

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AS REPRESENTAÇÕES MENTAIS DAS CRIANÇAS
ACERCA DOS AMIGOS**

Maria Saraiva Ruivaco

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE
Área de Especialização em Cognitivo-Comportamental Integrativo

2023

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AS REPRESENTAÇÕES MENTAIS DAS CRIANÇAS
ACERCA DOS AMIGOS**

Maria Saraiva Ruivaco
Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel Sá

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE
Área de Especialização em Cognitivo-Comportamental Integrativo

2023

Agradecimentos

Quero agradecer a todos os meninos e meninas que participaram neste estudo, pela disponibilidade, vontade e carinho demonstrados, sem eles este projeto não teria sido possível.

À Laura pelo apoio, compreensão, paciência, trabalho de equipa e segurança ao longo do último ano. A sua presença tornou esta etapa mais fácil e menos solitária. Foi um prazer tê-la ao meu lado neste projeto.

À Professora Doutora Isabel Sá pelas orientações recebidas e entusiasmo transmitido ao longo da realização deste trabalho.

À Margarida pela ajuda a encontrar o local para recolher os meus dados e pelo apoio e amizade ao longo dos últimos cinco anos, tornando o caminho mais simples e sorridente.

À Carolina e à Victória pela amizade e paciência ao longo do curso, principalmente no mestrado, pelo apoio, partilha de aprendizagens, medos e sucessos.

Aos meus pais pelo apoio, preocupação, motivação e orgulho demonstrando ao longo do curso. Sem eles nada disto seria possível.

À minha irmã pela ajuda e disponibilidade sempre que precisei dela. Pela paciência e compreensão quando dediquei menos tempo ao nosso projeto.

Ao Gonçalo por nunca ter deixado de me apoiar e motivar, apesar da distância.

À restante família e amigos por me apoiarem e acreditarem em mim.

Obrigada a todos!

Resumo

No período escolar, as relações com os amigos são importantes para o desenvolvimento social das crianças. Desta forma, é importante avaliar as representações mentais das crianças acerca dos amigos durante este período. Este estudo tem como objetivo desenvolver uma técnica para avaliar as representações mentais das crianças portuguesas, em idade escolar, através da metodologia narrativa de completamento de histórias, tendo por base a *MacArthur Story-Stem Battery*. A tarefa consiste em 7 inícios de histórias acerca de situações do quotidiano das crianças. Participaram no estudo 28 crianças (11 sexo feminino, 17 sexo masculino) que frequentavam instituições de educação (escola e ATL), com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos. As crianças foram convidadas a completar os inícios das histórias apresentadas com o auxílio de adereços e figuras. As narrativas das crianças foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas para se proceder à análise de codificação dos dados. Os resultados demonstraram que as representações que mais surgem nas narrativas das crianças são as positivas, relacionadas com amizade. Além disso, as nossas descobertas indicam que o método de conclusão de histórias é uma forma adequada para avaliar as representações mentais das crianças. Este estudo contribui para a prática clínica, ao permitir compreender o mundo e a maneira como os outros se relacionam com a criança e dessa forma, adequar as intervenções à criança.

Palavras-chave: Representações mentais; Idade escolar; Amizade; Completamento de histórias

Abstract

During the school period, friendships play a crucial role in the social development of children. Consequently, it is essential to evaluate children's mental representations of their friends during this period. This study aims to develop a technique for assessing the mental representations of Portuguese school-age children using the narrative methodology of story completion, based on the MacArthur Story-Stem Battery. The task involves presenting 7 story beginnings related to children's everyday situations. A total of 28 children (11 females, 17 males) attending educational institutions (school and after-school programs), aged between 6 and 10 years, participated in the study. The children were asked to complete these story beginnings with the assistance of props and figures. The children's narratives were recorded in audio and subsequently transcribed for data coding analysis. The results revealed that the most prevalent representations in the children's narratives were positive ones, particularly those related to friendship. Additionally, our findings suggest that the story completion method is a suitable approach for evaluating children's mental representations. This study contributes to clinical practice by enabling a deeper understanding of children's perceptions of the world and their interactions with others, thereby facilitating tailored interventions for each child.

Keywords: Mental representations; School age; Friendship; Story completion

Índice

Introdução	1
Enquadramento teórico	2
Representações mentais.....	2
Relação pais-filho e Relação entre amigos	4
Representações mentais acerca dos amigos	5
Formas de avaliar as representações mentais.....	7
Narrativas como forma de aceder às representações mentais	8
Presente estudo.....	10
Método	12
Participantes	12
Instrumento.....	12
1. Entrevista.....	12
2. Questionário sociodemográfico.....	13
Procedimento.....	13
Análise dos dados.....	14
Resultados	16
Representações Mentais Positivas.....	17
Representações Mentais Negativas	20
História da Sopa	21
Identificação da criança com a personagem principal da história.....	22
Coerência Narrativa.....	23
Comparação dos Resultados tendo em conta o sexo e idade dos participantes	24
Discussão	28
Implicações, Limitações e Pistas para Investigações Futuras	32
Referências Bibliográficas	34
ANEXO A	41

ANEXO B	43
ANEXO C	45

Índice de Figuras

Figura 1	
<i>Mapa Geral das Categorias</i>	17
Figura 2	
<i>Mapa conceptual da Categoria das Representações Positivas e subcategorias</i>	20
Figura 3	
<i>Mapa conceptual da Categoria das Representações Negativas e subcategorias</i>	21
Figura 4	
<i>Mapa conceptual da Categoria História da Sopa e subcategorias</i>	22
Figura 5	
<i>Mapa conceptual da Categoria Identificação da criança com a personagem principal da história e subcategorias</i>	23
Figura 6	
<i>Mapa conceptual da Coerência Narrativa e subcategorias</i>	24

Índice de Tabelas

Tabela 1	
<i>Comparação das categorias em função do sexo e idade/ Estádio de desenvolvimento</i>	26

Introdução

As representações mentais são construídas com base nas interações que ocorrem em contexto familiar, com as figuras cuidadoras, e influenciam a forma como as crianças experienciam e interpretam a realidade e interagem com ela. Ao longo do desenvolvimento as crianças constroem representações acerca de si, dos outros e do mundo (Custódio & Cruz, 2008; Dweck & London, 2004).

As representações são um construto panteórico, isto é, que está presente em diversas perspetivas teóricas como na Teoria da Vinculação e na Teoria da Cognição Social (Lukowitsky & Pincus 2011). Na Teoria da Vinculação são denominadas de Modelos Internos Dinâmicos (Bowlby, 1969/1982) e na Teoria da Cognição Social são designadas de esquemas ou *scripts* (Baldwin, 1992).

Apesar do estudo das representações se mostrar importante para o desenvolvimento normal das crianças (Bowlby, 1969/1982) e para o seu ajustamento psicológico (Solomonica-Levi et al., 2001), de acordo com a literatura, a investigação das representações mentais tem surgido lentamente (Niec & Russ, 2002), focando-se na avaliação das representações mentais em crianças de idade pré-escolar e adolescentes (Custódio & Cruz, 2008), deixando de lado o período intermédio, correspondente às crianças entre os seis e dez anos, que frequentam o 1º ciclo do ensino básico, que serão a população alvo deste estudo.

Durante o período escolar as crianças passam por transformações cognitivas, emocionais e relacionais (Collins et al., 2002). As transformações relacionais prendem-se com a formação e manutenção de relações com os pares, que é um aspeto importante para o ajustamento social das crianças (Steele & Steele, 2005). Muitos dos estudos focam-se em avaliar as representações mentais acerca dos pais, não explorando as representações acerca da relação entre os amigos (Nur & Aktas-Arnas, 2022), esta última será o foco desta investigação.

As representações mentais das crianças têm sido estudadas através da técnica narrativa, nomeadamente do completamento de histórias. Na tarefa são apresentados, à criança, inícios de histórias que ela deve completar construindo uma narrativa (Bretherton & Oppenheim, 2003). Existem diversos instrumentos que permitem aceder às representações mentais, que avaliam diversos temas, como o tipo de vinculação, dilemas morais, estratégias de *coping*, conflitos familiares, conflitos com pares (Bretherton & Oppenheim, 2003) entre outros, tornando-os de extensa aplicação e elevada complexidade (Bettmann & Lundahl,

2007). Os instrumentos existentes não se focam nas relações entre amigos, nem são adequados à faixa etária que pretendemos estudar. Neste sentido, o objetivo principal deste estudo é desenvolver uma técnica de avaliação das representações mentais das crianças acerca dos amigos, do primeiro ciclo do ensino básico.

Enquadramento teórico

Representações mentais

As representações mentais são compostas por estruturas cognitivas, emocionais e experienciais (Blatt et al., 1997) e são construídas com base nas interações precoces com as figuras cuidadoras (Custódio & Cruz, 2008; Dweck & London, 2004). As representações são uma construção dinâmica que se complexifica, ao integrar novas informações, à medida que a criança se desenvolve e adquire novas experiências (Bowlby, 1969/1982).

O estudo das representações tem fornecido contributos importantes para compreender aspetos intrínsecos relacionados com as representações mentais do *self* e dos outros (Lukowitsky & Pincus, 2011). As representações mentais de uma criança pequena acerca dos relacionamentos transmitem informações muito ricas sobre a construção moral e emocional da realidade (Holmberg et al., 2007) e servem como guias heurísticos que organizam as experiências e moldam comportamentos e afetos, nas relações interpessoais (Blatt et al., 1997).

Na Teoria da Vinculação, as representações mentais são denominadas de Modelos Internos Dinâmicos. Esses modelos são uma estrutura cognitiva que influencia a forma como a criança percebe o mundo, a si mesma e aos outros e desenvolvem-se através da relação entre a criança e o seu cuidador (Bowlby, 1969/1982). Segundo Bowlby (1969/1982) a construção dos Modelos Internos Dinâmicos é uma consequência da capacidade humana para desenvolver representações do mundo e a sua função é adaptativa, pois permite aumentar oportunidades de sobrevivência, possibilitando que se façam simulações mentais de comportamentos. Assim, à medida que padrões repetidos de interação, entre a criança e as figuras cuidadoras, são internalizados como uma representação, a criança começa a direcionar os seus comportamentos tendo em consideração as respostas que espera destas figuras (Soufre, 2000 citado por Niec & Russ, 2002), conseguindo planear formas de agir em situações presentes e futuras. Desta forma, esta ligação entre pais e filho é uma característica que influencia os relacionamentos e os vínculos futuros do indivíduo com os outros (Bowlby, 1969/1982).

Na Teoria da Cognição Social as representações são denominadas de esquemas ou *scripts* (Baldwin, 1992). Através da informação acerca de acontecimentos semelhantes, que ocorrem de forma repetida, são integradas em representações organizadas e desta forma surgem os esquemas/ *scripts* (Bretherton et al., 1990a). Os esquemas servem como estratégias que a criança utiliza para dar sentido aos seus relacionamentos interpessoais. À medida que a criança desenvolve relacionamentos, cria modelos acerca da forma como se relaciona com o mundo social e como o mundo social se relaciona com ela (Vu, 2015). Na Teoria da Cognição Social as primeiras relações têm um papel importante no desenvolvimento da criança, uma vez que as conversas repetidas em ambiente familiar, as interações sociais dos pais, que as crianças observam, bem como os conselhos que os pais dão, levam a criança a adotar formas semelhantes de se comportar em situações sociais (McDowell et al., 2002).

Ainda em bebês, uma componente importante do desenvolvimento sociocognitivo é o processo de separação e diferenciação entre o *self* e os outros. Estes conceitos demonstram o início da consciência em relação à mente, que está relacionada com o surgimento da Teoria da Mente, na idade pré-escolar (Ramires, 2003). A aquisição da Teoria da Mente é um pré-requisito para compreender situações sociais, a intencionalidade e a direção das ações humanas e o conhecimento sobre os estados mentais, desta forma permite-nos explicar e prever comportamentos das outras pessoas (Delius et al., 2008). É também através da Teoria da Mente que se consegue explicar de que forma é que as crianças incorporam gradualmente a perspetiva dos seus cuidadores (Wellman & Lagattuta, 2000 citado por Thompson, 2008). Esta capacidade é importante para a inserção dos indivíduos no mundo social e para o estabelecimento e manutenção das relações sociais (Silva et al, 2012).

Uma característica comum a estas perspetivas é o reconhecimento de que as representações mentais influenciam respostas emocionais e comportamentais da criança relativamente às variadas situações com que ela se depara e por isso, são relevantes para a compreensão das relações que a criança estabelece com os outros (Custódio, 2005).

