

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**REPRESENTAÇÕES MENTAIS DAS CRIANÇAS
ACERCA DAS FIGURAS PARENTAIS: UMA PORTA DE
ENTRADA**

Laura Luís Santos Valente

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE
Área de Especialização em Psicologia Clínica Cognitivo-Comportamental e Integrativa

2023

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**REPRESENTAÇÕES MENTAIS DAS CRIANÇAS
ACERCA DAS FIGURAS PARENTAIS: UMA PORTA DE
ENTRADA**

Laura Luís Santos Valente

Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel Sá

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE
Área de Especialização em Psicologia Clínica Cognitivo-Comportamental e Integrativa

2023

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, e de forma especial, aos meninos e meninas que se disponibilizaram para estar comigo e para participar neste estudo. Da mesma forma, agradeço à Professora Marina pela ajuda e disponibilidade prestadas, e aos encarregados de educação que colaboraram nesta investigação. Sem eles não teria sido possível.

Agradeço à Professora Doutora Isabel Sá pela orientação, acompanhamento e segurança transmitida ao longo da realização deste trabalho. Obrigada por acreditar que seria possível.

À Maria Ruivaco, que partilhou comigo este projeto desde o início. Agradeço a entreatajuda e a partilha, as palavras de apoio e incentivo nos momentos mais difíceis, por ter tornado este percurso menos solitário e assustador e pela amizade construída.

Agradeço ao meu namorado, por todo o apoio e motivação, paciência e ajuda. Por acreditar em mim. Por estar sempre lá.

Por último, e de forma igualmente especial, agradeço à minha família, em particular, aos meus pais, pelo apoio incondicional, por tudo o que me proporcionam e por me ajudarem a crescer, todos os dias; aos meus amigos, pelos momentos de autocuidado proporcionados, pela ajuda, amizade e compreensão.

Obrigada, de coração.

Resumo

As crianças desenvolvem representações mentais acerca das figuras parentais, com base nas experiências relacionais precoces e repetidas que estabelecem com as mesmas. Estas influenciam o desenvolvimento psicológico e social da criança, mais do que o comportamento parental, na medida em que filtram a informação e orientam emoções, pensamentos e comportamentos. Assim, ao completar uma história que envolva a interação com figuras parentais, as representações das crianças são ativadas e influenciam o processamento da informação da história, pelo que a conclusão narrativa permite aceder ao conteúdo dessas representações. Deste modo, a presente investigação, de carácter exploratório e qualitativo, pretende desenvolver um método de acesso às representações mentais das crianças do 1º ciclo do ensino básico, acerca das figuras parentais, através da técnica narrativa de completamento de histórias, com base no *MacArthur Stem Story Battery* (MSSB; Bretherton et al., 1990a), e estudar as representações obtidas. Em particular, teve como objetivos estudar as representações acerca das figuras parentais em função do sexo e idade dos participantes e do nível de escolaridade da figura materna. Participaram neste estudo 28 crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos. Os dados obtidos foram analisados através de uma análise temática, com recurso ao *software* de análise qualitativa NVIVO. Posteriormente, as categorias emergentes foram cruzadas, em função das variáveis em estudo. A análise dos resultados obtidos revelou que as crianças do 1º ciclo do ensino básico parecem representar, em maior número, as figuras parentais com comportamentos positivos, caracterizados por responsividade, cuidado, afeto, satisfação de desejos e necessidades, respeito e orgulho na criança, além de comportamentos de autoridade positiva. Em número inferior, representam as figuras parentais com comportamentos negativos, como punição com recurso a castigos ou repreensão verbal, baixa responsividade e ineficácia. Foram obtidas diferenças nas representações acerca das figuras parentais em função do sexo e idade dos participantes. A análise temática revelou ainda representações acerca da avó, figura interveniente na história 2. Este método parece constituir-se um método apropriado para aceder às representações mentais das crianças do 1º ciclo do ensino básico. São discutidas as limitações da presente investigação e apresentadas sugestões para investigações futuras, assim como o seu contributo para a prática clínica.

Palavras-chave: Representações Mentais; Figuras Parentais; Idade Escolar; Crianças do 1º ciclo do Ensino Básico; Técnica Narrativa; Completamento de Histórias; Investigação Qualitativa

Abstract

Children develop mental representations of parental figures, based on early and repeated relational experiences they establish with them. These representations influence child's psychological and social adjustment, more than parental behavior, as they filter information and guide emotions, thoughts, and behaviors. Thus, when completing a story that involves interaction with parental figures, children's representations are activated and influence the processing of the story's information, so the narrative conclusion allows us to access the content of these representations. Therefore, the present investigation, of an exploratory and qualitative nature, aims to develop a method of accessing mental representations of children in the 1st cycle of basic education, about parental figures, through the narrative story stem technique, based on the MacArthur Stem Story Battery (MSSB; Bretherton et al., 1990a), and to study these representations. Its aims to study children's mental representations about parental figures depending on the gender and age of the participants and the level of education of the maternal figure. The sample consists of 28 children, aged between 6 and 10 years. The data obtained was analyzed through a thematic analysis, using the NVIVO qualitative analysis software. Subsequently, the emerging categories were crossed, depending on the variables under study. The analysis of the results obtained revealed that children in the 1st cycle of basic education seem to represent, in greater numbers, parental figures with positive behaviors, characterized by responsiveness, care, affection, satisfaction of desires and needs, respect and pride in the child, in addition to of positive authority behaviors. In smaller numbers, they represent parental figures with negative behaviors, such as punishment using chastisement or verbal reprimands, low responsiveness, and ineffectiveness. Differences in children's mental representations of parental figures were obtained depending on the sex and age of the participants. The thematic analysis also revealed representations about the grandmother, an intervening figure in story 2. This method seems to be an appropriate method to access the mental representations of children in the 1st cycle of basic education, about parental figures. The limitations of the present investigation are discussed and suggestions for future research are presented, as well as its contribution to clinical practice.

Keywords: Mental Representations; Parental Figures; Children in School Age; Narrative Story Stem Technique; Qualitative Research

Índice

Introdução	1
Figuras Parentais: Um Papel Fundamental	2
Vinculação: A Base das Relações.....	3
<i>Os Modelos Internos Dinâmicos</i>	4
As Representações Mentais.....	5
<i>As Representações Mentais das Crianças acerca das Figuras Parentais</i>	6
O Conteúdo das Representações Mentais.	7
As Representações Mentais das Crianças em Idade Escolar.....	9
Outras Influências: O Nível Socioeconómico e o Sexo da Criança.....	10
Aceder às Representações Mentais das Crianças.	11
<i>MacArthur Story Stem Battery (MSSB)</i>	12
Limitações.....	13
Presente Estudo.....	14
Método	15
Desenho do Estudo	15
Participantes.....	15
Instrumento	16
Procedimento	17
Análise de Dados.....	18
Resultados	19
Representações Parentais	20
Representações Parentais Positivas.....	22
Representações Parentais Positivas em função do Sexo e Estádio de Desenvolvimento dos Participantes e Escolaridade da Figura Materna	28
Representações Parentais Negativas	29
Representações Parentais Negativas em função do Sexo e Estádio de Desenvolvimento dos Participantes e Escolaridade da Figura Materna	32

Outras Representações Parentais	33
Outras Representações Parentais em função do Sexo e Estádio de Desenvolvimento dos Participantes e Escolaridade da Figura Materna	37
Representações acerca da Avó	38
Representações Positivas acerca da Avó	40
Representações Negativas acerca da Avó	42
Outras Representações acerca da Avó.....	42
Coerência Narrativa	43
Identificação do Participante com a Criança da História.....	44
Discussão	44
Limitações e Estudos Futuros	52
Considerações Finais	54
Referências Bibliográficas.....	56
Anexos	64
Anexo I.....	65
Anexo II	67
Anexo III.....	69
Anexo IV.....	70
Anexo V	71
Anexo VI.....	73
Anexo VII.....	74
Anexo VIII	76

Índice de Figuras

Figura 1. Categorias e subcategorias de Representações Parentais identificadas.....	22
Figura 2. Categorias e subcategorias de Representações acerca da Avó identificadas	40

Introdução

Desde o nascimento, os bebês constroem modelos internos dinâmicos das suas figuras de vinculação, com base nas repetidas interações que estabelecem com as mesmas, e que se traduzem em crenças e expectativas acerca dos seus comportamentos, disponibilidade e responsividade (Bowlby, 1982; 1973).

Estas crenças e expectativas transformam-se em representações mentais que a criança desenvolve acerca de si e das suas figuras parentais e que influenciam a codificação e o processamento de novas experiências relacionais (Bretherton et al., 1990b). Estas representações tornam-se mais estáveis ao longo do tempo (Sherman et al., 2015) e influenciam o funcionamento pessoal e social da criança (Dweck & London, 2004), na medida em que filtram a informação e orientam sentimentos, pensamentos e comportamentos (Bowlby, 1982; Bretherton & Munholland, 2008), tendo uma influência importante no funcionamento psicológico da criança e nas suas competências sociais.

A maioria da investigação realizada nesta área foca-se sobretudo na teoria da vinculação e na classificação da criança em função do seu estilo de vinculação. Vários autores (e.g. Dweck & London, 2004; Ramires, 2003; Sherman et al., 2015) têm destacado a necessidade de articulação e integração das investigações no âmbito da teoria da vinculação e da cognição social, para a compreensão do processo de desenvolvimento social, emocional e cognitivo na infância.

