação seguro foram classificadas pelos professores como tendo significativamente mais capacidades (comportamento pró-social) e menos dificuldades (hiperactividade e problemas de relacionamento com os colegas).

A quinta hipótese – as crianças com mais semelhanças com o protótipo da vinculação seguro com o pai revelam significativamente mais capacidades e menos dificuldades comparativamente com as crianças com menos semelhanças com o protótipo da vinculação seguro com o pai – foi parcialmente corroborada. De facto, ao nível da representação da vinculação com o pai, o aspecto mais saliente em termos de ajustamento escolar foi em relação à semelhança com o protótipo inseguro. Especificamente, as crianças com mais semelhanças com o protótipo de vinculação desorganizado com o pai foram descritas pelos professores como tendo significativamente mais dificuldades a nível emocional.

Tendo presente o pequeno número de participantes neste estudo, é necessário um especial cuidado quanto às suas interpretações. Feita esta ressalva, a representação da vinculação com o pai e com a mãe parece influenciar de forma diferente o ajustamento escolar. Especificamente, em relação à mãe, o que parece estar mais associado ao ajustamento escolar é a semelhança com o protótipo seguro, enquanto que, em relação ao pai, o que melhor prevê o ajustamento escolar parece ser a menor semelhança com o protótipo inseguro, nomeadamente o desorganizado.

Embora não tenham sido formuladas hipóteses relativamente às correlações entre as escalas da *Attachment Doll Story Completion Task* e as escalas do Questionário de Capacidades e Dificuldades, optou-se por proceder à sua análise para explorar a validade das escalas de avaliação da representação da vinculação. Em termos globais, verificou-se que a forma como a criança lida com a separação, a sua relação com uma figura de vinculação alternativa e o comportamento durante o reencontro com a figura de vinculação primária estão relacionadas com as capacidades e dificuldades da criança, ou seja, o seu ajustamento escolar. Concretamente, as crianças que lidam melhor com a separação da figura de vinculação, são classificadas pelos professores como tendo significativamente menos problemas de relacionamento com os colegas. No mesmo sentido, a relação com a figura alternativa encontra-se também associada a menos problemas de relacionamento com os colegas. Por último, a forma como a criança lida com o reencontro com a figura de vinculação encontra-se significativamente associada com a identificação de comportamento pró-social, menos dificuldades em geral, e em particular, na relação com os colegas. É importante reflectir sobre o significado destas escalas e a sua relação com o contexto escolar, pois, de facto, verifica-se que estas escalas parecem ser melhor predictoras do ajustamento escolar do que a representação da vinculação, ao contrário do que seria inicialmente previsível. Mas, de facto, as histórias

presentes na *Attachment Doll Story Completion Task* apelam à activação do sistema comportamental de vinculação e à representação que a criança desenvolveu sobre a figura de vinculação no contexto da família, o que não parece estar directamente associado ao contexto escolar. Relativamente à História da Partida, pode-se pensar que está mais associada ao contexto escolar, uma vez que se avalia a forma como a criança lida com a ausência da figura de vinculação. Ao mesmo tempo, é avaliada também a relação que a criança estabelece com a figura de vinculação alternativa que, no contexto escolar, pode ser muito semelhante à figura do professor e que pode, ela também, influenciar o ajustamento escolar das crianças (Zionts, 2005).

Relativamente à sub-amostra de crianças que realizaram a entrevista com a mãe como figura de vinculação e à sub-amostra de crianças que realizaram a entrevista com o pai como figura de vinculação foram também analisadas as escalas anteriormente referidas. É interessante verificar que na entrevista com a mãe, as crianças que mostram melhor relação com a figura de vinculação alternativa são classificadas pelos professores como tendo significativamente mais comportamentos pró-sociais e menos problemas de relacionamento com os colegas. Pelo contrário, nas entrevistas com o pai, as crianças que lidam melhor com a separação do pai são classificadas pelos professores como tendo significativamente menos dificuldades em geral, e em particular, menos problemas de relacionamento com colegas. Para além disso, o comportamento da criança durante o reencontro com o pai está significativamente associado a mais comportamento pró-social descrito pelos professores e menos dificuldades em geral. Estes resultados sugerem uma complementaridade em relação à contribuição da representação da vinculação com o pai e com a mãe para o ajustamento escolar. No entanto, a dimensão da amostra é muito reduzida para tirar conclusões, pelo que seria interessante explorar este aspecto em estudos futuros.