Em suma, no decorrer do desenvolvimento da criança, ela constrói representações de si e dos outros, que influenciam a forma como ela vê o mundo e como se relaciona com outras pessoas, em diversos contextos. Estas representações mentais das crianças surgem das suas experiências, principalmente com as figuras cuidadoras e através delas a criança consegue antecipar as respostas de outras pessoas e orientar o seu comportamento em contextos distintos.

Relação pais-filho e Relação entre amigos

O ajustamento socioemocional das crianças é determinado por fatores genéticos, ambientais e também pelo comportamento dos pais (Baumrind, 1971). Assim, se as interações pais-filho forem satisfatórias demonstram-se importantes para o desenvolvimento normativo das crianças (Bowlby, 1969/1982), para o seu ajustamento psicológico e regulação emocional (Solomonica-Levi et al., 2001). A família é o contexto primário de socialização das crianças e desta forma, a interação entre pais e filhos tem influência nas relações futuras da criança (Ladd & Parke, 2021) e facilita o desenvolvimento das representações mentais (Lukowitsky & Pincus, 2011).

De acordo com Bronfenbrenner (1979), a família e os amigos são contextos que estão interligados, uma vez que pertencem ao microsistema da criança e ambos se influenciam mutuamente e são importantes na socialização das crianças e no seu desenvolvimento social (Collins et al., 2000).

As representações mentais são desenvolvidas inicialmente no contexto familiar e posteriormente aplicados noutros contextos sociais, incluindo nas interações da criança com os amigos (McDowell et al., 2002). Neste sentido, a investigação acerca da influência da família nas relações com os pares das crianças procurou perceber os processos de aprendizagem existentes nos relacionamentos familiares e a forma como essa aprendizagem é transferida para os diferentes contextos em que a criança está inserida (Collins et al., 2000).

De acordo com a revisão de literatura de Ladd e Parke (2021), existem diversos processos e dinâmicas familiares que influenciam as relações das crianças com os pares. Um desses processos é a vinculação, que refere que os primeiros relacionamentos são a base para o desenvolvimento emocional e psicológico das crianças (Bowlby, 1969/1982; Bretherton & Munholland, 2008) e assim, é indispensável para o estabelecimento e manutenção de relacionamentos futuros, incluindo os pares. Num estudo com crianças em idade pré-escolar verificou-se que as que têm uma vinculação segura têm uma maior competência social, adaptam-se melhor e têm menos comportamentos internalizantes comparativamente com crianças que têm vinculação insegura (Barone & Lionetti, 2012). Também os estilos de educação parental, a interação entre pais e filhos e situações como o stress parental, a discórdia conjugal e o divórcio têm influência nas relações futuras que as crianças estabelecem com os pares (Ladd & Parke, 2021). Assim, diferentes formas de interação podem contribuir para o ajustamento socioemocional da criança, sendo que a repressão

parental, a disciplina, o controlo rígido podem ser fatores de risco para as crianças desenvolverem problemas comportamentais (Pinquart, 2017).

Apesar de no presente estudo não pretendermos aprofundar estas influências, é importante perceber que as relações precoces com os pais ou figuras cuidadoras têm influência na forma como a criança interage com os amigos, uma vez que os modelos cognitivos de relacionamentos podem ser transmitidos entre gerações e podem servir como um mediador entre o contexto familiar e o contexto de relação fora da família (Parke & Buriel, 2006). Desta forma, as representações mentais que as crianças têm acerca das figuras parentais têm influência nas representações mentais que as crianças constroem acerca dos amigos.

Representações mentais acerca dos amigos

À medida que as crianças interagem com mais pessoas, as suas experiências sociais aumentam e, portanto, é provável que passem por mudanças no seu conhecimento social e que se adaptem e integrem novas informações nos seus esquemas. As crianças utilizam as suas experiências relacionais anteriores para desenvolverem os seus novos relacionamentos com os amigos (McDowell et al., 2002; Vu, 2015) e este relacionamento tem uma função diferente do relacionamento que existe entre crianças e adultos (Vu, 2015). Desta forma, embora os pais continuem a ter importância, o grupo de amigos torna-se mais relevante durante o período escolar, dos seis aos onze anos (Papalia et al., 2006).

Neste período, as crianças desenvolvem-se a nível físico, cognitivo, emocional e social, este último através do contacto com outras crianças (Papalia et al., 2006). Devido a estes desenvolvimentos, as representações em idade escolar são um meio importante para compreender o funcionamento interpessoal das crianças (Niec & Russ, 2002).

As relações com os amigos, segundo Selman (1980) têm todas as seguintes características: formação, ou seja, como é criada a amizade, proximidade relacionada com a intimidade e a amizade ideal, confiança relacionada com a reciprocidade, ciúme, resolução de conflitos e término da amizade.

O estudo das representações mentais acerca das relações com os amigos é escasso e carece de mais investigação, principalmente em idade escolar. De acordo com Nur e Aktas-Arnas (2022), na pré-escola as crianças fazem parte de um grupo com o qual interagem diariamente durante muito tempo e estas interações possibilitam a criação de amizades próximas ao longo do tempo, com os pares. Na investigação de Nur e Aktas-Arnas (2022), foi utilizada a técnica *Preschool Friendship Story Completion Task*, desenvolvida por San Juan

(2006). Esta técnica consiste num conjunto de histórias que procuram descrever as interações entre dois amigos próximos no período pré-escolar e foi desenvolvida com base no método de conclusão de histórias criado para estudar representações mentais em relações de vinculação. Neste estudo (Nur & Aktas-Arnas, 2022) foram identificadas características positivas e negativas nas relações entre amigos. Nas características positivas surgiu o companheirismo, resolução de conflitos, comportamento de ajuda e intimidade/carinho e nas características negativas a exclusão, conflito e assimetria de relacionamento, sendo que estas últimas surgiam em menor quantidade comparativamente com as características positivas. Apesar deste instrumento avaliar as representações mentais das crianças acerca dos amigos, ele centra-se em compreender a qualidade dessas relações, o que não é especificamente o nosso objetivo, uma vez que pretendemos entender como são as representações mentais das crianças acerca dos amigos e a nossa população alvo são crianças em idade escolar.

Uma vez que as idades compreendidas no período escolar são diversas, consideramos que podem existir algumas diferenças nas representações mentais das crianças, visto que se encontram em fases diferenciadas do desenvolvimento. Entre os seis e os sete anos, de acordo com a teoria de Piaget (1936), teremos crianças pertencentes à fase final do estágio pré-operatório e entre os oito e dez anos as crianças estarão no estágio operatório concreto. No estágio pré-operatório a criança desenvolve um sistema representacional e utiliza símbolos para representar pessoas, lugares e eventos, o seu pensamento ainda não é lógico. As brincadeiras e a linguagem são importantes neste estágio. No estágio operatório concreto a criança pode resolver problemas do aqui e agora de forma lógica, mas ainda não é capaz de pensar em termos abstratos (Papalia et al., 2006).

De modo geral, as crianças em idade escolar desenvolvem capacidades que lhes permitem raciocinar acerca de problemas e situações cada vez mais complexas. Começam a organizar as tarefas de forma mais madura tendo um comportamento mais planeado, voltado para objetivos e monitorizam as suas próprias atividades e processos mentais. Também se verifica um aumento na oportunidade e capacidade da criança adquirir informação e usar os seus novos conhecimentos de raciocínio, pensamentos e resolução de problemas e ação. Desta forma, as crianças expandem a sua capacidade de resolução de problemas e tornam-se gradualmente mais competentes e com mais recursos (Collins et al., 2002).

Relativamente às relações com os amigos, estas também variam consoante a idade. Selman (1980), identificou cinco Estádios da Amizade, que são parcialmente sobrepostos, e descrevem a mudança e a evolução nas conceções de amizade. De acordo com a faixa etária da nossa população alvo, poderão estar inseridos em quatro dos cinco estádios.

O estágio 0 intitula-se de Companheiro Momentâneo e ocorre entre os três e os sete anos. Nesta fase a amizade é indiferenciada, as crianças são egocêntricas e têm dificuldade em considerar a perspectiva dos outros. O estágio 1, denominado de Apoio unilateral, está presente entre os quatro e nove anos, e é onde um bom amigo é aquele que faz o que a criança quer. O estágio 2, Cooperação bidirecional, encontra-se entre a faixa etária dos seis aos doze anos (sobrepondo-se ao estágio 1) e é caracterizado pela reciprocidade, que envolve trocas mútuas, mas continuam a prevalecer os interesses pessoais da criança e não os interesses comuns aos dois amigos. Por último, o estágio 3, Relações íntimas e de partilha mútua, corresponde à idade entre os nove e os quinze anos e a criança vê a amizade como um relacionamento constante, sistemático e comprometido, que engloba mais do que fazer coisas um ao outro. Os amigos passam a ser possessivos e a exigir exclusividade (Papalia et al., 2006).

Para além de poderem existir diferenças nas representações mentais das crianças tendo em conta a sua idade, também poderão existir tendo em conta o seu sexo. Em estudos das representações mentais acerca dos pais e pares, com crianças em idade pré-escolar, demonstraram que, nas narrativas, as meninas têm mais comportamentos pró-sociais e são menos agressivas, comparativamente com os meninos (Oppenheim et al., 1997). E quando se verificam comportamentos agressivos nas meninas estes são mais verbais/ relacionais e não físicos, como nos meninos (Page et al., 2021).

Formas de avaliar as representações mentais

O estudo das representações demonstra-se importante uma vez que fornece informações relevantes para a compreensão de diversos problemas que as crianças possam enfrentar (Bettmann & Lundahl, 2007) e quanto melhor se conseguir avaliar estas representações melhores serão as intervenções desenvolvidas (Lundahl et al., 2014) para aplicar na prática clínica.

Apesar da sua relevância, verifica-se que existe alguma dificuldade em aceder a estas representações mentais devido à sua natureza implícita e inconsciente (Lundahl et al., 2014). Dessa forma, verifica-se a necessidade de melhorar os instrumentos para investigar as representações mentais acerca das figuras parentais em crianças e adolescentes (Mesquita & Benetti, 2014).

Existem várias técnicas para avaliar as representações mentais como a realização de entrevistas ou questionários a pessoas adultas que são próximas das crianças. Esta é uma

técnica que envolve baixos recursos e a informação é rica, pois os adultos conhecem bem as crianças, mas poderá existir algum tipo de desajustabilidade social (Lundahl et al., 2014).

Outro instrumento baseia-se no autorrelato das crianças, mas esta técnica apresenta alguns entraves uma vez que é menos adequada para crianças mais novas cujas capacidades verbais, de autorreflexão e raciocínio são limitadas (Custódio, 2005; Lundahl et al., 2014) comparativamente com adolescentes e adultos.

Na prática clínica, de modo a aceder à realidade interna da criança, aplicam-se muitas vezes técnicas de ludoterapia (Holmberg et al., 2007). Uma metodologia utilizada é o desenho da família. Esta técnica tem sido defendida pelos clínicos devido ao seu caráter não verbal, que facilita a expressão de emoções e de atitudes das crianças, que de outra forma seriam mais difíceis de aceder (Fury et al., 1997).

Outra técnica utilizada para avaliar as representações mentais das crianças são as narrativas. As narrativas são uma forma pela qual as pessoas representam e dão sentido às experiências passadas, estruturam e avaliam as experiências do presente e planeiam e antecipam experiências do futuro (Schick & Melzi, 2010). A investigação demonstrou que crianças a partir dos três anos de idade conseguem ter representações acerca dos vários membros da família (Bretherton et al., 1990a). Assim, através das narrativas elas conseguem expressar características do seu mundo interno incluindo temas emocionais e situações do quotidiano (Emde, 2003), que de outra forma seriam difíceis de aceder (Kelly & Bailey, 2021). Desta forma, as experiências das crianças influenciam as suas representações mentais e por consequência as histórias construídas por elas (Clyman, 2003).

Narrativas como forma de aceder às representações mentais

As representações mentais das crianças têm sido estudadas com recurso a metodologias narrativas, nomeadamente através do completamento de histórias (Bretherton & Oppenheim, 2003; Custódio & Cruz, 2008). Esta metodologia recolhe informações relativas a aspetos cognitivos, sociais, atitudinais, linguísticos, entre outros (Kelly & Bailey, 2021).