Com este estudo, e com base na componente integrativa da nossa formação, propomos uma abordagem integrativa e complementar dos conceitos de *script* e *internal working models*, ao utilizar o construto *representação mental*, já utilizado por outros autores (e.g. Bretherton, 1985; Bretherton et al., 1990b; Custódio & Cruz, 2008; Emde et al., 2003).

A presente investigação, de cariz exploratório, surge com o objetivo de conhecer e compreender as representações mentais das crianças do primeiro Ciclo do Ensino Básico acerca das suas figuras parentais, através da utilização do método narrativo de completamento de histórias, desenvolvido com base no *MacArthur Stem Story Battery* (MSSB; Bretherton et al., 1990a). Com este estudo, pretendemos contribuir para a prática clínica, ajudando a dar sentido ao comportamento da criança e a desenvolver e/ou aplicar intervenções clínicas mais adequadas, promovendo o seu ajustamento psicológico.

Figuras Parentais: Um Papel Fundamental

O desenvolvimento ocorre em ambiente relacional (Thompson, 2006). Parte deste ambiente diz respeito ao contexto familiar que proporciona à criança as suas primeiras experiências relacionais. Deste modo, a família, enquanto ambiente relacional, desempenha um papel único e fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança (Laible et al., 2004).

Apesar da presença e contribuição das interações com outros significativos, como educadores, professores ou outros cuidadores, para o desenvolvimento infantil, a relação com as figuras parentais encontra-se no centro desta rede relacional na qual a criança se desenvolve. Por figuras parentais entende-se a mãe, o pai ou as figuras que os substituem no desempenho das funções parentais, independentemente de se constituírem a primeira relação de vinculação da criança.

Esta relação centra-se fundamental no desenvolvimento infantil dadas as suas características e influências únicas, abrangentes e potencialmente duradouras, com impacto ao longo do desenvolvimento (Thompson, 2006).

Deste modo, as interações que se estabelecem entre pais e filhos têm sido amplamente estudadas na literatura para a compreensão do desenvolvimento infantil (Thompson, 2006). Estas interações são marcadas por processos relacionais que incluem a responsividade e a sensibilidade do cuidador à criança, bem como a sua flexibilidade e adaptabilidade, além do clima emocional vivenciado em contexto familiar, a riqueza verbal das interações e os rituais e rotinas estabelecidos (Baumrind, 1973, 1996; Grusec et al., 2000 as cited in Thompson, 2006). Outros autores destacam também a interpretação da criança acerca do comportamento da figura parental e a qualidade da relação de vinculação estabelecida (Grusec & Goodnow, 1994; Thompson, 2006).

Deste modo, as consequências destes processos relacionais no desenvolvimento da criança são múltiplas. Estes exercem influência ao nível do desenvolvimento de competências sociais, como a compreensão social e emocional, a autorregulação emocional e dos impulsos, a autoconfiança e a confiança nos outros, contribuindo para o desenvolvimento do bem-estar emocional e psicológico da criança (Thompson, 2006).

A par desta influência, as interações diárias das crianças com os pais constituem-se uma oportunidade de construção de representações acerca do mundo social, e das pessoas nesse mundo social (Thompson, 1998 as cited in Laible et al., 2006).

A investigação na área da vinculação (e.g. Ainsworth, Bowlby) enfatiza a ideia de que as crianças aprendem sobre si, sobre os outros e sobre as interações que estabelecem com os

outros no contexto da relação com as figuras de vinculação (Thompson, 1998 as cited in Laible et al., 2006). Assim, torna-se importante explorar a origem e o desenvolvimento destas representações no contexto da teoria da vinculação, por se constituir uma abordagem teórica importante para a compreensão das influências relacionais precoces (Thompson, 2006).

Vinculação: A Base das Relações

John Bowlby (1982) definiu a vinculação como a relação de proximidade emocional que se estabelece, geralmente, entre a mãe e o bebê, através de um conjunto de comportamentos inatos e instintivos, realizados pelo bebê, com o objetivo de promover e manter a proximidade com a principal figura cuidadora, garantido a sua sobrevivência.

Assim, o estabelecimento desta relação de vinculação está dependente da “dança interativa” entre a figura de vinculação e a criança (Boris et al., 2019). Este conceito de responsividade sensível foi observado por Mary Ainsworth, no decurso do estudo da relação de vinculação mãe-bebê, através da observação naturalista (Ainsworth et al. 2015).

Ainsworth compreendeu que, à medida que os bebês procuram e envolvem-se em interações sociais, a resposta calorosa e contingente da figura de vinculação gera nova procura e envolvimento social. Ao suprir as necessidades do bebê, de forma consistente, a figura de vinculação é percebida pelo bebê e, mais tarde, pela criança, como um porto seguro que fornece conforto e proteção e, simultaneamente, como uma base segura a partir da qual o bebê pode explorar com confiança o ambiente que o rodeia, ao longo do seu desenvolvimento (Boris et al., 2019; Bowlby, 1982; Dykas & Cassidy, 2011).

A utilização da figura de vinculação como uma base segura para a exploração e, de forma simultânea, como uma fonte de proteção e conforto corresponde ao estilo de vinculação seguro, identificado por Ainsworth e colaboradores. Os dados de observação permitiram ainda identificar o estilo de vinculação inseguro-evitante e inseguro-ambivalente/resistente.

O primeiro é caracterizado pela predominância do comportamento de exploração, em relação ao comportamento de vinculação, verificando-se uma exploração do meio de forma independente e um evitamento ativo da mãe após a reunião. O segundo manifesta-se através da dificuldade em utilizar a figura de vinculação como base segura, apresentando, por isso, dificuldade em explorar o meio, mesmo na presença da figura de vinculação, acompanhada de ambivalência entre a procura de proximidade e resistência após a reunião (Ainsworth et al., 2015). Mais tarde, Main e Solomon (1986) identificaram um novo estilo de vinculação, caracterizado por comportamentos contraditórios e desorganizados, que não correspondiam ao

estilo de vinculação inseguro previamente identificado, designando-o como vinculação desorganizada.

Deste modo, através das interações diárias repetidas com as figuras de vinculação, os bebés começam a adquirir informação sobre a disponibilidade, recetividade e sensibilidade das mesmas às suas necessidades e ao seu desejo de exploração (Bowlby, 1973). Estas interações influenciam não só a forma como os bebés se comportam na interação com a figura de vinculação, mas também a forma como pensam sobre si próprios e o que esperam das interações com os outros (Bowlby, 1973).

Neste sentido, Bowlby (1973) argumentou que os bebés desenvolvem, ao longo do primeiro ano de vida, modelos internos dinâmicos das relações, com base nas repetidas interações que estabelecem com as figuras de vinculação.

Os Modelos Internos Dinâmicos

Os modelos internos dinâmicos são, assim, uma metáfora concetual (Maia et al., 2014) introduzida por Bowlby (1982; 1973) para descrever componentes cognitivos e afetivos que formam representações mentais, acerca de si, dos outros, e de si em interação com os outros, que resultam da capacidade natural do ser humano para construir representações da realidade.

Segundo Bowlby (1973), à medida que as experiências relacionais relevantes vão sendo integradas, estes modelos são progressivamente atualizados, originando um conjunto de crenças relativas a ser-se protegido, confortado e aceite por outros significativos. Deste modo, uma criança com um estilo de vinculação seguro tem uma representação mental da figura de vinculação como disponível e responsiva e, simultaneamente, uma representação sua como digna de ser cuidada e protegida.

Na escolha da terminologia, Bowlby (1973) pretendeu destacar a natureza dinâmica destes modelos, que estão sujeitos a revisão e mudança. Estas podem ocorrer, por exemplo, em função de experiências relacionais de diferente qualidade com as figuras de vinculação, ou na interação com outras figuras de vinculação significativas.

No entanto, depois de consolidados, estes modelos tornam-se mais resistentes à mudança, sendo tendencialmente estáveis ao longo do tempo (Bowlby, 1973). Esta estabilidade permite à criança habituar-se ao seu mundo social, diminuindo a sobrecarga cognitiva e emocional através da capacidade de interpretar e antecipar o comportamento dos outros e utilizar essa informação para adaptar o seu próprio comportamento, tendo, por isso, uma função adaptativa (Bowlby, 1973; 1982).

Esta percepção de que as crianças desenvolvem modelos internos dinâmicos estáveis, cujo conteúdo varia em função das interações diárias reais com as figuras parentais, é apoiada na literatura (e.g. Belsky & Fearon, 2008; De Wolff & van IJzendoorn, 1997 as cited in Dykas & Cassidy, 2011).

De acordo com Bretherton e Munholland (2008), estudos realizados nas áreas da neurociência cognitiva e da cognição social apoiam a existência de modelos internos dinâmicos. Por exemplo, Gallese (2005 as cited in Bretherton & Munholland, 2008) demonstrou que os neurónios espelho pré-motores permitem aos primatas compreender as ações dos outros através de uma “simulação incorporada”, o que suporta a ideia inicial de Bowlby (1982) de que os “*small-scale experiments within the head*” constituem modelos internos dinâmicos de vinculação. Além disso, o construto de modelos internos dinâmicos é, de uma forma geral, consistente com a ideia de que os indivíduos desenvolvem representações internas da experiência social, defendida pelas teorias da cognição social (e.g. Baldwin, 1995, Lewin, 1933, Mead, 1934 as cited in Bretherton & Munholland, 2008; Dweck & London, 2004).