Importa referir os aspectos positivos deste estudo, como o facto de não se basear em diferentes questionários respondidos pelas mesmas pessoas, mas sim na utilização de dois instrumentos de avaliação distintos e que possibilitaram a recolha de dados através de diferentes informantes e relativamente a várias dimensões do ajustamento escolar. E, de facto, o grau de concordância entre a entrevista e as avaliações feitas por pessoas diferentes em contextos diferentes é deveras impressionante e demonstra o potencial desta entrevista e da teoria da vinculação no estudo do ajustamento escolar. No entanto, existem algumas limitações no presente estudo. Em primeiro lugar, e como já foi referido anteriormente, a dimensão da amostra é, de facto, bastante reduzida e,

pode, de algum modo, ter subestimado a influência da representação da vinculação ao nível do ajustamento escolar das crianças. Para além disso, tinha sido planeado inicialmente aplicar o Questionário de Capacidades e Dificuldades aos professores e aos pais das crianças, o que na prática não se tornou possível, devido a dificuldades logísticas. Neste sentido, outra das limitações deste estudo é o facto de a avaliação do ajustamento escolar se basear apenas na percepção dos professores.

Em termos das implicações clínicas deste estudo, pode referir-se que a avaliação das crianças com dificuldades escolares deverá considerar especificamente a representação da vinculação tanto em relação à mãe como em relação ao pai. Para além disso, o facto de a criança nesta fase já ser capaz de desenvolver relações de vinculação com uma figura alternativa (ex. psicólogo) pode, eventualmente, servir como experiência reparadora. Parece importante analisar, em investigações futuras se, nesta fase, a experiência com uma figura de vinculação alternativa, mais sensível e responsiva, pode, de certa forma, potenciar um melhor ajustamento escolar da criança. Ao nível da prevenção de dificuldades no contexto escolar, parece ser vantajoso investir em formações a pais que incidam sobre os aspectos que promovem a segurança da vinculação dos seus filhos.

6. Bibliografia

Ainsworth, M. (1979). Infant-mother attachment [Versão electrónica]. *American Psychologist*, 34(10), 932-937.

Ammaniti, M., van Ijzendoorn, M. H., Speranza, A. M., & Tambelli, R. (2000). Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: An exploration of stability and change [Versão electrónica]. *Attachment and Human Development*, 2, 328-346.

Aviezer, O., Sagi, A., Resnick, G., & Gini, M. (2002). School competence in young adolescence: Links to early attachment relationships beyond concurrent self-perceived competence and representations of relationships [Versão electrónica]. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 397-409.

Berlin, L. J. & Cassidy, J. (1999). Relations among relationships : Contributions from attachment theory and research. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 688-712).New York: The Guilford Press.

Bretherton, I. & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111).New York: The Guilford Press.

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother [Versão electrónica]. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.

Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 273-308). Chicago: University of Chicago Press.

Brown, G. L., McBride, B. A., Shin, N., & Bost, K. K. (2007). Parenting Predictors of Father-Child Attachment Security: Interactive Effects of Father Involvement and Fathering Quality [Versão electrónica]. *Fathering*, 5(3), 197-219.

Cassidy, J. (1988). Child-Mother attachment and the self in six-year-olds [Versão electrónica]. *Child Development*, 59, 121-134.

Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.

Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: The Guilford Press.

Cohn, D. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school [Versão electrónica]. *Child Development*, 61, 152-162.

Cohn, D., Patterson, C. A., & Christopoulos, C. (1991). The family and children's peer relations [Versão electrónica]. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 315-346.

Crain, W. C. (1980). *Theories of development: Concepts and applications*. New Jersey: Prentice Hall.

Diener, M. L., Isabella, R. A., & Behunin, M. G. (2007). Attachment to mothers and fathers during middle childhood: Associations with child gender, grade and competence. *Social Development*, 17, 84-101.

Flavell, J. H., Miller, P. H., Miller, S. A. (1993). *Cognitive development* (3ªEd). New Jersey: Prentice Hall.

Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1996). Preoccupied and avoidant coping during middle childhood [Versão electrónica]. *Child Development*, 67, 1318-1328.

Fox, N. A., Kimmerly, N. L., & Schafer, W. D. (1991). Attachment to mother/attachment to father: A meta-analysis [Versão electrónica]. *Child Development*, 62, 210-225.

Fury, G., Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1997). Children's representations of attachment relationships in family drawings [Versão electrónica]. *Child Development*, 68, 1154-1164.

Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.

Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (2003). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *International Review of Psychiatry*, 15, 173-177.

Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood [Versão electrónica]. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.

Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Father's sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study [Versão electrónica]. *Social Development*, 11, 307-331.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.

Hazan & Zeifman (1999). Pair bonds as attachments: Evaluating the evidence. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 336-354). New York: The Guilford Press.

Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 671-687). New York: The Guilford Press.

Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competence in middle childhood and adolescence [Versão electrónica]. *Developmental Psychology*, 33, 703-710.

Kerns, K. A., Aspelmeier, J. E., Gentzler, A. L., & Grabill, C. (2001). Parent-child attachment and monitoring in middle childhood [Versão electrónica]. *Journal of Family Psychology*, 15, 69-81.

Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. K. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship [Versão electrónica]. *Developmental Psychology*, 32, 457-466.

Kerns, K. A., Schlegelmilch, A., Morgan, T. A. & Abraham, M. M. (2005). Assessing attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 46-70). New York: The Guilford Press.

Kobak, R. (1999). The emotional dynamics of disruptions in attachment relationships: Implications for theory, research, and clinical intervention. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 21-43). New York: The Guilford Press.

Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nodel, & R. Weissburg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 271-291). Amsterdam: Kluwer.

Lieberman, M., Doyle, A., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations [Versão electrónica]. *Child Development*, 70, 202-213.

Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.

Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar [Versão electrónica]. *Análise Psicológica*, 3, 423-433.

Marvin, R. S. & Britner, P. A. (1999). In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 44-67). New York: The Guilford Press.

Mayseless, O. (2005). Ontogeny of attachment in middle childhood: Conceptualization of normative changes. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 1-23). New York: The Guilford Press.

Meins, E. (1997). *Security of attachment and the social development of cognition*. UK: Psychology Press.

Moreira, J., Justo J. & Benavente, R. (sem data). Título. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.

Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D., & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction and behavior problems [Versão electrónica]. *Child Development*, 69, 1390-1405.

Moss, E., Smolla, N., Guerra, I., Mazzarello, T., Chayer, D., & Berthiaume, C. (2006). Attachement et problèmes de comportements intériorisés et extériorisés auto-

rapportés à la période scolaire [Versão electrónica]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 142-157.

Moss, E., St-Laurent, D., Dubois-Comtois, K., & Cyr, C. (2005). Quality of attachment at school age: Relations between child attachment behavior, psychosocial functioning, and school performance. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 189-211). New York: The Guilford Press.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Paquette, D. (2004). Theorizing the father-relationship: Mechanisms and developmental outcomes [Versão electrónica]. *Human Development*, 47, 193-219.

Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005). Relationships past, present and future: Reflections on attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 255-282). New York: The Guilford Press.

Russell, G., & Russell, A. (1987). Mother-child and father-child relationships in middle childhood [Versão electrónica]. *Child Development*, 58, 1573-1585.

Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review [Versão electrónica]. *Developmental Psychology*, 37(1), 86-100.

SDQ: Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires. (Sem data). Consultado em 25 de Outubro de 2010, em <http://www.sdqinfo.org/>

Simpson, J. A. (1999). Attachment theory in modern evolutionary perspective. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 115-140). New York: The Guilford Press.

Soares, I., Carvalho, M., Dias, P., Rios, S., & Silva, J. (2009). Vinculação e psicopatologia. In Soares, I., *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 193-240). Braga: Psiquilíbrios edições.

Steele, H., & Steele, M. (2005). The construct of coherence as an indicator of attachment security in middle childhood: The friends and family interview. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 137-160). New York: The Guilford Press.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.

Thompson, R. A. (2008). Early attachment and later development: Familiar questions, new answers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 348-365). New York: Guilford.

Van Ijzendoorn, M. & de Wolff, M. S. (1997). In search of the absent father – Metaanalysis of infant-father attachment: A rejoinder to our discussants [Versão electrónica]. *Child Development*, 68, 604-609.

Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father [Versão electrónica]. *Child Development*, 70 (1), 183-201.

Verschueren, K., & Marcoen, A. (2005). Perceived security of attachment to mother and father: Developmental differences and relations to self-worth and peer relationships at school. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 212-230). New York: The Guilford Press.

Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P.R. Shaver

(Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 68-88). New York: The Guilford Press.

Yunger, J. L., Corby, B. C. & Perry D. G. (2005). Dimensions of attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 89-114). New York: The Guilford Press.

Zionts, L. T. (2005). Examining relationships between students and teachers: A potential extension of attachment theory? In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 231-254). New York: The Guilford Press.