A tarefa de contar histórias é familiar às crianças e por isso faz com que elas tenham mais atenção na realização da tarefa (Bretherton et al., 1990a). As narrativas de completamento de histórias apresentam às crianças situações de dilemas morais e/ou conflitos e elas devem completar a história de modo a resolver a situação apresentada (Holmberg et al., 2007). Durante a conclusão de histórias as crianças revelam informações acerca das suas representações mentais, que foram previamente desenvolvidas nos seus

relacionamentos e experiências familiares, e dessa forma, consegue-se aceder às percepções das crianças (Bretherton et al., 1990a).

A origem da metodologia de completamento de histórias foi iniciada pelo uso de técnicas projetivas pelos primeiros psicanalistas em intervenções clínicas (Yuval-Adler & Oppenheim, 2015). Investigações acerca do desenvolvimento mostraram que as brincadeiras das crianças podem demonstrar dimensões importantes das experiências da criança nos seus relacionamentos interpessoais (Woolgar, 1999).

Assim, um instrumento projetivo utilizado para avaliar as percepções das crianças acerca dos seus ambientes sociais, é o CAT (Teste de Apercepção Infantil; Bellak & Hurvich, 1966). Neste instrumento são apresentadas imagens à criança e ela deverá contar uma história que explique a imagem.

Outro instrumento projetivo de completamento de histórias é o “Era Uma Vez...” (Fagulha, 1992). Nesta prova são apresentadas três cenas de banda desenhada às crianças e elas deverão completar as histórias a partir da cena apresentada. Para completar as histórias as crianças têm à sua disposição nove cenas e devem escolher três e organizá-las de forma sequencial.

Na década de 80, começou a ser desenvolvida a *Attachment Story Completion Task* (ASCT; Bretherton & Ridgeway, 1990) e a *MacArthur Story-Stem Battery* (MSSB, Bretherton et al., 1990; Bretherton & Oppenheim, 2003), que se diferenciam dos instrumentos que utilizavam a narrativa baseada em imagens. Estas novas técnicas utilizam um cenário de interação familiar, que retrata situações do quotidiano das crianças. É fornecido o início da história e pede-se à criança para completar a restante história com o auxílio de figuras e adereços, que a criança deve manusear enquanto constrói a narrativa. Esta manipulação das figuras leva a criança a envolver-se mais na tarefa e a criar a sua própria história (Bretherton & Oppenheim, 2003).

O *MacArthur Story Stem Battery* (MSSB) foi desenvolvido tendo por base o trabalho já realizado com o *Attachment Story Completion Task* (ASCT), que avalia apenas o domínio da vinculação (Mesquita & Benetti, 2014). O MSSB fornece informação acerca da forma como as crianças se representam a si próprias, aos outros e às relações que estabelecem com eles. A bateria inclui 14 inícios de histórias, que abordam os temas de vinculação, conflitos familiares e edipianos, conflitos com os pais, autoridade e dilemas morais. As crianças são direcionadas para utilizarem a sua imaginação e criatividade na construção das suas histórias. De modo geral, o instrumento demonstra-se importante para auxiliar os psicólogos a aceder aos pensamentos e sentimentos das crianças e, dessa forma, estas informações são úteis para a

realização de diagnósticos e para o planeamento de intervenções (Custódio, 2005). Os clínicos relatam que, numa única sessão, a MSSB fornece informações que levariam semanas para obter através de técnicas tradicionais de ludoterapia (Holmberg et al., 2007).

Para que a história seja coerente as crianças devem apresentar os pensamentos e sentimentos das personagens de forma sequencial. A coerência das histórias e a compreensão das mesmas, fica afetada quando os temas contradizem as emoções expressas pela criança ou quando a criança omite a resolução de um problema apresentado (Dealy et al., 2018). Desta forma, para haver coerência a criança deve abordar o tema da história e a narrativa seguinte de forma direta (Nur & Aktas-Arnas, 2022). Quando estamos perante narrativas que demonstram conteúdo muito agressivo, que demonstra não ser adequado ao tema da história, a coerência narrativa diminui (Oppenheim, 2006).

Uma vez que, a maioria das investigações se centram mais nas experiências das crianças com os seus cuidadores, as histórias existentes foram desenvolvidas para estudar as perceções das crianças acerca das suas interações familiares (Page et al., 2021) e a população alvo tem sido crianças em idade pré-escolar, pretendemos desenvolver uma nova técnica, baseada no *MacArthur Story Stem Battery*, que contempla a avaliação das representações mentais acerca das figuras cuidadoras e dos amigos. De acordo com os autores do instrumento MSSB, é permitido que outros investigadores façam alterações ou variações das histórias, tendo em vista os seus objetivos, desde que expliquem o que foi adicionado e/ou removido (Bretherton & Oppenheim, 2003).

Presente estudo

Tendo em consideração a escassez de investigação das representações mentais das crianças, em idade escolar, acerca dos amigos, surgiu a seguinte questão inicial: *“Como são as representações mentais das crianças, do primeiro ciclo do ensino básico, acerca das relações com os amigos?”*. Desta forma, tendo em vista a questão inicial, o estudo foi traçado com os seguintes objetivos gerais: (1) elaboração de uma técnica de avaliação das representações mentais das crianças, do 1º. Ciclo do Ensino Básico, através do método narrativo de completamento de histórias; (2) estudar as representações das crianças acerca dos amigos em situações do quotidiano; e com os seguintes objetivos específicos: (3) estudar as representações das crianças em função do seu sexo; (4) estudar as representações das crianças em função da sua idade. De acordo com os objetivos foram definidas as seguintes questões de investigação: *“Será possível aceder às representações mentais das crianças do 1º. ciclo do Ensino Básico, acerca dos amigos, através da nova técnica de avaliação*

narrativa? ”; “Será que existem diferenças nas representações mentais das crianças em função do seu sexo? ”; “Será que existem diferenças nas representações mentais das crianças em função da sua idade? ”.

Neste sentido, o presente estudo é exploratório, qualitativo e transversal, uma vez que os dados foram recolhidos num único momento.

Método

Participantes

A mostra do presente estudo é constituída por 28 crianças ($N = 28$) e foi recolhida em duas instituições, uma escola primária ($n = 15$) e um Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL) ($n = 13$). Das 28 crianças, 17 são do sexo masculino (60,7%) e 11 do sexo feminino (39,3%). As idades dos participantes estão compreendidas entre os seis e os dez anos: três crianças com seis anos; catorze crianças com sete anos; três crianças com oito anos; seis crianças com nove anos; e duas crianças com dez anos ($M = 7,72$, $SD = 1,2$).

Em relação aos critérios de inclusão da amostra, foram tidos em consideração os seguintes aspetos: ter entre seis e dez anos, frequentar o 1º ciclo do ensino básico e falar fluentemente a língua portuguesa.

Instrumento

1. Entrevista

A técnica que desenvolvemos é uma entrevista semiestruturada e teve como base a *MacArthur Story Stem Battery – MSBB* (Bretherton et al., 1990; Bretherton & Oppenheim, 2003). Utilizamos algumas das histórias de MacArthur fazendo-lhes algumas alterações, para corresponderem aos nossos objetivos e para que se adequassem à população em estudo e introduzimos novas histórias. Desta forma, a entrevista é constituída por sete inícios de histórias, que retratam situações do quotidiano das crianças em interação com os pais e amigos.

As narrativas são contadas com o auxílio de figuras de uma família (bonecos) e de outros adereços necessários, que as crianças podem manusear enquanto narram a história. As histórias são apresentadas pela seguinte forma: história introdutória e de seguida as restantes seis histórias, que são apresentadas de forma intercalada entre a temática das representações mentais acerca dos pais (histórias 2, 4 e 6) e acerca dos amigos (histórias 1, 3 e 5).

A tarefa é realizada numa mesa com a criança e o entrevistador sentados frente a frente. A entrevista é iniciada com a apresentação de todas as personagens, sendo possível que a criança escolha os dois amigos que deseja ter (dois meninos, duas meninas ou um menino e uma menina) e de seguida, a criança, nomeia todas as personagens.

Todas as histórias são iniciadas após o entrevistador colocar as personagens, pertencentes a cada história, bem como os adereços nas posições corretas. De seguida é

pedido às crianças que mostrem e contem o que acontece a seguir. Ao longo da administração da entrevista o entrevistador deverá assegurar-se de que o conteúdo verbalizado pelas crianças corresponde àquilo que foi questionado.

Após a nomeação das personagens inicia-se a história introdutória que é uma forma da criança se familiarizar com a tarefa e com as figuras. Esta história é inspirada na história introdutória do MSBB. Passa-se numa festa de aniversário e todas as personagens entram na história (criança, pais, avó e amigos). A história 1 tem como tema principal os ciúmes entre amigos, passa-se no aniversário da criança e ela quer abrir os presentes, mas os amigos continuam os dois a brincar juntos. A história 2 foi inspirada nas histórias 9 e 10 do MSSB, os pais vão passar o fim de semana fora, a criança fica com a avó e depois há um reencontro com os pais. A história 3, tem como principal tema a brincadeira no parque entre os amigos, onde a criança chega ao parque e encontra lá os amigos. A história 4 é inspirada na história 11 do MSSB, onde a criança informa os pais que vai saltar para a piscina e eles demonstram preocupação. A história 5 é um incidente no refeitório onde um dos amigos entorna a sopa em cima da criança e por último a história 6, da exclusão, inspirada na história 12 do MSBB, onde os pais pedem à criança para ir para o quarto, porque querem ficar sozinhos.

2. Questionário sociodemográfico

No questionário sociodemográfico foram recolhidas as seguintes informações da criança: idade, sexo, nacionalidade, ano de escolaridade e se frequenta o ano pela primeira vez, se fala fluentemente a língua portuguesa e informações acerca da constituição do agregado familiar (idade, nacionalidade e nível de escolaridade das figuras parentais e a quantidade de irmãos e as suas idades).

Procedimento

Após a aprovação da investigação pela Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, iniciamos o processo de recrutamento.

O processo de recolha de dados foi guiado através de uma estratégia de amostragem por conveniência, não probabilística e dessa forma começou-se por contactar alguns pais de modo a obtermos autorização para realizarmos as primeiras entrevistas que iriam pertencer ao estudo piloto. Ao mesmo tempo iniciamos o processo de envio de pedidos de colaboração às instituições (escola e ATL), via e-mail (Anexo A).

O estudo piloto serviu para verificar se os conteúdos das histórias estavam adequados à faixa etária e às suas vivências, detetar eventuais dificuldades e aspetos a melhorar na

administração da entrevista, avaliar a adequação da linguagem utilizada na entrevista, a clareza das instruções e avaliar o tempo de duração da entrevista. No estudo piloto foram entrevistadas duas crianças e ambas fazem parte da nossa amostra. As duas crianças pertencem a grupos etários diferentes (sete e nove anos) de modo a perceber se a entrevista estava adequada para faixas etárias diferentes.

Após a autorização da Direção das instituições, enviámos os consentimentos informados, juntamente com um questionário sociodemográfico, aos encarregados de educação (EE) das crianças, via professora da escola e auxiliar do ATL. O consentimento informado inclui uma breve explicação acerca do estudo, bem como os seus objetivos e fornece informações acerca das questões de confidencialidade (Anexo B). Estes documentos foram preenchidos e assinados pelos EE que aceitaram a participação dos seus educandos na investigação.

A recolha foi realizada nos meses de março e abril de 2023, por duas entrevistadoras, uma em cada instituição (escola e ATL). Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente nas instituições educativas, numa sala à parte, tendo em vista assegurar questões de confidencialidade e de modo a não perturbar o normal funcionamento das instituições. As entrevistas tiveram uma duração média de 30 minutos e foram gravadas via áudio para posteriormente se proceder à transcrição, análise e codificação do conteúdo, após esse procedimento as gravações foram destruídas. As crianças foram informadas sobre a tarefa que iriam fazer, sendo igualmente informadas que poderiam desistir a qualquer momento sem que daí resultassem quaisquer consequências (Anexo C).

Análise dos dados

Para analisar o conteúdo das entrevistas foi utilizada a análise temática que permite identificar, analisar e apresentar padrões de significados dos dados (Braun & Clarke, 2006). Esta análise é delineada por seis fases e envolve um movimento constante de trás para a frente na análise dos dados (Braun & Clarke, 2006).