Apesar da visão inicial de que os modelos internos dinâmicos influenciam apenas o processamento de informações sociais relacionadas com a vinculação, vários estudos (e.g. Dweck & London, 2004; Sroufe, 1988, Suess et al., 1992 as cited in Dykas & Cassidy, 2011) propõem que estes modelos exercem também uma influência significativa no processamento de informação social não relacionada com a vinculação. Em particular, parecem estar associados ao processamento de informações sociais relacionadas com pares (e.g. Cassidy et al., 2003; Furman et al., 2002), parceiros românticos (e.g. Mikulincer & Shaver, 2007a, 2007b) e estranhos (e.g. Repacholi & Trapolini, 2004).

Assim, de um modo geral, os modelos internos dinâmicos podem ser vistos como estruturas mentais que desempenham um papel fundamental no processamento de informações sociais relevantes (Dykas & Cassidy, 2011). Uma das funções básicas destes modelos é armazenar em memória representações mentais acerca das figuras parentais e das interações prévias com elas estabelecidas, com quem a criança, naturalmente, desenvolveu uma relação de vinculação, além das representações complementares sobre si própria.

As Representações Mentais

As representações mentais são assim entendidas como as crenças e expectativas, desenvolvidas pela criança, com base em experiências relacionais precoces e repetidas, acerca

dessas mesmas experiências, com implicações nas suas interações sociais imediatas e futuras, com essas ou com outras figuras significativas (e.g. Custódio, 2005; Dweck & London, 2004; Dykas & Cassidy, 2011; Sherman et al., 2015). Este conceito tem sido utilizado na literatura com diferentes significados, mais ou menos próximos, em função da abordagem utilizada.

Como referido acima, na teoria da vinculação, as representações têm sido definidas como modelos internos dinâmicos. Contudo, este termo tem sido alvo de críticas (e.g. Hinde, 1988; Maia et al., 2014). Vários autores (e.g. Bretherton, 2005; Delius et al., 2008; Thompson, 2008) argumentam que o conceito de modelos internos dinâmicos tem sido utilizado de forma muito ampla e não corresponde, ainda, a um construto teórico solidamente definido e, por consequência, empiricamente testável. Maia et al. (2014) defendem que este conceito, embora atraente e plausível, corre o perigo de se transformar num “guarda-chuva conceptual” generalista e pouco relevante para explicar as implicações desenvolvimentais da teoria da vinculação. Neste sentido, e partilhando das visões acima mencionadas, a opção pelo conceito de representações mentais e, conseqüentemente, pelo afastamento do construto modelos internos dinâmicos, surge da necessidade de definir teoricamente a noção de *representações mentais*, para que possam ser estudadas empiricamente.

Já nas teorias de orientação psicodinâmica, as representações mentais têm sido definidas em termos de *representational worlds* (e.g. Sandler & Rosenblatt, 1962 as cited in Shields et al., 2001) e nas abordagens sociocognitivas, de *schemas* ou *scripts* (Baldwin, 1992; Waters et al., 1998; Waters & Waters, 2006). Os scripts podem ser definidos como “conjuntos de expectativas organizadas, espacial e temporalmente, acerca da forma como as coisas serão, ou a ordem em que os eventos irão ocorrer” (Hudson & Nelson, 1983 as cited in Nichols et al., 2019; p. 290)

Estas diferentes formulações do conceito de representações mentais têm diferentes implicações para o seu estudo e avaliação. Contudo, um aspeto transversal a estas diferentes perspetivas é o reconhecimento de que estas estruturas mentais influenciam o comportamento da criança na interação com os outros e as suas competências sociais. Neste sentido, as representações mentais das crianças constituem-se um elemento fundamental na compreensão das relações que a criança estabelece com os outros, e consigo própria.

As Representações Mentais das Crianças acerca das Figuras Parentais

Como tem sido defendido ao longo desta dissertação, as crianças são consideradas construtoras de representações e não apenas recetores de influências externas. Vários autores

(e.g. Deater-Deckard & Dodge, 1997) têm demonstrado que o comportamento parental tem menos influência no ajustamento social e psicológico da criança do que as representações das crianças acerca dos pais e do seu comportamento (Custódio, 2005).

Assim, surge a importância de estudar as representações das crianças acerca das suas figuras parentais, que podem ser definidas como as crenças e expectativas das crianças acerca do comportamento das figuras parentais e das interações com as mesmas.

O Conteúdo das Representações Mentais.

Os primeiros estudos sobre as representações mentais das crianças acerca das figuras parentais foram desenvolvidos por Schaefer (1965) e Seigelman (1965) e tiveram como foco os relatos das crianças acerca dos comportamentos parentais de afeto e disciplina (Goldin, 1969). Estes autores identificaram, no total, seis fatores ortogonais que caracterizam as representações das crianças acerca dos comportamentos parentais: (a) aceitação versus rejeição, (b) autonomia psicológica versus controlo psicológico; (c) tipo de controlo: firme versus pouco firme (Schaefer, 1965), (d) *afetividade* (i.e. percepção de apoio parental, afeto e orgulho em relação à criança); (e) *exigência* (i.e. percepção acerca dos comportamentos de controlo, exigência, proteção e intrusão) e (f) *castigo*, que diz respeito à percepção acerca do uso do castigo físico e não físico, sem preocupação com as emoções e as necessidades da criança (Seigelman, 1965).

Na sequência destes estudos, Goldin (1969) identificou também o *amor* (i.e. representação dos comportamentos que envolvem afeto, partilha e orgulho dos pais pela criança), a *autoridade* (i.e. representação de comportamentos de domínio, poder e instrução por parte das figuras parentais) e a *punição* (i.e. percepção de comportamentos punitivos, agressivos e hostis) como dimensões centrais nas representações das crianças acerca das figuras parentais.

Em 1997, Oppenheim et al. (1997a) utilizaram uma técnica narrativa de completamento de histórias para avaliar as representações mentais de crianças de quatro e cinco anos acerca da figura materna. Os resultados obtidos permitiram, à semelhança de Goldin, identificar três dimensões centrais nas representações: (a) representações positivas (b) representações negativas e (c) representações disciplinares. Estes autores identificaram ainda que as crianças com problemas de comportamento apresentavam representações mentais negativas e disciplinares acerca da figura materna, enquanto as crianças sem problemas comportamentais apresentavam representações positivas acerca da mesma.

Mais tarde, Adler e Oppenheim (2023) utilizaram o mesmo método de avaliação e, com base no sistema de codificação desenvolvido por Robinson et al. (1992), codificaram as narrativas das crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, em termos de *coerência* (i.e. grau de coesão, fluência, clareza, elaboração da resposta, sequência lógica de eventos e o grau em que a criança abordou e resolveu o conflito presente na história) e conteúdo das representações parentais. À semelhança de Oppenheim et al. (1997a), os autores codificaram as representações acerca das figuras parentais como *positivas* (i.e. em que medida a figura parental responde positivamente às necessidades físicas e/ou emocionais da criança), *negativas* (i.e. em que medida a figura parental apresenta comportamentos negativos, como agressão verbal ou física, limites excessivamente rígidos, rejeição ou negligência, em relação à criança) e *disciplinares* (i.e. em que medida a figura parental é apresentada como figura de autoridade que disciplina a criança e estabelece limites claros) (Adler & Oppenheim, 2023).

Em Portugal, Custódio e Cruz (2008) desenvolveram um estudo sobre a relação entre as representações mentais das crianças, de oito e nove anos de idade, acerca dos pais enquanto figuras de afeto e de disciplina, e a sua competência social, avaliadas através do conteúdo e estrutura das narrativas das crianças em resposta a um instrumento de completamento de histórias. Em relação ao conteúdo das narrativas, verificaram que as representações das crianças acerca do comportamento de afeto das figuras parentais incluem aspetos de *aceitação* (i.e. comportamento parental caracterizado por proteção da criança e prestação de cuidados de saúde, apoio, afeto e satisfação dos seus desejos) e *rejeição* (i.e. representação negativa do comportamento parental, que inclui, por exemplo, manifestar insensibilidade aos desejos e necessidades da criança ou desaprovar o seu comportamento) e, menos frequentemente, *neutralidade*, que diz respeito a representar as figuras parentais como desprovidas de comportamentos de aceitação ou rejeição. Verificou-se que os comportamentos disciplinares das figuras parentais são sobretudo caracterizados pela *ausência de confronto*, que consiste na representação do comportamento parental como indiferente à situação de conflito, cedendo às solicitações da criança para evitar o confronto, embora a *instrução direta* (e.g. indicar à criança comportamentos adequados a adotar) e a *punição não física* (e.g. castigo ou repreensão verbal) surgissem também como aspetos importantes destas narrativas. Em relação à estrutura, as autoras verificaram que a maioria das narrativas possui coerência emocional e narrativa, sendo as conclusões apresentadas pelas crianças, na sua maioria, positivas.