A primeira fase começa com a familiarização dos dados que, na presente investigação, se iniciou com a transcrição das entrevistas, metade por cada entrevistadora, refletindo e anotando ideias emergentes de possíveis categorias. Depois de transcritas, todas as entrevistas foram importadas para *software* de análise NVivo 14, iniciando-se assim a segunda fase do processo. Da primeira fase surgiram duas categorias centrais: Representações Mentais Positivas e Representações Mentais Negativas e foi a partir delas que começamos a gerar os primeiros códigos tópicos, garantindo que o maior número de potenciais temas/ padrões foram

codificados. Com o aumento do número de categorias iniciou-se a terceira fase de análise, onde se começou a pensar sobre a relação entre códigos, entre categorias e entre diferentes níveis das categorias e se começam a agrupar os códigos em categorias mais abrangentes. A quarta fase corresponde à revisão dos temas, onde se verifica se o que foi codificado se encaixa dentro de cada tema. Na quinta fase é onde são gerados ou aperfeiçoados as definições e os nomes de cada categoria. Por último, na sexta fase, deu-se início ao processo de escrita, no qual se conjugou a narrativa de análise com os excertos dos dados (Braun & Clarke, 2006).

Todas as entrevistas foram analisadas e codificadas por ambas as investigadoras, individualmente e, posteriormente analisadas em equipa de modo a obter uma única análise.

Ainda no *software NVivo 14*, foi realizado o cruzamento de dados de modo a fazermos comparações entre as categorias e os dados sociodemográficos (sexo e idade) dos participantes.

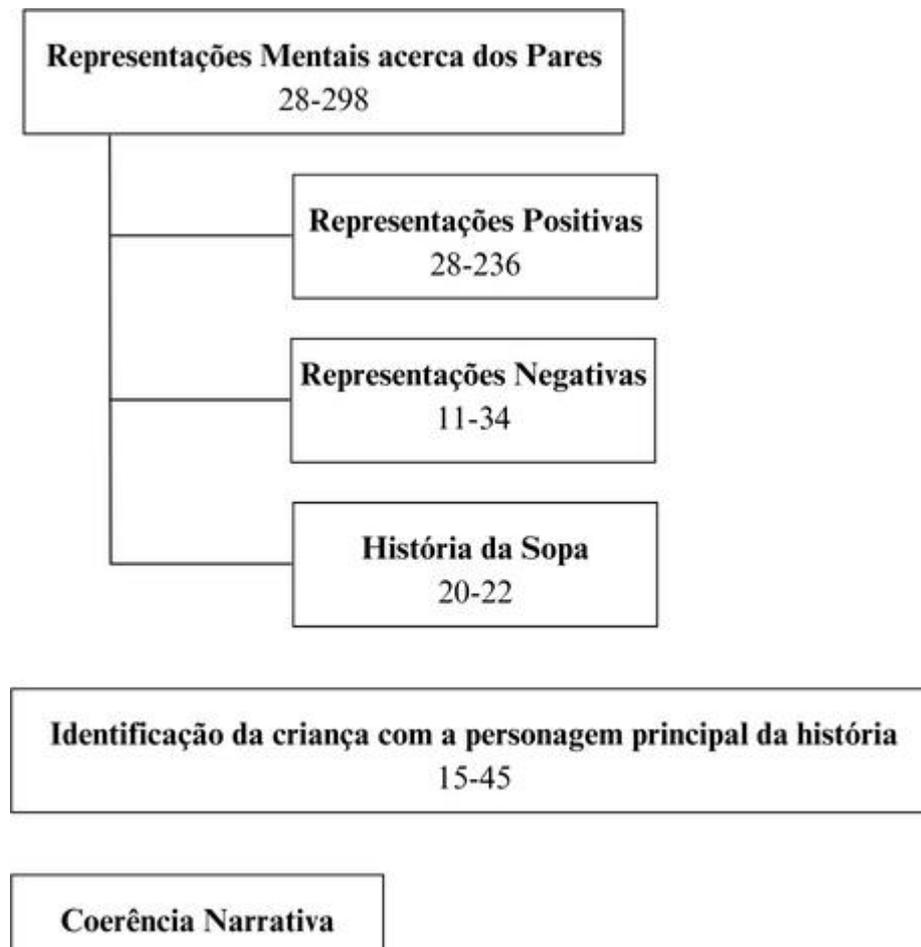
Resultados

Nesta secção iremos apresentar os resultados obtidos através da análise temática. As categorias e subcategorias que emergiram irão estar em negrito e à frente, entre parênteses, é possível verificar a quantidade de participantes referenciados e de seguida a quantidade de referência (citações) presentes nessa categoria (e.g 20-50, significa que aquela categoria está referenciada em 20 participantes e tem 50 referências/citações). Cada categoria será ilustrada com citações dos participantes seguindo-se, entre parênteses, do número de cada participante, idade e sexo (e.g P10M8, significa que é o participante 10, do sexo masculino, com 8 anos).

Na análise dos dados foram incluídas todas as histórias e não apenas as histórias que pretendiam evocar as representações acerca dos amigos. Desta forma, da análise das **Representações Mentais das Crianças acerca dos amigos** (28-298), que se define pela forma como a criança representa mentalmente os seus amigos, como se comportam e interagem, estas representações podem ser **Representações Mentais Positivas** (28-239) e **Representações Mentais Negativas** (11-34). Pertencente ainda às representações existe uma categoria à parte referente a **História da Sopa** que tem resultados que se mostram importantes de analisar separadamente. Adicionalmente temos a categoria da **Identificação da criança com a personagem principal da história** (15-45) e a categoria da **Coerência Narrativa**. A Figura 1 pretende representar, de uma forma global, as principais categorias que emergiram.

Figura 1

Mapa Geral das Categorias



Representações Mentais Positivas

A categoria das **Representações mentais positivas**, foi a que se salientou mais na análise dos dados (28-295). Dentro desta categoria temos duas subcategorias: **Amizade** (28-225) e **Participar em atividades com a família da criança** (12-14). A subcategoria **Amizade**, que foi referida por todos os participantes (28), define-se por um relacionamento interpessoal baseado em afeto, confiança, reciprocidade, respeito mútuo, apoio emocional, ajuda, realização de atividades em conjunto e brincar. Esta subdivide-se em cinco subcategorias: **Afetivos** (10-17); **Capacidade de Resolução de Problemas** (4-5); **Cooperativos** (28-142); **Empáticos** (17-31); **Responsivos** (19-30), tal como ilustrado na Figura 2.

Na subcategoria **Afetivos**, o afeto na amizade entre crianças está relacionado com sentimentos de carinho e simpatia, que pode ser demonstrado de forma verbal/ emocional e

física. Assim, esta subcategoria divide-se em duas subcategorias: **Afeto emocional e/ou verbal** (7-10), é quando os amigos demonstram afetividade pela criança através de palavras gentis como elogios, demonstração de saudade e agradecimentos: “*A Inês disse: ficaste muito linda com essa roupa, concordas Francisco? Claro, essa roupa ficou perfeita em ti, ficaste muito bonita*” (P1F8) e **Afeto físico** (8-8), inclui demonstrações de afeto de forma física como dar um abraço: “*Depois ela ficou: ahh adorei todos os presentes! E deram todos um abraço.*” (P23F7).

A subcategoria **Capacidade de Resolução de Conflitos** (3-4) define-se na capacidade de os amigos resolverem conflitos entre eles, sem ajuda de adultos: “*e depois eles disseram: vamos ali andar no escorrega. E lá foram e chegaram. “sou primeiro eu” “não, sou primeiro eu!”*. Então decidiram fazer entre eles os três... primeiro a colega do filho fez pedra papel tesoura, e depois o filho é o primeiro e depois a colega é a seguir, depois nesta ordem e depois lá foi escorregar, depois foi ela, depois ele... e depois eles continuaram a brincar” (P7M10).

A subcategoria **Cooperativos** (28) é definida pela colaboração dos amigos na realização de atividades como brincar e poderem contar uns com os outros. Esta categoria divide-se em quatro subcategorias: **Confidentes** (3-4), quando os amigos se sentem confortáveis em contar coisas aos amigos e conversar com eles: “*Entretanto a Maria pergunta: porque estão vocês aí a brincar com os pés juntos? “Olha isto é segredo” e disseram muito baixinho para os pais da Maria não ouvirem: a gente está a namorar. Então a Maria fingiu como se não tivesse ouvido porque ela estava chocada.*” (P19F9);

Entreajuda (16-25) é definida pela ajuda trocada entre a criança e os amigos para realizar atividades e resolver situações: “*Os amigos foram lá ajudar o Duarte a abrir os presentes*” (P4M8); **Fazem atividades em conjunto com a criança** (18-33) é quando as crianças fazem atividades do dia-a-dia em conjunto como refeições, estudar, ver filmes, frequentar e dormir em casa do amigo: “*depois a avó fez uma surpresa. Foi levá-la a casa da amiga e ela ficou em casa da amiga, entendeste?*” (P24F7); **Parceiros de brincadeira** (28-81), caracterizado pela brincadeira existente entre as crianças como jogar à apanhada, escondidas, bola, brincar no parque infantil (escorrega, baloiço): “*Elas foram brincar ao mata, era preciso um bolinha. (começa a jogar com as bonecas). E elas gostaram muito de brincar...*” (P15F6).

A subcategoria **Empático** (15-28) representa a demonstração da compreensão de pensamentos e sentimentos do outro e a capacidade de responder com compaixão e cuidado. Esta subcategoria divide-se em duas subcategorias: **Empáticos a nível cognitivo** (5-7) onde o amigo demonstra compreensão das emoções da criança e preocupam-se com ela: “*as outras*

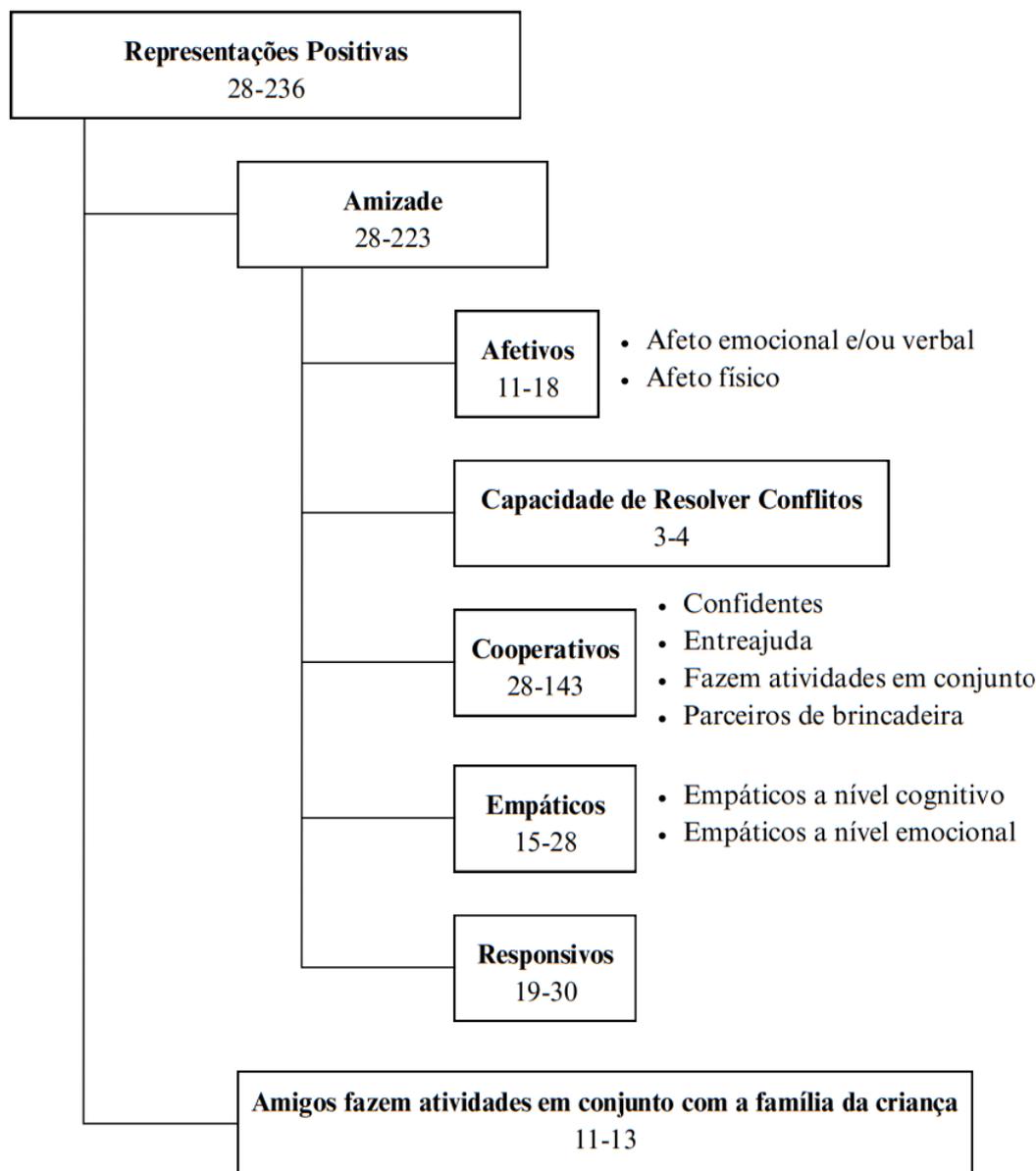
meninas continuaram a brincar, mas elas estavam preocupadas. Então depois foram ter com ela, com a sua amiga, para puderem brincar com ela enquanto ela estava doente, magoada.” (P20F10); e **Empáticos a nível emocional** (12-21) onde o amigo consegue sentir as emoções da criança, pondo-se no lugar dela apoiando, pedindo desculpa e consolando: *“ai, tou muito nervoso por causa duns testes. Ok, não é preciso, fica tranquilo!”* (P7M10)

Por último a subcategoria **Responsivos** (19-30) que se caracteriza quando os amigos satisfazem os desejos da criança, estão presentes e disponíveis, oferecem presentes, cantam os parabéns e fazem surpresas: *“e depois as luzes se apagaram e quando ela abriu os olhos, todo o mundo estava na frente dela com os presentes. Daí ela abriu os presentes e ficou tudo feliz!”* (P9F9).

A segunda subcategoria, dentro das **Representações Mentais Positivas**, é **Participar em atividades com a família da criança** (11-13), é quando os amigos integram atividades com a família da criança, como festa de aniversário, passear: *“e depois a Mariana diz: vamos ter com os meus pais, para perguntar se eles querem também vir connosco (passear). E eles disseram que sim e foram logo.”* (P1F8).

Figura 2

Mapa conceitual da Categoria das Representações Positivas e subcategorias



Representações Mentais Negativas

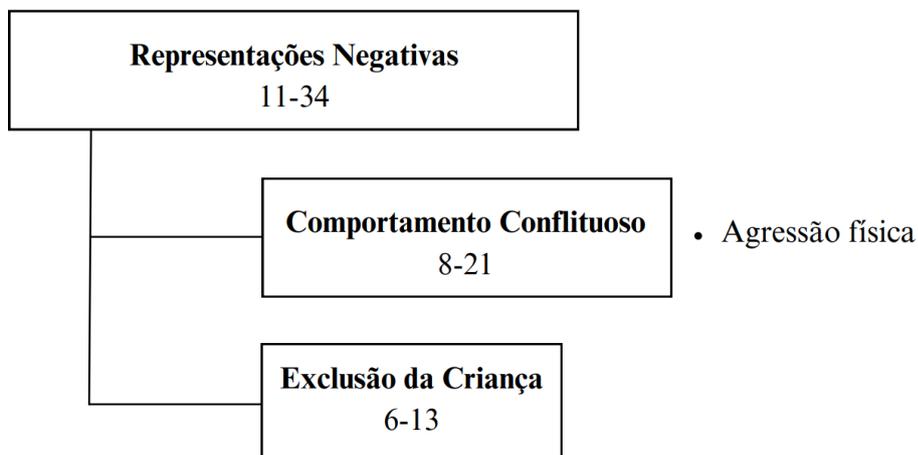
Nas **Representações Mentais Negativas** estão incluídas duas subcategorias: **Comportamentos Conflituosos** (8) e **Exclusão da Criança** (6), na Figura 3 é possível verificar o mapa desta categoria. A subcategoria **Comportamentos Conflituosos** (8) está relacionada com comportamentos que os amigos têm com a criança onde criam conflitos ou é esse o objetivo, incluindo comportamentos como chatearem-se, gozar, provocar: “*Rui: Porque é que fizeste isso Antonella? Antonella: Para tu ficares de castigo ahahaha. Rui: Oh, tás a gozar comigo...*” (P11M7); “*O Rui agarrou num brinquedo da Milena e meteu para*

fora da escola e um carro pisou-o. Foi a Margarida que lhe pediu.” (P24F7). A subcategoria **Exclusão da Criança** (6), está relacionada com comportamentos de evitamento por parte dos amigos, exclusão da criança e não fazem atividades com a criança: “Então toda a gente ficou a jogar às escondidas sem ele.” (P13M7); “O Dinis não ouviu o toque para a aula e elas foram as duas sem o Dinis porque já não se lembram mais dele. O Dinis ficou lá muito tempo.” (P16F9).

Na subcategoria dos **Comportamentos Conflituosos** (8) existe outra subcategoria referente à **Agressão física** (1), que é quando um amigo agride fisicamente a criança ou outro amigo para o magoar, podemos verificar isto através das seguintes citações: “Porque eles estavam a fazer assim assim assim um ao outro (exemplifica os bonecos a baterem-se)”; “apanhou um prato deu na cara do Neymar para ver se foi ele e depois ele viu que não foi ele” (P6M7).

Figura 3

Mapa conceptual da Categoria das Representações Negativas e subcategorias



História da Sopa

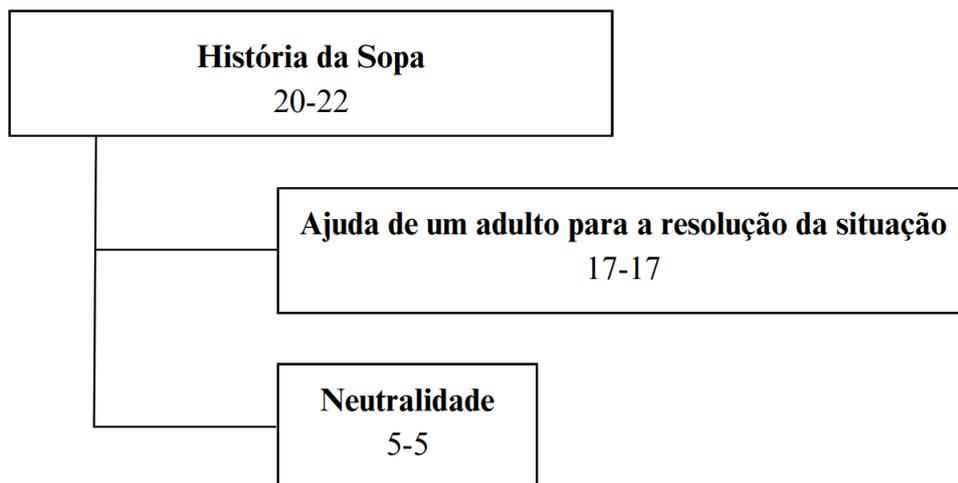
Os resultados desta história foram analisados à parte uma vez que a história pretendia despertar um conflito entre os amigos e possível resolução, o que não se verificou em diversas histórias. Assim, surgem duas subcategorias como se pode ver na Figura 4.

A subcategoria **Neutralidade** (5-5), onde a criança conta a história sem referir os amigos e não vê a situação como problemática: “O Leo mandou a sopa para cima do Mateus... [Entrevistadora]: hmm hmm (...) e o que é que acontece a seguir?”

Depois dão mais uma sopa... e ele come. [Entrevistadora]: Hmm hmm e depois vai acontecer mais alguma coisa? (diz que não com a cabeça).” (P14M7). Para além da neutralidade, outro dado importante foi que grande parte das crianças ao contar esta história incluía o auxílio de um adulto para a resolução da situação, surgindo assim a subcategoria **Ajuda de um adulto para a resolução da situação** (17-17): *“o amigo Francisco foi pedir ajuda a uma auxiliar e pediu se podiam emprestar uma esfregona” (P1F8).*

Figura 4

Mapa conceitual da Categoria História da Sopa e subcategorias



Identificação da criança com a personagem principal da história

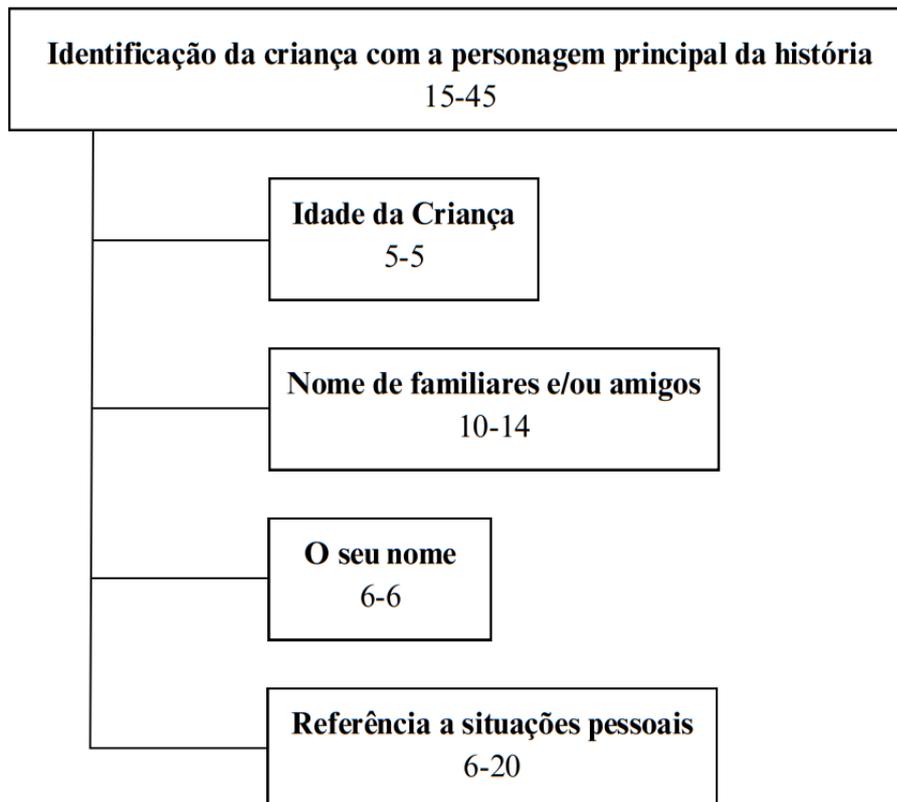
A categoria **Identificação da criança com a personagem da história** (15), é quando a criança, ao longo da narração das suas histórias, dá pistas, de forma direta ou indireta, de que se relaciona com a criança da história e esta categoria inclui quatro subcategorias, como é possível verificar na Figura 5.

A subcategoria **Idade da criança** (5), é quando a criança refere que a personagem da história tem a sua idade ou que faz a idade que ela irá fazer; **Nome de familiares/ amigos** (10), quando a criança utiliza os nomes de familiares ou amigos para as personagens da história: *“Eu pus o nome dos meus pais, da minha avó e das minhas amigas... só o meu é que não pus, porque assim ia ser toda a minha família...” (P23F7); O seu nome* (6), é quando a criança coloca o seu nome na personagem da história: *“o meu nome” (P27M7); Referências a situações pessoais* (6), verifica-se quando a criança faz referência a situações pessoais, assemelhando o que lhe acontece na sua vida com o que está a acontecer na história que está a contar: *“que ela estava afogada. Então ele chegou ao pé da parede da piscina e apertou a*

barriga para ver se a água saía... quando eu era criança também me aconteceu uma coisa destas, apertaram-me a barriga.” (P19F9).

Figura 5

Mapa conceptual da Categoria Identificação da criança com a personagem principal da história e subcategorias



Coerência Narrativa

A Coerência Narrativa, prende-se com a análise da coerência do conteúdo contando pelas crianças e divide-se em três subcategorias, que estão ilustradas na Figura 6.

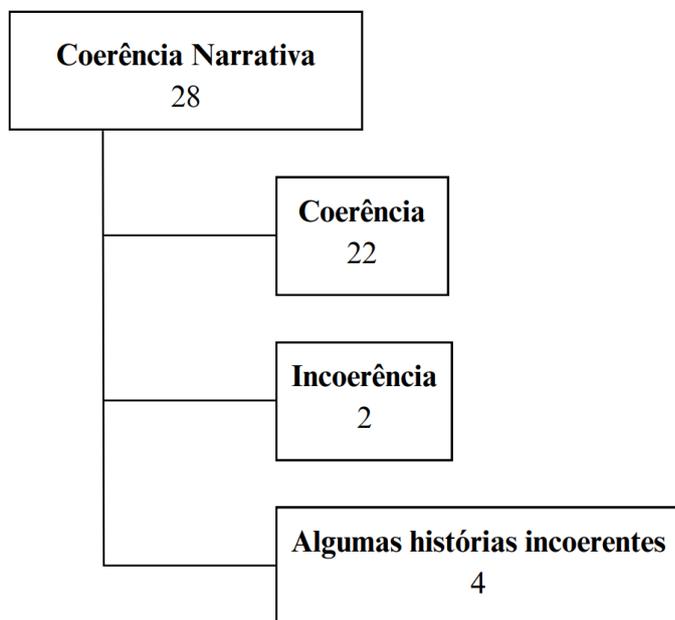
A subcategoria **Coerência** (22), define-se quando existe uma resolução construtiva e adaptativa de todas as histórias, a criança narra os eventos com uma sequência lógica, não fugindo ao tema principal.