Custódio e Cruz (2008) verificaram também que as crianças que representam os pais como figuras rejeitantes e punitivas são avaliadas pelas professoras como apresentando mais problemas internalizados de comportamento, menor competência social (e.g. autocontrolo) e

menor competência acadêmica. Além disso, crianças que constroem narrativas com coerência emocional e narrativa são avaliadas como mais competentes em termos sociais e acadêmicos (Custódio & Cruz, 2008).

As Representações Mentais das Crianças em Idade Escolar.

Na idade escolar, as representações mentais das crianças tornam-se mais estáveis e elaboradas (Niec & Russ, 2002). Apesar da sua relação íntima com os processos cognitivos e afetivos da criança, a idade escolar tem sido o período do desenvolvimento menos estudado, por comparação com a idade pré-escolar e a adolescência (Custódio & Cruz, 2008).

Nesta fase, o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança é diversificado e pode ser compreendido à luz da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1936) em particular, dos estádios de desenvolvimento. Segundo Piaget, as crianças constroem representações do mundo através das interações sociais e das operações que estabelecem com o ambiente em que se desenvolvem. Neste sentido, argumentou que o desenvolvimento cognitivo ocorre de forma faseada, em função da interação entre fatores biológicos e sociais, segundo estádios mais ou menos definidos.

No âmbito desta dissertação, a idade escolar corresponde ao período entre os seis e os 10 anos de idade, que é caracterizado pelos estádios de desenvolvimento pré-operatório e operatório concreto. O estágio pré-operatório corresponde ao período entre os dois e os sete anos de idade e engloba diversas aprendizagens, como o desenvolvimento da linguagem e interpretações simbólicas do mundo. Contudo, é também caracterizado por crenças mágicas e dificuldade em compreender a perspectiva dos outros (Crain, 2015). O estágio operatório concreto corresponde ao período entre os oito e os 11 anos de idade e é caracterizado pelo início do pensamento lógico, com impacto significativo nas relações sociais da criança. Este é também o período em que as crianças adquirem a teoria da mente, ou seja, a capacidade de reconhecer que os estados mentais dos outros são independentes dos seus próprios estados mentais e utilizar essa informação para compreender e prever os seus comportamentos (Wellman, 1990 as cited in Dykas & Cassidy, 2011).

Com efeito, a aquisição da teoria da mente permite à criança, por um lado, refletir sobre as interações que estabelece com as figuras parentais, através da percepção e incorporação de diferentes perspectivas e, por outro, expressar de forma mais ou menos elaborada as suas representações acerca das mesmas (Custódio & Cruz, 2008). Deste modo, é natural que se verifiquem diferenças nas representações mentais das crianças acerca das figuras parentais em

função da idade e, em particular, em função do seu estágio de desenvolvimento (i.e. pré-operatório versus operatório concreto).

De um modo geral, os estudos (e.g. Grych et al., 2002; Reid et al., 1990; Veneziano & Rohner, 1998) demonstram que as crianças mais velhas (i.e. estágio operatório concreto) representam as figuras parentais de formas mais diferenciadas e menos positiva, do que as crianças de idade pré-escolar (estágio pré-operatório).

Outras Influências: O Nível Socioeconómico e o Sexo da Criança.

Além disso, é esperada uma variação nas representações mentais das crianças acerca das figuras parentais em função das suas experiências e condições de vida (Deutsch, 2001). De acordo com a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento é influenciado não só pelo microsistema onde a criança se desenvolve (i.e. contexto familiar), mas também pela interação entre os diferentes sistemas nos quais a criança está direta (e.g. relação entre a família e a escola) e indiretamente (e.g. escolaridade dos pais) envolvida.

Por exemplo, o nível socioeconómico (NSE) é descrito na literatura como um indicador da qualidade e quantidade das experiências e oportunidades às quais o indivíduo tem acesso, sendo um dos fatores que influenciam o desenvolvimento humano (Hoff et al., 2002). O NSE tem sido definido e avaliado de forma diferente, por diferentes investigadores (e.g. profissão ou nível de escolaridade; profissão e nível de escolaridade; soma ponderada da profissão e nível de escolaridade). Contudo, Hoff et al. (2002) verificaram que, em comparação com os fatores ocupacionais e financeiros, os fatores educacionais explicam a maior parte da variância relacionada com as práticas parentais.

Vários autores demonstraram que o NSE dos pais, em particular, o NSE mais baixo, influencia o recurso a castigos e punição física (Cruz, 1996; Straus & Stewart, 1999), ameaças, ordens, desaprovação e crítica (Giles-Sims et al., 1995; Hoff et al., 2002), bem como interações pais-filhos caracterizadas por atitudes e emoções mais negativas (Rubin & Mills, 1992).

Deste modo, as representações das crianças acerca das figuras parentais são também influenciadas pelo NSE dos pais. Crianças provenientes de NSE mais baixo tendem a desenvolver representações mais negativas dos pais (Durning & Fortin, 2000) e crianças de NSE mais elevado, avaliado pelo nível de escolaridade dos pais, tendem a apresentar representações dos pais com mais comportamentos de afeto e comportamentos disciplinares menos punitivos (Custódio & Cruz, 2008).

Um outro fator que tem sido estudado para compreender as representações mentais das crianças acerca das figuras parentais é o sexo da criança. Durning e Fortin (2000) verificaram

que as crianças, independentemente do seu sexo, têm uma representação mais positiva da mãe do que do pai, embora os rapazes representem ambos os pais de uma forma mais negativa do que as raparigas. Por outro lado, Custódio e Cruz (2008) não verificaram diferenças significativas nas representações mentais acerca das figuras parentais, em função do sexo das crianças, o que é consistente com outros resultados obtidos na literatura (e.g. Oppenheim et al., 1997a; Macfie et al., 1999). Deste modo, a influência do sexo da criança nas representações mentais acerca das figuras parentais não tem sido descrita de forma consistente na literatura.

Aceder às Representações Mentais das Crianças.

Uma das formas mais utilizadas para aceder às representações mentais das crianças são as narrativas, em particular, a técnica de completamento de histórias (Robinson, 2007). Esta técnica semi-projetiva recorre à utilização de inícios de histórias que são apresentadas de forma dramática, através do recurso a pequenas figuras e acessórios (e.g. *MacArthur Story Stem Battery*, Bretherton et al., 1990a) ou cartões (e.g. *Children's Apperception Test*, Bellak & Bellak, 1949; *Era Uma Vez*, Fagulhas, 1992), que envolvem, a criança e/ou a família numa variedade de situações do quotidiano.

Ao completar uma história acerca de uma situação familiar que envolva a interação com figuras significativas, as representações mentais das crianças são ativadas e afetam o processamento da informação da história e a sua interpretação, pelo que a sua conclusão permite obter informação importante acerca do conteúdo das representações (Bretherton et al., 1990b; Nur & Arnas, 2022; Oppenheim et al., 1997a; 1997b).

A utilização desta técnica como uma porta de entrada para o mundo interno das crianças surgiu com base na perspetiva psicanalítica (e.g. Erikson, 1950; Freud, 1946, Waelder, 1933 & Winnicott, 1958 as cited in Bretherton & Oppenheim, 2003), que defendia que as brincadeiras das crianças revelavam aspetos importantes acerca dos seus conflitos intrapsíquicos e dos seus esforços para os dominar ou adaptarem-se a eles. No entanto, o uso das narrativas enquanto forma de aceder e avaliar as representações mentais das crianças surgiu com a descoberta de relações entre a qualidade da relação de vinculação e as narrativas das crianças, obtidas com base num conjunto de imagens relacionadas com a vinculação (Main et al, 1985 as cited in Bretherton & Oppenheim, 2003).

Com base neste estudo, outros autores (e.g. Cho, 1994; Slough & Greenberg, 1990; Shouldice & Stevenson-Hinde, 1992 as cited in Bretherton & Oppenheim, 2003) verificaram que as narrativas das crianças, obtidas através de tarefas semi-projetivas baseadas na teoria da

vinculação, revelam aspetos importantes sobre as suas relações interpessoais reais. Nomeadamente, Oppenheim et al. (1997a) verificaram que a forma como a criança retrata as personagens na sua narrativa está associada às suas experiências interpessoais.

Neste sentido, as narrativas têm sido amplamente estudadas e podem ser compreendidas como exemplificando um processo vital de construção de significado, com base em experiências da vida quotidiana (Emde, 2003). Ao explorar esse processo através do interesse espontâneo das crianças por histórias e brincadeiras, é possível aceder às suas representações mentais acerca das suas experiências, bem como o seu papel e o dos outros nessas experiências.

MacArthur Story Stem Battery (MSSB).

Um dos métodos mais utilizados para aceder às representações mentais das crianças acerca das figuras parentais é o *MacArthur Story Stem Battery* (MSSB; Bretherton et al., 1990a) (Adler & Oppenheim, 2023).