A **Incoerência** (2) é quando a criança foge do tema principal das histórias, apresentando uma resolução não adaptativa face à situação apresentada ou não apresentando uma resolução, quando existe incoerência e contradições ao longo da história e quando as histórias contadas têm elementos irrealistas e fantasiosos.

Por último, a subcategoria **Algumas Histórias Incoerentes** (4), é quando algumas histórias são coerentes e outras incoerentes.

Figura 6

Mapa conceptual da Coerência Narrativa e subcategorias



Comparação dos Resultados tendo em conta o sexo e idade dos participantes

Uma vez que na amostra a quantidade de raparigas e rapazes e das faixas etárias não era igual, os valores foram colocados em proporção de modo a podermos fazer as comparações. Na Tabela 1 é possível verificar os resultados.

Na categoria das **Representações Positivas**, todas as crianças foram referenciadas o que correspondem a 100% da amostra tanto do sexo feminino como do sexo masculino e das duas faixas etárias (6-7 anos e 8-10 anos). Em relação às subcategorias pertencentes à categoria **Amizade** (28), na subcategoria **Afetivos**, foram referenciadas 11 crianças, das quais 5 são do sexo feminino, correspondente a 45,5% da amostra feminina e 6 do sexo masculino, o que corresponde a 35,3% da amostra masculina. No que se refere à faixa etária, 4 crianças têm idades compreendidas entre os 6 e 7 anos (23,5%) e 7 crianças com idade entre os 8 e 10 anos (63,6%). Na subcategoria **Capacidade de resolver conflitos** das 3 crianças, 2 são do sexo feminino (18,2%) e 1 é do sexo masculino (5,9%). Em relação à idade, todas estão na faixa etária entre os 8 e 10 anos (27,3%). A respeito da subcategoria **Cooperativos**, foram referenciadas todas as crianças, desta forma, de modo a podermos fazer comparações iremos

olhar para as subcategorias dentro desta: **Confidentes**, das 3 crianças, 2 são do sexo feminino (18,2%) e 1 é do sexo masculino (5,9%), em relação à idade, 1 criança tem 7 anos (5,9%) e as outras 2 têm idades compreendidas entre os 8 e 10 anos (18,2%). Na subcategoria **Entreajuda** foram referenciadas 16 crianças, 9 do sexo feminino (81,1%) e 7 do sexo masculino (41,2%). Relativamente à faixa etária, 7 crianças têm idades compreendidas entre os 6 e 7 anos (41,2%) e 9 com idade entre os 8 e 10 anos (81,1%). A subcategoria **Fazem atividades em conjunto**, tem referenciadas 18 crianças, sendo que 9 são do sexo feminino (81,8%) e 9 do sexo masculino (52,9%). Observando a faixa etária verifica-se que 11 crianças têm idades compreendidas entre os 6 e 7 anos (64,7%) e 7 crianças com idades entre os 8 e 10 anos (63,6%). Na subcategoria **Parceiros de brincadeiras** todos os participantes foram codificados. Na subcategoria **Empáticos**, 10 meninas foram referenciadas (90,9%) e 5 meninos (29,4%). Relativamente à idade, 6 crianças têm as idades compreendidas entre os 6 e 7 anos (35,3%) e 9 com idade entre os 8 e 10 anos (81,8%). No que toca à categoria **Responsivos**, foram referenciadas 19 crianças, sendo que 8 são do sexo feminino (72,7%) e 11 do sexo masculino (64,7%). Em relação à idade, 12 crianças têm idades compreendidas entre os 6 e 7 anos (70,6%) e 7 têm idades entre os 8 e 10 anos (63,6%). Por último, na categoria **Participar em atividades com a família da criança**, das 11 crianças, 5 são do sexo feminino (45,5%) e 6 do sexo masculino (35,3%). Relativamente à faixa etária 8 crianças têm idades entre os 6 e 7 anos (47,1%) e 3 crianças entre os 8 e 10 anos (27,3%).

Das 11 crianças referenciadas na categoria **Representações Negativas**, 5 são do sexo feminino, o que corresponde a 45,5% da amostra feminina e 6 do sexo masculino, que corresponde a 35,3% da amostra masculina. Relativamente à faixa etária 7 têm idades compreendidas entre os 6 e 7 anos (41,2%) e 4 crianças têm idade entre os 8 e 10 anos (36,4%). Na subcategoria **Comportamentos Conflituosos**, das 8 crianças referenciadas 3 são do sexo feminino, correspondente a 27,3% da amostra feminina e 5 do sexo masculino (29,4%). Em relação às idades, 5 têm idades entre os 6 e 7 anos (29,4%) e 3 entre os 8 e 10 (27,3%). Dentro desta subcategoria está a subcategoria **Agressão física** onde a única criança que referiu situações relacionadas com agressão física é do sexo masculino (5,9%), com 7 anos (5,9%). Por último, na subcategoria **Exclusão da Criança**, das 6 crianças referenciadas nesta subcategoria 4 são do sexo feminino (54,5%) e 2 do sexo masculino (11,8%). Relativamente às idades, 3 têm idades compreendidas entre os 6 e 7 anos (17,6%) e 3 entre os 8 e 10 (27,3%), sendo que estas últimas são todas meninas.

Em relação à categoria **História da sopa**, foram referenciadas 20 crianças, 7 do sexo feminino (63,6%) e 13 do sexo masculino (76,5%). Em relação à idade, 12 estão na faixa

etária dos 6 aos 7 anos (70,6%) e 8 na faixa dos 8 aos 10 anos (72,7%). Na subcategoria **Neutralidade** estão referenciadas 5 crianças todas do sexo masculino (29,4%) e com 7 anos (29,4%). Já na subcategoria **Ajuda de um adulto para a resolução da situação**, das 17 crianças, 7 são do sexo feminino (63,6%) e 10 do sexo masculino (58,8%). Relativamente à faixa etária 9 crianças têm idade entre os 6 e 7 anos (52,9%) e 8 com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos (72,7%).

Na categoria **Identificação da criança com a personagem da história** das 15 crianças referenciadas 7 são do sexo feminino (63,6%) e 8 do sexo masculino (47,1%). Em relação às idades, 12 têm idades entre os 6 e 7 anos (70,6%) e 3 entre os 8 e 10 (27,3%), sendo que estas últimas são todas do sexo feminino.

Por último, na subcategoria **Coerência Narrativa**, das 22 crianças referenciadas, 9 são do sexo feminino, correspondendo a 81,8% da amostra feminina e 13 crianças são do sexo masculino (76,5%). Das 22 crianças 13 têm idades entre os 6 e 7 anos (76,5%) e 9 com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos (81,8%). Em relação à subcategoria **Incoerência Narrativa** as 2 crianças referenciadas são do sexo masculino e têm 7 anos (11,8%). Por fim, na subcategoria **Algumas Histórias Incoerentes**, das 4 crianças, 2 são do sexo feminino (18,2%) e 2 do sexo masculino (11,8%). Em relação às idades, 2 crianças têm 7 anos (11,8%) e as restantes duas têm idades entre os 8 e 10 anos (18,2%).

Tabela 1

Comparação das categorias em função do sexo e idade/ Estádio de desenvolvimento

Categorias e subcategorias	Sexo %		Idade/ Estádio de Desenvolvimento %	
	Feminino	Masculino	6-7 anos/ Pré-operatório	8-10 anos/ Operatório concreto
Representações Positivas				
Participam em atividades com a família da criança	45,5	35,3	47,1	27,3
Amizade Responsivos	100	100	100	100
	72,7	64,7	70,6	63,6

Empáticos	90,9	29,4	35,3	81,8
Cooperativos	100	100	100	100
Parceiros de brincadeiras	100	100	100	100
Fazem atividades em conjunto	81,8	52,9	64,7	63,6
Entreajuda	81,1	41,2	41,2	81,1
Confidentes	18,2	5,9	5,9	18,2
Capacidade de resolver conflitos	18,2	5,9		27,3
Afetivos	45,5	35,3	23,5	63,6
Representações	45,5	35,3	41,2	36,4
Negativas				
Comportamentos conflituosos	27,3	29,4	29,4	27,3
Agressão física		5,9	5,9	
Exclusão da criança	54,5	11,8	17,6	27,3
História da Sopa	63,6	76,5	70,6	72,7
Neutralidade		29,4	29,4	
Ajuda de um adulto	63,6	58,8	52,9	72,7
Identificação da criança com a personagem	63,6	47,1	70,6	27,3
Coerência Narrativa	81,8	76,5	76,5	81,8
Incoerência Narrativa		11,8	11,8	
Algumas histórias incoerentes	18,2	11,8	11,8	18,2

Discussão

De seguida serão discutidos os resultados encontrados no presente estudo, de acordo com os objetivos definidos.

Os objetivos gerais eram a elaboração de uma técnica de avaliação das representações mentais das crianças, do 1º. Ciclo do Ensino Básico, através do método narrativo de completamento de histórias e verificar se através dessa técnica era possível estudar as representações das crianças acerca dos amigos em situações do quotidiano. Os objetivos específicos eram estudar as representações das crianças em função do seu sexo e idade.

As representações mentais são um construto difícil de avaliar, devido à sua natureza implícita e inconsciente (Lundahl et al., 2014). Diversos estudos demonstraram que, através da técnica de completamento de histórias, as crianças revelam características do seu mundo interno (Bretherton et al., 1990a) incluindo temas emocionais e situações do quotidiano (Emde, 2003).

Através dos resultados anteriormente apresentados podemos concluir que a técnica construída avaliou as representações mentais das crianças, uma vez que estimulou uma variedade de respostas nas crianças acerca das representações e, portanto, confirma que as metodologias narrativas de completamento de histórias avaliam as representações mentais das crianças, como verificado noutros estudos (e.g., Bretherton & Oppenheim, 2003; Custódio & Cruz, 2008).

Conseguimos perceber que mais de metade das crianças (15) deu pistas de que se estava a relacionar com a criança principal da história, dando o seu nome, o de amigos ou de familiares às personagens da história, dizendo que a criança da história tinha a mesma idade que a sua ou relatando que o que estavam a contar na história também acontecia na sua vida. Desta forma, estas informações dão-nos consciência que, de facto, estamos a avaliar as representações mentais daquelas crianças, uma vez que criam semelhanças com o seu mundo. Das 15 crianças, realçamos que a maioria pertence ao estágio pré-operatório, o que pode justificar a identificação com a personagem da história e não manterem uma distância entre as suas experiências pessoais e as da personagem.

Ao longo da administração as crianças mostraram-se envolvidas e aderiram à tarefa, o que indica que os adereços e personagens são apelativos para as crianças, dando a entender que a técnica, de modo geral, se adequa às crianças em idade escolar.

No que se refere à coerência narrativa verifica-se que a maioria das crianças criaram histórias de forma coerente (22 crianças), narrando histórias que abordam o tema principal da

história de forma sequencial e lógica (Dealy et al., 2018; Nur & Aktas-Arnas, 2022). Não se verificaram diferenças significativas entre os sexos e as idades das crianças, o que também indica que a técnica é adequada para avaliar as crianças em idade escolar.

Em relação à incoerência narrativa, onde a criança foge do tema principal das histórias, apresentando uma resolução não adaptativa face à situação apresentada (Dealy et al., 2018) ou não apresentando uma resolução e quando as histórias contadas têm elementos irrealistas e/ ou fantasiosos, foram referenciadas duas crianças que narraram histórias que, em algum momento, foram incoerentes relatando episódios fantasiosos e irrealistas. Por vezes existiram excertos coerentes e relevantes, que foram analisados, mas de modo geral não conseguimos retirar muita informação relevante acerca das representações mentais sobre os amigos. Estas crianças estão no estágio pré-operatório e, dessa forma, conseguimos perceber que possam ter dificuldade em narrar histórias e que a referência a temas irrealistas e fantasiosos é comum neste período de desenvolvimento. Apesar das crianças entenderem a diferença entre fantasia e realidade, muitas vezes agem como se os seres da sua imaginação existissem, como uma forma de explicar situações que parecem não ter explicações realistas e óbvias ou apenas como forma de alimentar a possibilidade de figuras de fantasia existirem. De salientar que este tipo de crenças, em figuras irrealistas, muitas vezes é perpetuado pelos pais quando fazem acreditar as crianças que existe o pai Natal (Papalia et al., 2006) ou a fada dos dentes.