O MSSB consiste num conjunto de 14 inícios de histórias que descrevem diversas interações familiares emocionalmente significativas, cujos temas incluem a vinculação, conflitos edipianos, familiares e entre pares, autoridade e dilemas morais (Bretherton & Oppenheim, 2003). Tal como acontece noutros instrumentos (e.g. *Attachment Story Completion Task*, *Attachment Doll Story Completion Task*, *Manchester Child Attachment Story Task*), os inícios das histórias são apresentados de forma dramática, com a necessidade de resolução de um dilema ou problema pela criança, com recurso a uma família padrão e outros acessórios simples. As crianças são convidadas a terminar a história, “mostrando e contando” o que acontece a seguir (Bretherton & Oppenheim, 2003). As narrativas das crianças são posteriormente codificadas com base num sistema que identifica aspetos do seu conteúdo e coerência (Robinson et al., 1992; Bretherton & Oppenheim, 2003). Cada história é projetada para eliciar narrativas sobre temas específicos. Neste sentido, os autores (Bretherton et al., 1990a; Bretherton & Oppenheim, 2003) sugerem que esta bateria pode ser utilizada como uma forma de avaliação standardizada, ou adaptada às necessidades dos investigadores, em função dos seus objetivos de investigação.

Por exemplo, Custódio (2005; Custódio & Cruz, 2008) realizou uma adaptação ao MSSB, com o objetivo de construir um instrumento de avaliação das representações mentais das crianças portuguesas, de oito e nove anos de idade, acerca das figuras parentais enquanto figuras de afeto e disciplina. Para esse efeito, foi adaptado o conteúdo das histórias, de modo a obter temáticas dominantes afetivas ou disciplinares.

Este método de acesso e análise das narrativas tem sido utilizado com crianças entre os três e os nove anos de idade. Contudo, alguns estudos têm realizado adaptações bem-sucedidas ao MSSB, em estudos com crianças até aos 12 anos (Kelly & Bailey, 2021). Mais recentemente, Kelly e Bailey (2021) verificaram, na sua revisão da literatura, que a técnica narrativa de complemento de histórias é adequada para crianças em idade escolar, entre os seis e os 12 anos.

Limitações

Apesar destas descobertas, as representações das crianças em idade escolar, sobretudo entre os seis e os 12 anos, têm sido pouco estudadas quando comparado com crianças em idade pré-escolar e adolescentes (Kelly & Bailey, 2021). Como referido anteriormente, este período corresponde a marcos significativos do desenvolvimento social e cognitivo da criança, como a aquisição da teoria da mente, pelo que a literatura carece de conhecer o conteúdo das representações mentais das crianças acerca das figuras parentais, em Portugal.

Além disso, a maioria da investigação realizada nesta área foca-se sobretudo na teoria da vinculação e na classificação da criança, ou das suas narrativas, em função do estilo de vinculação (e.g. Bureau et al., 2006; Miljkovitch et al., 2004; Pierrehumbert et al., 2009; Portu-Zapirain, 2013; Román et al., 2018; Werner, 2015). Embora a vinculação seja a base das relações, como defendido ao longo deste enquadramento, esta categorização acaba por limitar a compreensão sobre as crenças e expectativas das crianças acerca das suas figuras parentais, na medida em que as classifica em termos categoriais e não dimensionais (Fraley & Speiker, 2003).

Por último, este estudo diferencia-se dos demais (e.g. Custódio, 2005; Román et al., 2018) por se afastar da ideia de construção de um instrumento de avaliação das representações mentais. Embora a revisão sistemática da literatura sobre estes instrumentos esteja fora do âmbito desta dissertação, vários estudos têm desenvolvido instrumentos para avaliar as representações das crianças (e.g. Bureau et al., 2006; Custódio, 2005; Miljkovitch et al., 2004; Portu-Zapirain, 2013; Román et al., 2018). Contudo, estes instrumentos medem outros construtos específicos, como os dilemas morais e conflitos edipianos, além da vinculação. A presença de muitos temas e histórias, além de instruções muito específicas e detalhadas, torna a aplicação extensa e a cotação complexa, não se constituindo o método útil e prático para utilizar na prática clínica com crianças.

O propósito desta investigação consiste em desenvolver um método útil para a prática clínica, que permita aceder e, tanto quanto possível, entrar no mundo interno da criança, com foco particular nas suas crenças e expectativas acerca do comportamento das figuras parentais. Pretende-se que este método seja também um facilitador da relação terapêutica, ao incluir a brincadeira como uma porta de entrada para o mundo da criança.

Presente Estudo

A presente dissertação foi desenvolvida a partir da seguinte questão de partida: “Como são as representações mentais das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, acerca das suas figuras parentais?”.

Em função desta questão inicial, o presente estudo tem como objetivos:

1. Desenvolver um método de acesso às representações mentais das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico acerca das figuras parentais, através da técnica narrativa de completamento de histórias;
2. Estudar as representações das crianças acerca das figuras parentais em situações do quotidiano;
3. Analisar se existem diferenças nas representações das crianças em função do seu sexo (masculino vs feminino);
4. Analisar se existem diferenças nas representações das crianças em função do seu estágio de desenvolvimento (pré-operatório vs. operatório concreto);
5. Analisar se existem diferenças nas representações das crianças em função do nível de escolaridade da figura materna.

Como forma de direcionar a investigação, foram formuladas as seguintes questões de investigação: 1. Será possível aceder às representações mentais das crianças do 1º ciclo do Ensino Básico, acerca das suas figuras parentais, através de um instrumento de avaliação que utiliza as narrativas acerca de situações do quotidiano como forma de aceder a essas representações?; 2. Será que existem diferenças nas representações mentais das crianças em função do seu estágio de desenvolvimento?; 3. Será que existem diferenças nas representações mentais das crianças em função do seu sexo?; 4. Será que existem diferenças nas representações mentais das crianças em função do nível de escolaridade da figura materna?

Método

Desenho do Estudo

A presente investigação, de cariz exploratório e transversal, recorre a uma abordagem metodológica qualitativa. Esta abordagem fornece procedimentos sistemáticos e rigorosos que permitem realizar investigações exploratórias e orientadas para a descoberta (Nelson & Quintana, 2005). Em particular, utiliza a técnica narrativa de completamento de histórias para aceder às representações mentais das crianças acerca das figuras parentais.

Participantes

Como critérios de seleção e inclusão dos participantes na amostra da presente investigação, foram considerados os seguintes aspetos: compreender e falar fluentemente a língua portuguesa, ter idade compreendida entre os 6 e os 10 anos e frequentar, no momento da recolha dos dados, o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Com base nos critérios de seleção utilizados, a amostra foi constituída por 28 participantes ($N=17$; 60.7% do sexo masculino; $N= 11$; 39.3% do sexo feminino), três dos quais de nacionalidade brasileira, um de nacionalidade cabo-verdiana e os restantes de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos ($M=7.64$ anos; $dp=1.14$). Apenas um participante desistiu da participação, antes de iniciar a administração do instrumento. Os participantes frequentavam o 1º ($N=10$; 35.7%), 2º ($N=9$; 32.1%), 3º ($N=6$; 21.4%) e 4º ($N=3$; 10.7%) anos do ensino básico, no ano letivo 2022/2023, numa Escola Pública de meio suburbano ($N=15$) e num centro de Atividades de Tempos Livres (ATL) de meio urbano ($N=13$).

Em relação à escolaridade das figuras parentais, verificaram-se 17 dados omissos pelo não preenchimento de todos os dados do questionário sociodemográfico por parte dos Encarregados de Educação. Assim, foram obtidos os dados de 21 das 28 mães e 18 dos 28 pais. Por essa razão, o nível de escolaridade da mãe foi utilizado, na presente investigação, como indicador do nível de escolaridade das figuras parentais.

Verificou-se que 47.6% das mães que preencheram todos os dados do questionário sociodemográfico têm o ensino secundário completo, 23.8% têm o 3º ciclo do ensino básico completo e 19.1% têm ensino superior. Em relação aos pais, verificou-se que 33.3% dos pais têm o ensino secundário completo, 16.7% têm o 3º ciclo do ensino básico completo e 16.7% têm ensino superior. A média de anos de escolaridade das mães era de 11.5 anos ($dp=3.17$;

sendo o mínimo 3 e o máximo 17 anos) e a média de anos de escolaridade dos pais era de 10.4 anos ($dp=3.22$; sendo o mínimo 6 e máximo 17 anos).

Instrumento

Os dados foram recolhidos com recurso a entrevista semiestruturada, através da técnica narrativa de completamento de histórias. Foram elaborados seis inícios de histórias, além da história introdutória, com base no *MacArthur Story Stem Battery* (MSSB; Bretherton et al., 1990a), com o objetivo de aceder às representações mentais das crianças acerca das suas figuras parentais (três histórias) e pares (três histórias). As histórias foram administradas por cada uma das investigadoras¹.

A administração começou com a introdução das figuras intervenientes nas histórias (mãe, pai, avó, criança e dois/duas amigos/as da criança), às quais foram atribuídos nomes escolhidos pelo participante. Após a apresentação e escolha dos nomes, foi administrada a história introdutória (“festa de aniversário”) que teve como objetivo promover o envolvimento do participante na tarefa. Esta história foi retirada do MSSB (Bretherton & Oppenheim, 2003).

Os inícios das histórias foram intercalados em função do seu objetivo. As histórias 1, 3 e 5 tinham como objetivo aceder às representações mentais das crianças acerca dos pares, enquanto as histórias 2, 4 e 6 tinham como objetivo aceder às representações mentais das crianças acerca das figuras parentais, embora qualquer história pudesse revelar representações acerca das figuras parentais e/ou pares.