Em relação às representações, de modo geral, verifica-se que surgem mais referências a representações positivas acerca dos amigos comparativamente com as negativas, o que é um aspeto relevante e demonstra que as crianças veem de forma mais positiva os seus amigos e a forma como eles se relacionam. O mesmo foi verificado no estudo de Nur e Aktas-Arnas (2022) onde surgiram mais características positivas do que negativas na relação entre amigos.

Nas representações positivas acerca dos amigos surgiu a categoria de Amizade, dentro dela temos vários componentes importantes na amizade: afeto, capacidade de resolver conflitos, cooperação, empatia e responsividade, que se relacionam com algumas das características da amizade identificadas por Selman (1980): proximidade e intimidade que poderá estar relacionada com as nossas subcategorias Afeto e Empatia; confiança e reciprocidade está relacionada com as subcategorias Cooperação e Responsividade; e resolução de conflitos relacionada com a nossa subcategoria Capacidade de resolver conflitos. As nossas subcategorias também se relacionam com as categorias encontradas no estudo das representações mentais acerca dos amigos de Nur e Aktas-Arnas (2022). No estudo surgiram como categorias positivas o companheirismo, resolução de conflitos,

comportamento de ajuda e intimidade/carinho. Desta forma percebemos que as representações que as crianças têm dos seus amigos correspondem àquilo que a literatura tem apontado como características das relações de amizade.

Ainda nas representações positivas, na amizade, as seguintes subcategorias: Empatia, Fazem atividades em conjunto, Entreajuda e Confidentes, Capacidade de resolver conflitos e Afetivos foram mais referidas pelas meninas e pelas crianças mais velhas pertencentes ao estágio operatório concreto. Nestas subcategorias vemos conceitos relacionados com comportamentos pró-sociais, que são mais comuns nas meninas comparativamente com os meninos (Oppenheim et al., 1997) e também são mais comuns nas crianças mais velhas, o que demonstra que as crianças no estágio operatório concreto têm mais empatia e compreensão acerca do que outra pessoa está a sentir (Papalia et al., 2006).

Tendo em conta os estádios identificados por Selman (1980), parece que as crianças do estudo poderão estar inseridas no estágio 1, Apoio unilateral (dos quatro aos nove anos) onde um bom amigo é aquele que faz o que a criança quer (e.g. criança afirma que quer jogar um jogo e por isso têm de jogar a esse jogo, como uma ordem: *“então eu quero brincar com uma bola, uma pequena. Tipo se eu amandar uma bola para ti e se tu fizeres tipo, fazeres de agarrar tu perdes e se eu te dar uma bola e se tu fizeres de agarrar ainda estás em jogo”*); E no estágio 2, Cooperação bidirecional (seis aos doze anos) que envolve reciprocidade, mas continuam a prevalecer os interesses pessoais da criança e não os interesses comuns aos dois amigos (e.g. criança sugere ao amigo se ele quer jogar um jogo que a criança quer: *“E disse: A gente podia brincar à bolinha. Que é um jogo que eles lançam a bola e depois cada um apanha. Eles concordaram, juntaram os pés e foram buscar uma bola.”*), o que demonstra que estão inseridas num estágio adequado tendo em conta as suas idades.

Na categoria em que os amigos participam em atividades com a família da criança foram referenciadas 11 crianças, o que significa que em idade escolar as crianças ainda relacionam muito os pais e os amigos, ligando os dois contextos. De acordo com Bronfenbrenner (1979) tanto as figuras parentais como os amigos pertencem ao microsistema da criança, interligando-se e influenciando-se mutuamente, neste sistema é onde se realizam as atividades diárias da criança e ocorrem interações sociais diretas. Foram as crianças mais novas, pertencentes ao estágio de desenvolvimento pré-operatório, que mais referiram estas situações, o que demonstram que as crianças mais pequenas ainda são pouco autónomas e revelem a necessidade dos pais estarem presentes nas atividades que fazem com os amigos.

Relativamente às representações mentais negativas surgem os comportamentos conflituosos e os comportamentos de exclusão. Em relação aos comportamentos conflituosos, não se verificam grandes diferenças entre raparigas e rapazes, nem entre as duas faixas etárias. Nesta categoria existe a subcategoria agressão física, onde a única criança referenciada foi um rapaz. Uma vez que é apenas uma criança não poderemos tirar muitas inferências acerca deste dado, mas a literatura também demonstra que são os meninos quem tem comportamentos mais agressivos a nível físico, em comparação com as raparigas (Page et al., 2021). Este dado único também demonstra que o tipo de agressão nas crianças muda e a agressão física deixa de ser comum depois da idade pré-escolar. Desta forma, em idade escolar a agressão física diminui, comparativamente com crianças em idade pré-escolar (Coie & Dodge, 1998 citado por Papalia et al., 2006), passando a surgir uma agressão relacional/social, principalmente nas meninas (Page et al., 2021; Papalia et al., 2006). Este tipo de agressão relacional está relacionado com a subcategoria Exclusão da criança que foi mais referida pelas raparigas da nossa amostra, que relataram comportamentos de ignorar ou colocar de parte a criança.

Salientamos que apesar de na técnica criada termos três histórias para elicitare representações mentais acerca dos amigos e três histórias para elicitare representações acerca dos pais, as crianças acabaram por relacionar os contextos. Nas histórias acerca dos amigos as crianças inseriam os pais e vice-versa, o que demonstra que as crianças, nesta idade, interligam os dois contextos, como referido anteriormente.

De modo geral concluímos que as histórias acerca dos pares elicitaram o que era pretendido, com a exceção da história da sopa. Na história da sopa pretendíamos criar uma situação de conflito entre os dois amigos, onde a criança poderia interpretar o comportamento de entornar a sopa como agressivo ou desadequado e queríamos saber como seria resolvida a situação. Verificamos que algumas crianças não atribuíram intencionalidade negativa ao comportamento do amigo, nem o consideraram um problema. Desta forma, poderemos considerar que a situação da história pode ser recorrente no dia-a-dia das crianças e por isso lidam com a situação como algo normal. Ainda nesta história, grande parte das crianças recorreu à ajuda de um adulto, como um auxiliar ou professor, para resolver a situação. Esta atitude demonstra proatividade por parte das crianças para a resolução do problema, apesar de ser com auxílio de outra pessoa, isto pode-se relacionar-se com as regras existentes no ambiente escolar e por isso, em situações como esta as crianças têm de informar um adulto para resolverem a situação.

Implicações, Limitações e Pistas para Investigações Futuras

De forma geral, a técnica utilizada neste estudo parece adequada para estudar as representações mentais das crianças acerca dos amigos, pois as categorias que surgiram estão de acordo com a literatura. Esta técnica é útil na prática clínica, uma vez que através das histórias o clínico consegue perceber o mundo da criança, perceber como os amigos interagem com a criança, o que ela considera que os amigos fazem ou dizem, como se comportam juntos e como são os comportamentos da criança com os outros. Este último não foi alvo da nossa investigação, mas seria interessante estudar as representações que a criança tem acerca da personagem principal da história, no fundo, as representações acerca de si. Desta forma, a partir do acesso às representações mentais das crianças serão desenvolvidas as intervenções que mais se adequam à criança (Lundahl et al., 2014).

Em relação às limitações apontamos como limitação a história da sopa, que também forneceu representações, mas não foi ao encontro do objetivo da história. As crianças não consideraram a situação como problemática, não fazendo referência a um conflito ou intencionalidade negativa do comportamento do amigo e, por isso, resolveram facilmente a situação. Desta forma consideramos que esta história é ambígua e por isso a entrevista poderá ser melhorada fazendo mais questões, de modo a explorar a situação, como por exemplo: “*porque é que achas que o amigo entornou a sopa?*”. Importante salientar que as histórias são com amigos e o desenrolar da situação poderia ser diferente se fosse com colegas, uma vez que as crianças em idade escolar fazem distinção entre melhores amigos, bons amigos e amigos ocasionais (Hartup & Stevens, 1999 citado por Papalia et al., 2006). Na nossa história, sendo um amigo poderá estar subentendido que ele não fez de propósito e daí a criança não interpretar a situação como problemática e resolvê-la bem.

Tendo em conta as *Qualitative Research Review Guidelines* (Clarke, 2003) consideram-se cumpridos, no presente estudo, os critérios relativos à relevância da questão de investigação, uma vez que o tema investigado está pouco explorado na literatura, principalmente na portuguesa, à adequação do método qualitativo selecionado, uma vez que foi selecionado uma metodologia de completamento de histórias, pois é a mais eficaz para avaliar as representações mentais, à transparência nos procedimentos, pois todos os procedimentos foram descritos em detalhe explicitando os critérios de seleção da amostra, recolha de dados e aspetos éticos e por fim, à robustez da abordagem interpretativa, onde foram seguidos os passos da Análise Temática descritos por Braun e Clarke (2006).

Pela potencialidade da técnica considera-se relevante continuar a utilizá-la em investigações futuras de modo a obterem-se resultados mais robustos que permitam informar a prática clínica.

Referências Bibliográficas

- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological bulletin*, 112(3), 461-484. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.461>
- Barone, L., & Lionetti, F. (2012). Attachment and social competence: A study using MCAST in low-risk Italian preschoolers. *Attachment & Human Development*, 14(4), 391-403. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.691653>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Bellak, L., & Hurvich, M. S. (1966). A human modification of the children's apperception test (CAT-H). *Journal of Projective Techniques & Personality Assessment*, 30(3), 228-242. <https://doi.org/10.1080/0091651X.1966.10120301>
- Bettmann, J.E., Lundahl, B. (2007). Tell Me a Story: A Review of Narrative Assessments for Preschoolers. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 24, 455-475. <https://doi.org/10.1007/s10560-007-0095-8>
- Blatt, S. J., Auerbach, J. S., & Levy, K. N. (1997). Mental representations in personality development, psychopathology, and the therapeutic process. *Review of General Psychology*, 1(4), 351-374. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.4.351>
- Bowlby, J. (1969/1982). Attachment. *Attachment and Loss*: Vol. 1. Basic Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 102-127). The Guilford Press.

- Bretherton, I., & Oppenheim, D., (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, administration, reliability, validity and reflections about meaning. In R. Emde, D. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 55–80). Oxford.
- Bretherton, I., Oppenheim, D., Buchsbaum, H., Emde, R. N., & the MacArthur Narrative Group. (1990). The MacArthur Story Stem Battery (MSSB). Unpublished manual, University of Wisconsin-Madison
- Bretherton, I., Prentiss, C., & Ridgeway, D. (1990a). Family relationships as represented in a story-completion task at thirty-seven and fifty-four months of age. *New directions for child development*, 48, 85–105. <https://doi.org/10.1002/cd.23219904807>
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Story completion task to assess children's internal working models of child and parent in the attachment relationship. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 300–305). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Clark, J. P. (2003). *How to peer review a qualitative manuscript*. In Godlee, F., & Jefferson, T (Eds.), *Peer review in health sciences*, 2, 219-235. BMJ Books.
- Clyman, R. B. (2003). Portrayals in maltreated children's play narratives: Representations or emotion regulation. In R. Emde, D. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur story stem battery and parent-child narratives*, (pp. 201-221). Oxford.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.2.218>

- Collins, W. A., Madsen, S. D., & Susman-Stillman, A. (2002). Parenting during middle childhood. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (2nd ed., Vol. 1, pp. 73–101). Lawrence Erlbaum Associates.
- Custódio, S. (2005). *Os pais como figuras de afecto e de disciplina. Um olhar sobre as representações das crianças de idade escolar acerca das figuras parentais* [Unpublished master's thesis] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Custódio, S., & Cruz, O. (2008). As representações mentais das crianças acerca das figuras parentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 393-405.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000400002>
- Dealy, J., Mudrick, H., & Robinson, J. (2018). Children's narrative story stem responses: Contributions of executive functioning and language proficiency to relationship representations. *Social Development*, 28(1), 168-185.
<https://doi.org/10.1111/sode.12335>
- Delius, A., Bovenschen, I., & Spangler, G. (2008). The inner working model as a “theory of attachment”: Development during the preschool years. *Attachment & human development*, 10(4), 395-414. <https://doi/10.1080/14616730802461425>
- Dweck, C. S., & London, B. E. (2004). The role of mental representation in social development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(4), 428-444.
<https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0029>
- Emde, R. N. (2003). Early narratives: A window to the child's inner world. In R. Emde, D. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 3-26). Oxford.