A primeira história (“ciúmes”) foi desenvolvida como objetivo aceder às representações mentais das crianças acerca dos pares numa situação de exclusão. A história 2 foi dividida em duas partes (“fim-de-semana sem os pais” e “reencontro com os pais”), tal como apresentada no MSSB (história 9, Bretherton & Oppenheim, 2003). A primeira parte da história tem como tema principal a separação da criança das figuras parentais e a segunda parte tem como tema principal a reunião com as mesmas. A história 3 (“brincar no parque”) foi desenvolvida como objetivo aceder às representações mentais das crianças numa situação de tomada de iniciativa e envolvimento com os pares. A história 4 (“uma ida à piscina”) foi adaptada da história 11 do MSSB (Bretherton & Oppenheim, 2003), de modo a adequar o conteúdo da história à idade e vivências das crianças, substituindo a escalada a uma rocha por um mergulho na piscina. Esta história tem como temas principais o domínio/mestria da criança e a perceção de apoio por parte das figuras parentais. A história 5 (“incidente no refeitório”) foi também desenvolvida com base na idade e vivências das crianças, tendo como tema principal a resolução de

¹A recolha dos dados foi realizada em conjunto com outra investigadora (Maria Ruivaco) devido à base comum do projeto de investigação, orientado pela mesma orientadora. Assim, foi construída uma base de dados conjunta, que foi posteriormente codificada por ambas e analisada em função dos objetivos específicos de cada investigação.

problemas entre pares. Por último, a história 6 (“exclusão”) foi retirada da história 12 do MSSB (Bretherton & Oppenheim, 2003) e tem como tema principal a exclusão da relação parental.

Após a apresentação dos inícios das histórias, o participante era convidado a “*mostrar e contar o que acontece a seguir nesta história*”, narrando o final da história e manipulando as figuras. As narrativas surgem na continuidade do estímulo apresentado ao participante. Durante a administração, cada participante elaborou seis histórias, além da história introdutória.

Foram ainda recolhidos dados sociodemográficos dos participantes, fornecidos pelos seus encarregados de educação, através do preenchimento de um breve formulário. Neste, eram solicitados dados relativos à idade, sexo, nacionalidade, fluência na língua portuguesa, ano de escolaridade e frequência do participante nesse ano escolar, além de informação sobre a constituição do agregado familiar e nível de escolaridade dos pais.

Procedimento

A presente investigação foi aprovada pela Comissão Especializada de Ética e Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, cumprindo todos os requisitos necessários para proceder à investigação com participantes vulneráveis.

Numa primeira fase, foi estabelecido o contacto presencial com dois pais, de modo a obter-se o seu consentimento para a administração do estudo piloto a duas crianças, com 7 e 9 anos de idade. Este estudo teve como objetivos: identificar possíveis problemas ou dificuldades quer na compreensão, quer na administração do instrumento; identificar possíveis barreiras ou resistências dos participantes; avaliar o conteúdo das histórias e a sua adequação; avaliar a adequação da linguagem utilizada e o tempo médio de duração da administração do instrumento. Após a administração e análise dos dados obtidos, verificou-se a necessidade de acrescentar uma relação entre histórias, que permitisse a sua transição e envolvimento dos participantes nas histórias. Não foram efetuadas outras alterações.

Posteriormente, foi enviado por email um pedido de colaboração a diferentes escolas privadas do Ensino Básico e ATL, cuja Direção aceitou o pedido de colaboração. Por ausência de resposta das escolas privadas, procedeu-se ao contacto presencial com o diretor do Agrupamento de Escolas à qual a escola pública do Ensino Básico pertence, de modo a solicitar o pedido de colaboração e autorização de participação dos alunos do Ensino Básico de uma das escolas pertencentes ao Agrupamento. O pedido foi enviado também por email (Anexo I), assim como os consentimentos informados (Anexo II) e os questionários sociodemográficos

(Anexo III), que foram impressos e entregues pela professora responsável pela organização e facilitação do processo de recolha de dados, aos encarregados de educação dos alunos selecionados por conveniência.

Na escola pública, os participantes foram selecionados pela professora, com base na idade e permanência na instituição após o horário letivo de modo a facilitar a administração do instrumento causando o menor transtorno possível à criança e ao normal funcionamento da instituição e das atividades que nela decorrem. Os consentimentos informados foram assinados e entregues pelos encarregados de educação que autorizaram a participação do seu educando na presente investigação. No ATL foram incluídos na amostra todos os alunos cujos encarregados de educação assinaram e entregaram o consentimento informado.

Deste modo, o processo de recolha de dados foi conduzido através de uma estratégia de amostragem por conveniência, cumprindo os critérios de seleção e inclusão acima referidos. Os dados foram recolhidos entre o mês de março e abril de 2023, numa escola pública do Ensino Básico, durante e/ou após o horário letivo, e num ATL, durante as férias da Páscoa.

A administração do instrumento foi realizada por cada uma das investigadoras em cada uma das instituições, em salas de aulas ou bibliotecas escolares, de forma individual, tendo uma duração média de 30 minutos.

Antes de iniciar a administração do instrumento, a investigadora cumprimentou o participante e apresentou-se, criando as condições necessárias para que este se sentisse confortável. De seguida, informou-o sobre a natureza da tarefa e o seu âmbito, qual o seu papel nesta investigação, a necessidade da gravação da entrevista em formato áudio e respetiva confidencialidade dos dados, além de informar sobre a possibilidade de desistir da participação a qualquer momento, sem que dessa decisão resultassem quaisquer consequências (consultar Anexo IV). Após obtenção do assentimento do participante, deu-se início à administração das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram gravadas com recurso ao gravador do telemóvel das investigadoras e foram destruídas após a sua transcrição. As transcrições das entrevistas foram realizadas sem recurso a *software*, pela investigadora que administrou a entrevista.

Análise de Dados

Os dados recolhidos foram transcritos e, posteriormente, analisados através da análise temática (Braun & Clarke, 2006) com recurso ao *software* de análise qualitativa NVIVO (versão 14). A análise dos dados teve início no momento da transcrição, na medida em que se

constituiu um primeiro contacto com os dados recolhidos, promovendo a familiarização com os mesmos (Braun & Clarke, 2006).

De seguida, foi feita uma leitura global e repetida das entrevistas e foram criadas seis categorias centrais (representações mentais positivas e negativas das figuras parentais, pares e avó), com base no estudo de Adler e Oppenheim (2023), cujo processo de codificação foi baseado no sistema de codificação de Robinson et al. (1992 as cited in Adler & Oppenheim, 2023). Estas categorias centrais tiveram como objetivo auxiliar a organização dos dados relevantes, identificados através do processo de codificação tópica, que consiste na identificação de tópicos ou categorias emergentes no texto, através de uma abordagem indutiva e orientada quer pelos dados, quer pela teoria (Braun & Clarke, 2006).

Posteriormente, foi feita uma análise reflexiva e aprofundada sobre as categorias identificadas, procurando e explorando possíveis relações entre as mesmas (Braun & Clarke, 2006). Desta análise, surgiram categorias mais amplas em resultado da semelhança entre o conteúdo das categorias tópicas que, por sua vez, permitiram criar categorias mais transversais, dentro das representações positivas ou negativas (das figuras parentais, pares e avó). Além destas, foram ainda criadas categorias adicionais, sem valência positiva ou negativa, que contemplassem todos os dados relevantes sobre as representações mentais das crianças acerca das figuras parentais e avó. Todas estas categorias foram, posteriormente, alvo de revisão de modo a garantir uma designação adequada e a saturação dos dados recolhidos (Braun & Clarke, 2006). Todas as 28 entrevistas foram analisadas e codificadas por ambas as investigadoras, de forma individual e, posteriormente, analisadas em equipa, de modo a obter uma única análise.

As categorias obtidas relativas às representações mentais das crianças acerca das figuras parentais e avó foram analisadas, com recurso ao *software* NVIVO, em relação às questões de investigação da presente investigação (sexo, estágio de desenvolvimento, nível de escolaridade da figura materna). Por último, foi ainda analisada a coerência, bem como a identificação do participante com a criança da história. Todo este processo foi acompanhado pela escrita de *memos*, onde foram registadas ideias de categorias, relações entre categorias, dúvidas e reflexões em relação aos dados e à sua análise.

Resultados

Nesta secção são apresentados os resultados obtidos a partir da análise temática. As categorias e subcategorias principais são capitalizadas e apresentadas a negrito, seguidas do número de participantes codificados e da quantidade de referências presentes nessa categoria.

São ainda apresentados os resultados obtidos a partir da análise das representações mentais em função do sexo e estágio de desenvolvimento dos participantes, assim como do nível de escolaridade da figura materna.

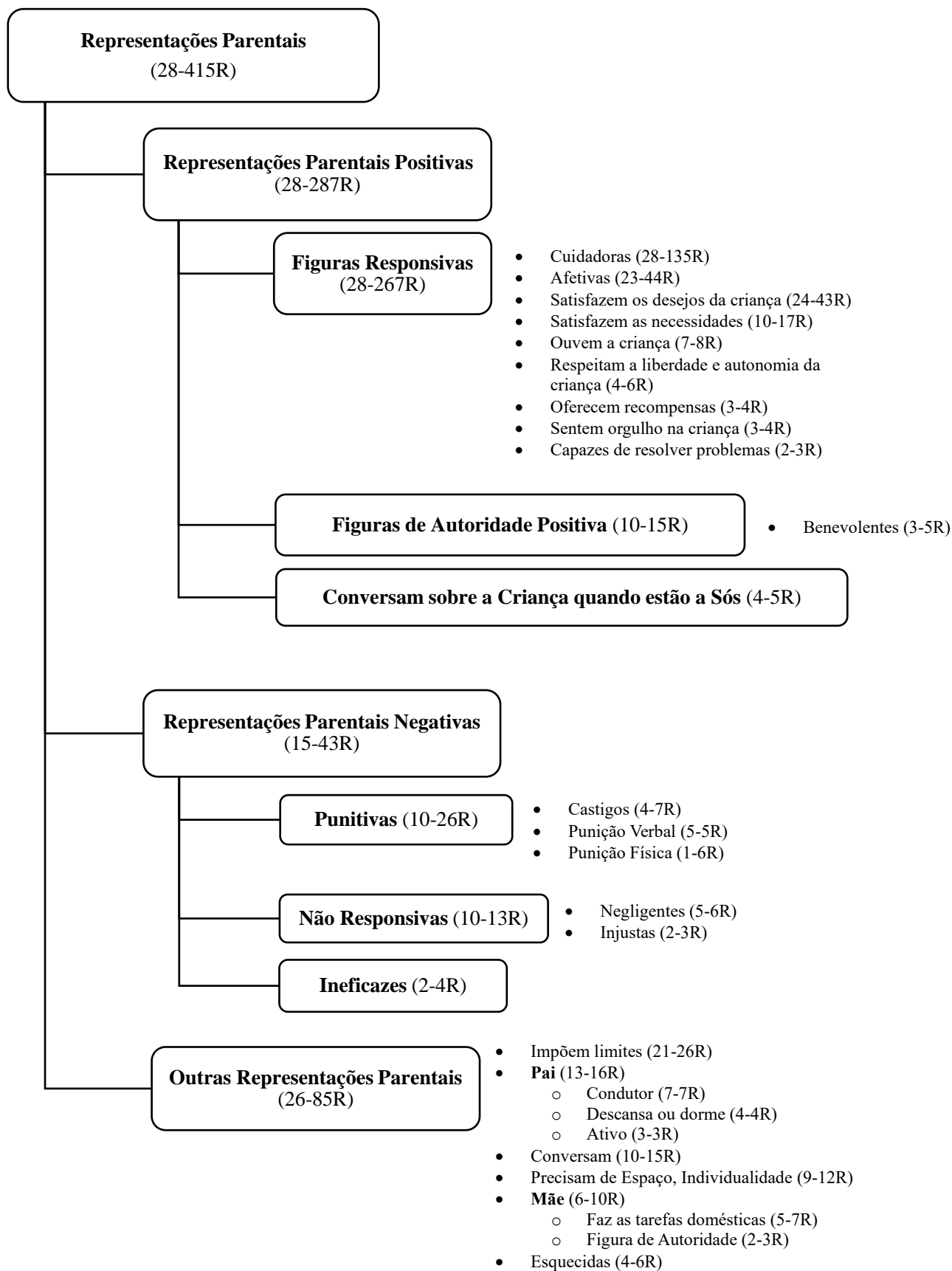
Representações Parentais

A aplicação dos inícios de histórias sobre situações do cotidiano permitiu obter representações mentais das crianças acerca das figuras parentais. A análise dos dados da categoria **Representações Parentais** (28-415R) revelou três categorias centrais: **Representações Parentais Positivas** (28-287R), que se referem às representações positivas das crianças acerca das figuras parentais enquanto figuras responsivas, cuidadoras, afetivas, capazes de satisfazer os seus desejos e necessidades, atuando também como figuras de autoridade positiva; **Representações Parentais Negativas** (15-43R), que dizem respeito às representações negativas das crianças acerca das figuras parentais, que são representadas como ineficazes, punitivas e/ou não responsivas; e **Outras Representações Parentais** (26-85R), que se referem às representações das figuras parentais sem valência positiva ou negativa.

Verificou-se que todos os participantes representaram as figuras parentais com características positivas, enquanto apenas 15 participantes representaram as figuras parentais com características negativas. A figura 1 apresenta um mapa geral das categorias e subcategorias obtidas das representações dos participantes acerca das figuras parentais.

Figura 1

Categorias e subcategorias de Representações Parentais identificadas.



Representações Parentais Positivas

Dentro desta categoria, os participantes representaram as figuras parentais como **Figuras Responsivas** (28-267R), **Figuras de Autoridade Positiva** (10-15R) e **Figuras que Conversam sobre a Criança quando estão a Sós** (4-5R). A tabela da análise das representações parentais positivas em função do sexo e estágio de desenvolvimento dos participantes e do nível de escolaridade da figura materna pode ser consultada em anexo (Anexo V).

A subcategoria **Figuras Responsivas** (28-267R), onde foram referenciados todos os participantes, corresponde às representações das figuras parentais enquanto figuras cuidadoras, afetivas, presentes e disponíveis, que estão atentas às necessidades físicas e emocionais da criança e aos seus desejos, respondendo de forma sensível a essas mesmas necessidades e desejos. Esta categoria subdivide-se em nove categorias, conforme a sua descrição. As nove subcategorias são apresentadas de seguida.

A primeira, **Figuras Cuidadoras** (28-135R), foi também subdividida em categorias que dizem respeito à representação das figuras parentais enquanto figuras que fazem ou oferecem coisas que a criança gosta (25-57R) (e.g. presentes), figuras que oferecem segurança (23-41R) (e.g. ajudam a criança, protegem-na do perigo), figuras preocupadas com a criança (11-24R) e figuras que fazem surpresas à criança (9-13R). Todos os participantes representaram as figuras parentais como desempenhando um papel ativo no cuidado da criança, dedicando-lhe tempo, atenção, proteção e segurança, e demonstrando preocupação com a mesma. Estas representações das figuras parentais enquanto figuras cuidadoras incluem citações como:

– “a mãe foi com ela para a piscina e ajudou-a. A mãe disse: *queres saltar da parte mais pequena para não te afogares? e depois foram lá e saltaram: yuupi*” (P1F8);

– “ele saltou e começou-se tipo a afogar e disse “mãe ajuda-me!” e a mãe e o pai mal ouviram isso foram logo lá buscá-lo” (P10M9);

– “Ela voltou a levantar-se, disse aos pais que conseguia, os pais ficaram preocupados porque ela podia-se afogar..., mas depois a Beatriz pensou no que ia fazer... e ela achou que não era a melhor opção porque ela podia-se magoar. Então, ela achou que podia chamar – saiu da piscina – e foi chamar os pais, que sabiam nadar e já eram crescidos, para a ajudarem a saltar” (P20F10).

Não foi realizada a análise das duas categorias anteriores em função do sexo e estágio de desenvolvimento dos participantes e nível de escolaridade da figura materna, devido à inclusão dos 28 participantes nestas categorias.

A subcategoria **Figuras Afetivas** (23-44R) diz respeito à representação das figuras parentais enquanto figuras que demonstram e oferecem carinho, apoio e compreensão, além de afeto físico (e.g. abraço), emocional (e.g. tirar fotos ou filmar momentos importantes na vida da criança) ou verbal (e.g. elogiar, expressar gratidão). Esta categoria foi subdividida em duas: figuras afetivas fisicamente (19-32R) e figuras afetivas verbal ou emocionalmente (9-12R). A categoria **Figuras Afetivas** inclui citações como:

- “os pais decidiram voltar mais cedo, porque estavam com saudades da filha” (P24F7)
- “os pais abrem a porta do carro e vão dar um abraço ao Santos (criança)” (P2M7).

Verificou-se que todos os participantes do sexo feminino (N=11) representaram as figuras parentais como afetivas, enquanto 70.6% (N=12) dos participantes do sexo masculino o fizeram. Em relação ao estágio de desenvolvimento, verificou-se que 82.4% dos participantes que se encontram no estágio pré-operatório representaram as figuras parentais como afetivas, percentagem semelhante (81.8%) aos participantes que se encontram no estágio operatório concreto. Por último, verificou-se que todos os participantes cuja figura materna tem o ensino superior, o 3º ciclo do ensino básico e o 3º ano do ensino básico (N=1), representaram as figuras parentais como afetivas, enquanto apenas 80.0% dos participantes cujas mães têm o ensino secundário o fizeram.

A subcategoria **Figuras que Satisfazem os Desejos da Criança** (24-43R) corresponde às representações das figuras parentais como figuras que satisfazem os desejos (e.g. oferecem algo que a criança gostaria de ter), os pedidos (e.g. dizem que sim) e vontades (e.g. tomar o pequeno-almoço fora ou ir passear) da criança. Esta categoria inclui citações como:

- “ele pergunta se pode ir com os amigos jogar à bola. I: e o que os pais respondem? P5: que sim. Ele vai brincar com eles” (P5M7);
- “então o pai decidiu ir perguntar a ele: filho, nos teus anos gostarias de ir a onde? e depois o filho assim: ah, gostava de ir ao Brasil. (pai) Ok, era só mesmo para perguntar. E depois o pai disse assim para a mãe: ele gostaria de ir ao Brasil. (mãe) Então vamos lá!” (P7M10);
- “a mãe ralhou com a sua filha, mas como a sua filha era aniversariante, decidiu ir comprar croissants e sumos” (P24F7).