- Fagulha, T. (1992). *A prova “Era uma vez...”*. Uma prova projetiva para crianças. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Fury, G., Carlson, E. A., & Sroufe, A. (1997). Children's representations of attachment relationships in family drawings. *Child development*, 68(6), 1154-1164. <https://doi.org/10.2307/1132298>
- Holmberg, J., Robinson, J., Corbitt-Price, J., & Wiener, P. (2007). Using narratives to assess competencies and risks in young children: Experiences with high risk and normal populations. *Infant mental health journal*, 28(6), 647-666 <https://doi.org/10.1002/imhj.20158>
- Kelly, K. R., & Bailey, A. L. (2021). Narrative story stem methodologies: Use and utility of quantitative and qualitative approaches across the lifespan. *Narrative Inquiry*, 31(1), 163-190. <https://doi.org/10.1075/ni.20088.kel>
- Ladd, G. W., & Parke, R. D. (2021). Themes and Theories Revisited: Perspectives on Processes in Family-Peer Relationships. *Children (Basel, Switzerland)*, 8(6), 507. <https://doi.org/10.3390/children8060507>
- Lukowitsky, M. R., & Pincus, A. L. (2011). The pantheoretical nature of mental representations and their ability to predict interpersonal adjustment in a nonclinical sample. *Psychoanalytic Psychology*, 28(1), 48-74. <https://doi.org/10.1037/a0020849>
- Lundahl, B.W., Bettmann, J.E., Hurtado, M., & Goldsmith, D. (2014) Different Histories, Different Stories: Using a Narrative Tool to Assess Children’s Internal Worlds. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 31, 143–161. <https://doi.org/10.1007/s10560-013-0312-6>

- McDowell, D. J., Parke, R. D., & Spitzer, S. (2002). Parent and child cognitive representations of social situations and children's social competence. *Social Development, 11*(4), 469-486. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00211>
- Mesquita, P. C., & Benetti, S. P. D. C. (2014). Parental representation: conceptual basis and an instrument of assessment. *Revista Aletheia, (43-44)*, 203-212.
- Niec, L. N., & Russ, S. W. (2002). Children's internal representations, empathy and fantasy play: A validity study of the SCORS-Q. *Psychological Assessment, 14*(3), 331–338. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.14.3.331>
- Nur, I., & Arnas, Y. A. (2022). Turkish preschool children's representations of friendship: Story completion method adaptation study. *International Journal of Assessment Tools in Education, 9*(2), 357-375. <https://doi.org/10.21449/ijate.958145>
- Oppenheim, D. (2006). Child, parent, and parent-child emotion narratives: Implications for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 18*(3), 771-790. <https://doi.org/10.1017/S095457940606038X>
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., & Emde, R. N. (1997). Emotion regulation in mother–child narrative co-construction: Associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology, 33*(2), 284–294. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.284>
- Page, T., Eugene, D., & Morgan, C. (2021). Children’s narrative representations of peers and teachers in 3 new classroom scenarios. *Early Child Development and Care, 191*(5), 685-698. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1643848>
- Papalia, D., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child*

- psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 429–504). John Wiley & Sons, Inc.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. [The birth of intelligence in the child]. Delachaux & Niestle.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Ramires, V. R. R. (2003). Cognição social e teoria do apego: possíveis articulações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 403-410.
<https://doi.org/10.1590/S010279722003000200020>
- San Juan, R. R. (2006). *Studying preschool friendship quality: A story completion task to examine young children's mental models of a specific best friendship* [Unpublished doctoral dissertation] University of Wisconsin-Madison.
- Schick, A., & Melzi, G. (2010). The development of children's oral narratives across contexts. *Early Education and Development*, 21(3), 293-317.
<https://doi.org/10.1080/10409281003680578>
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses developmental psychology series*. Academic Press.
- Silva, R. L. M., Rodrigues, M. C., & Silveira, F. F. (2012). Teoria da mente e desenvolvimento social na infância. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 6(2), 151-159
<http://dx.doi.org/10.5327/Z1982-12472012000200008>
- Solomonica-Levi, D., Yirmiya, N., Erel, O., Samet, I., & Oppenheim, D. (2001). The Associations among Observed Maternal Behavior, Children's Narrative Representations of Mothers, and Children's Behavior Problems. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(5), 673–690. <https://doi.org/10.1177/0265407501185006>

- 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). The Guilford Press.
- Thompson, R. A. (2008). Attachment-related mental representations: Introduction to the special issue. *Attachment & Human Development*, *10*(4), 347–358.
<https://doi.org/10.1080/14616730802461334>
- Vu, J. A. (2015). Children's representations of relationships with mothers, teachers, and friends, and associations with social competence. *Early Child Development and Care*, *185*(10), 1695-1713. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1022538>
- Woolgar, M. (1999). Projective doll play methodologies for preschool children. *Child Psychology and Psychiatry Review*, *4*(3), 126-134.
<https://doi.org/10.1017/S1360641799002026>
- Yuval-Adler, S., & Oppenheim, D. (2015). Story completion play narrative methods for preschool children. In O. N. Saracho (Ed.), *Handbook of research methods in early childhood education: Review of research methodologies* (Vol. 1, pp. 323–381). IAP Information Age Publishing.

ANEXO A

Pedido de Colaboração

Assunto: Pedido de colaboração para um projeto de investigação

Ex.ma Sr.(a) Diretor(a) _____

Nós, Laura Valente e Maria Ruivaco, alunas do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde do núcleo Cognitivo-Comportamental e Integrativo da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, sob a orientação da Prof^a Doutora Isabel Sá, vimos por este meio solicitar a Vossa colaboração no âmbito das nossas dissertações de mestrado.

A presente investigação tem como principal objetivo o desenvolvimento de um instrumento de avaliação psicológica que usa as narrativas das crianças para compreender a sua perceção acerca das principais relações que estabelecem durante este período do seu desenvolvimento, tendo em vista melhorar futuras intervenções psicológicas com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Neste sentido, pedimos a Vossa colaboração para obter uma amostra que contemple todos os anos escolares compreendidos no intervalo de idades acima apresentado.

Após a obtenção do consentimento informado dos Encarregados de Educação, a colaboração neste projeto implica o preenchimento, por parte dos mesmos, de um questionário sociodemográfico e uma sessão individual com o educando onde serão apresentadas histórias acerca de situações quotidianas que as crianças terão de completar. A participação das crianças neste estudo realiza-se num único momento, com a duração prevista de 40 minutos. Para o propósito da investigação, será necessário fazer uma gravação em formato áudio dessa sessão individual, que será imediatamente destruída após a sua utilização para os fins desta investigação.

Tendo em consideração o especial interesse das crianças e de modo a causar o menor transtorno possível para as mesmas, seria conveniente que a aplicação do instrumento fosse realizada na própria instituição, de acordo com a disponibilidade de salas e horários da criança, de modo a não perturbar o normal funcionamento.

A investigação supracitada obedece aos critérios estabelecidos pela Comissão especializada de Ética e Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Desta forma, a informação identificativa dos participantes será

mantida apenas enquanto for necessária e os dados pessoais recolhidos serão os estritamente necessários à realização da investigação, sendo mantida a sua confidencialidade.

Referir ainda que a participação das crianças neste estudo é totalmente voluntária, pelo que poderão desistir a qualquer momento sem que essa decisão tenha algum prejuízo para as mesmas. Não se anteveem riscos ou malefícios que advenham da participação no referido estudo.

Após o término da presente investigação e a publicação dos respetivos resultados, as investigadoras poderão facultar os resultados à Vossa instituição e aos Encarregados de Educação que assim o desejarem, tal como será informado no Consentimento Informado a preencher por eles. Para esclarecimento de quaisquer dúvidas ou questões que considere pertinentes, poderá entrar em contato através do endereço de correio eletrónico das investigadoras: lauravalente@campus.ul.pt; maria.ruivaco@campuls.ul.pt

Ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessários e aguardamos uma resposta.

Gratas pela atenção dispensada, com os melhores cumprimentos,

(Laura Valente; Maria Ruivaco)

ANEXO B

Consentimento Informado e questionário sociodemográfico

Exmo(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

Vimos por este meio solicitar a participação do(a) seu(sua) educando(a) num projeto de investigação no âmbito da realização de duas dissertações de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, do núcleo Cognitivo-Comportamental e Integrativo da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, sob a orientação da Prof^a Doutora Isabel Sá.

Esta investigação tem como objetivo contribuir para melhorar futuras intervenções psicológicas com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, através do desenvolvimento de um instrumento de avaliação psicológica que usa as narrativas das crianças para compreender a sua perceção acerca das principais relações que estabelecem durante este período do seu desenvolvimento.

A recolha de dados implica a sua colaboração no preenchimento de um questionário sociodemográfico, bem como uma sessão individual com o(a) seu(sua) educando(a), a realizar nas instalações da instituição de ensino (ou ATL) que frequenta, com a duração máxima prevista de 40 minutos. Nesta sessão serão apresentadas histórias que retratam situações quotidianas e é pedido ao(à) seu(sua) educando(a) que complete essas histórias. Para o propósito da investigação, será necessário fazer uma gravação em formato áudio da sessão individual, que será imediatamente destruída após a sua utilização e que nunca será publicada ou revelada, nem partilhada com qualquer pessoa não envolvida diretamente no estudo.

A participação do(a) seu(sua) educando(a) nesta investigação é totalmente confidencial, dado que a sua identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não envolvida neste estudo; e voluntária, podendo desistir da participação a qualquer momento, sem que essa decisão tenha quaisquer consequências para o(a) mesmo(a).

Para qualquer esclarecimento adicional em relação à presente investigação ou à participação do(a) seu(sua) educando(a), poderá contactar as investigadoras, através de um destes emails: lauravalente@campus.ul.pt; maria.ruivaco@campuls.ul.pt. Se desejar, poderá também solicitar que lhe seja enviada, quando disponível, informação sobre os principais resultados da presente investigação.

Agradecemos desde já a sua atenção e disponibilidade,

(Laura Valente; Maria Ruivaco)

Caso deseje colaborar nesta investigação, preencha e assine, por favor, o seguinte documento:

Eu, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) _____, **tomei conhecimento** dos objetivos da investigação e **autorizo** a participação do(a) meu(minha) educando(a) neste estudo. Declaro ainda que **li e compreendi** o conteúdo do consentimento informado e considero que fui devidamente esclarecido/a sobre os aspetos que considero relevantes.

Data: ___ / ___ / _____ Assinatura: _____

Dados Sociodemográficos – A preencher pelo(a) Encarregado(a) de Educação acerca do educando

Idade: _____ anos

Ano de escolaridade: _____

Frequenta este ano pela primeira vez? Sim Não

Sexo: Feminino Masculino

Nacionalidade: _____

Fala a Língua Portuguesa fluentemente: Sim Não

Constituição do agregado familiar:

Mãe/ outro Idade: _____ Nacionalidade: _____

Nível de escolaridade: _____

Pai/ outro Idade: _____ Nacionalidade: _____

Nível de escolaridade: _____

Irmãos N° _____ Idade(s) _____

Outro(s) _____

ANEXO C

Assentimento informado

Olá (nome da criança). Eu sou a Laura/Maria e sou estudante de Psicologia. Sabes porque é que estás aqui hoje? (ouvir a explicação e responder em conformidade, garantindo que se explica o seguinte:)

Estou neste momento a fazer um trabalho para a faculdade, para o qual precisava muito da tua ajuda. Para isso, hoje gostava de fazer contigo uma atividade na qual te vou contar algumas histórias sobre situações que acontecem no dia-a-dia, mas que têm uma particularidade: são histórias que não estão acabadas – e eu precisava da tua ajuda para as acabar. Esta conversa irá ser gravada, mas não te preocupes porque as histórias que me contares ficarão entre nós e só eu é que irei saber que foste tu que mas contaste.

Os teus pais autorizaram que participasses nesta atividade, mas, se por acaso não quiseres participar, ou se não quiseres fazer a atividade até ao fim, podes dizer-me e paramos, não tem problema.

Queres começar?