Verificou-se, à semelhança da categoria anterior, que todos os participantes do sexo feminino (N=11) representaram as figuras parentais como figuras que satisfazem os desejos da criança, enquanto 76.5% dos participantes do sexo masculino o fizeram. Em relação à idade, verificou-se que 90.9% dos participantes que se encontram no estágio operatório concreto representaram as figuras parentais como satisfazendo os desejos da criança, enquanto 82.4%

dos que se encontram no estágio pré-operatório o fizeram. Em relação ao nível de escolaridade da figura materna, verificou-se que todos os participantes cujas mães têm o ensino superior, 90.0% cuja mãe têm o ensino secundário e 80.0% cuja mãe tem o 3º ciclo do ensino básico, representaram as figuras parentais como satisfazendo os desejos da criança. No entanto, verificou-se também que o participante cuja mãe tem o 3º ano do ensino básico também representou as figuras parentais como figuras que satisfazem os desejos da criança.

A subcategoria **Figuras que Satisfazem as Necessidades da Criança** (10-17R) inclui as representações mentais das crianças acerca das figuras parentais como satisfazendo as suas necessidades básicas. Inclui referências sobre a satisfação das necessidades de alimentação (6-7R), de conforto (6-8R) e de saúde ou cuidados médicos (2-2R), subdivididas, respetivamente, em três categorias e visíveis nas seguintes citações:

– *“pai, mãe, podemos ir para casa? Já estou a ficar com soninho, fome e amanhã temos ficha. Os pais concordaram e foram para casa”* (P19F9);

– *“pede aos auxiliares para telefonar aos pais para eles mudarem de roupa a ele e depois ele vai brincar outra vez”* (P3M6);

– *“ele disse que se magoou e eles vão para casa, tratar do magoado”* (P5M7).

Verificou-se que os participantes do sexo feminino e masculino representaram, em percentagem semelhante (36.4% e 35.3%, respetivamente) as figuras parentais como satisfazendo as necessidades da criança. Em relação à idade, verificou-se também uma percentagem semelhante de participantes nos estádios pré-operatório e operatório concreto (35.3% e 36.4%, respetivamente). Em relação à escolaridade da figura materna, verificou-se igual percentagem de participantes cuja mãe tem o ensino secundário e o 3º ciclo do ensino básico completos (40.0%, respetivamente) e uma percentagem inferior (25.0%) de participantes cuja mãe têm o ensino superior completo.

Na subcategoria **Figuras que Ouvem a Criança** (7-8R), as figuras parentais são representadas como disponíveis, recetivas e interessadas, capazes de ouvir como correu o dia da criança. Alguns exemplos de citações são:

– *“e depois sentaram-se todos e depois a Mariana contou o seu dia enquanto eles estiveram fora, e os pais também contaram o seu”* P(1F8);

– *“foram ao quarto dizer como correu a escola. I: Quem? P14: A mãe. I: Foi lhe perguntar, é isso? E depois? P14: ela perguntou como correu a escola... e ele disse que correu bem”* (P14M7).

Em relação a esta subcategoria, verificou-se que 29.4% dos participantes do sexo masculino representaram as figuras parentais como disponíveis, recetivas e interessadas na

criança, e apenas 18.2% dos participantes do sexo feminino o fizeram. Verificou-se uma percentagem semelhante de participantes nos estádios pré-operatório (23.5% destes) e operatório concreto (27.3% destes) e, em relação ao nível de escolaridade da figura materna, verificou-se que o participante cuja mãe tem o 2º ciclo do ensino básico, 50.0% dos participantes cuja mãe tem o ensino superior, 40.0% cuja mãe têm o 3º ciclo do ensino básico e apenas 10.0% cuja mãe tem o ensino secundário, representam as figuras parentais como figuras que ouvem a criança.

A subcategoria **Figuras que Respeitam a Liberdade e Autonomia da Criança** (4-6R) corresponde às representações das figuras parentais como respeitadoras da liberdade e da autonomia da criança, reconhecendo o direito da criança de tomar decisões apropriadas à sua idade e capacidades, dentro de limites seguros e saudáveis. Inclui, por exemplo, referências a momentos em que as figuras parentais confiam na criança e no seu comportamento (e.g. *“a mãe disse que ela já era mais crescida e que ela tinha de ser mais responsável, então deixou-a ir, mas ela tinha de prometer que não saia do parque e que não ia para muito longe. Então a menina agradeceu e disse que não ia sair de lá”*, P20F10) e agradecem ou valorizam o comportamento da criança (*“depois o filho foi arrumar as prendas no seu quarto e depois foi lavar a loiça e a mãe agradeceu”*, P7F10).

Verificou-se que 27.3% dos participantes do sexo feminino representaram as figuras parentais como respeitadoras da liberdade e autonomia da criança, enquanto apenas 1 (5.88%) participante do sexo masculino o fez. Em relação à idade, foi possível verificar que todos os participantes referenciados nesta categoria se encontram no estádio operatório concreto. Por último, verificou-se que 40.0% dos participantes cuja mãe tem o 3º ciclo do ensino básico, 25.0% cuja mãe tem o ensino superior e 10.0% cuja mãe tem o ensino secundário representam as figuras parentais nesta categoria.

A subcategoria **Figuras que Oferecem Recompensas** (3-4) inclui representações das figuras parentais como figuras que reconhecem ou retribuem algo em resposta a um esforço, ação ou desempenho da criança. Alguns exemplos são:

– *“depois os pais, o pai, o pai, foi para uma loja foi comprar qualquer coisa para ele, porque ele se portava muito bem na escola”* (P4M8);

– *“e como tinham sido muito simpáticas por ela estar magoada, mas continuarem a brincar com ela a mãe decidiu dar-lhes um presente porque elas estavam a ser muito simpáticas para a amiga”* (P20F10).

Em relação a esta subcategoria, foi possível verificar que, dos três participantes, 2 são do sexo masculino e encontram-se no estádio pré-operatório e operatório concreto. O

participante do sexo feminino encontra-se no estágio operatório concreto. Em relação ao nível de escolaridade da figura materna, verificou-se igual número de participantes cuja figura materna tem o 3º ciclo do ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior.

Na subcategoria **Figuras que Sentem Orgulho na Criança** (3-4) as figuras parentais são representadas como sentindo orgulho na criança ou no seu comportamento. Alguns exemplos de citações são:

– *“bom, fiquei muito orgulhosa do meu filho”* (P12M7);

– *“E depois os pais veem (...) e dizem: porque é que a casa tá tão limpinha? E a Maria disse: porque eu pedi à avó se podia ligar às minhas amigas para limparem a casa connosco. E a mãe sai do carro e diz: Boa! Muito bem! Tens estado a fazer a higiene. Tu és linda!”* (P23F7).

Nesta subcategoria verificou-se que, à semelhança da categoria anterior, dos três participantes, dois são do sexo masculino e encontram-se em diferentes estádios de desenvolvimento, e o restante, do sexo feminino, encontra-se no estágio de desenvolvimento pré-operatório. Em relação à escolaridade da figura materna, foram obtidos apenas dois registos, verificando-se a totalidade das mães com o 3º ciclo do ensino básico.

Por último, a subcategoria **Figuras Capazes de Resolver Problemas** (2-3R) corresponde às representações das figuras parentais como figuras a quem recorrer quando surge um problema. Um exemplo é a citação – *“a Beatriz ficou chateada e foi falar com a mãe. E a Beatriz começou a chorar porque estava chateada por não ter ninguém para brincar... a mãe disse para ela ir falar melhor com as meninas para ver porque é que elas estavam chateadas... e depois a Beatriz foi fazer isso para ver o que se passava”* (P20F10).

Em relação a esta subcategoria, verificou-se que os dois participantes referenciados são do sexo feminino e encontram-se no estágio de desenvolvimento pré-operatório, tendo as suas figuras maternas o ensino secundário e o ensino superior.

Além da representação dos pais como figuras responsivas, 10 crianças representaram os pais como **Figuras de Autoridade Positiva** (10-15R). Esta categoria inclui representações das figuras parentais como figuras que podem repreender o comportamento da criança, mas fazem-no sem recorrer a castigos (físicos ou verbais), punições (físicas ou verbais) e agressividade, dando uma explicação ou contextualização do motivo da repreensão desse comportamento. Um exemplo destas representações são as citações:

– *“ele brincou até a mãe dizer para ele ir para a cama: Tomás vai para a cama, já é muito tarde (...) depois passado esses 5 minutos eu vou para a cama”* (P27M7):

– “*ela (mãe) disse para tomar cuidado da próxima vez, porque isso é muito perigoso. Ela (criança) entendeu e pediu desculpas*” (P9F9).

Em relação a esta categoria, verificou-se que os participantes do sexo feminino e do sexo masculino representaram, em percentagem semelhante (36.4% e 35.3% dessas categorias, respetivamente) as figuras parentais como figuras de autoridade positiva. Em relação à idade, verificou-se que 54.6% dos participantes que representaram as figuras parentais como figuras de autoridade positiva encontram-se no estágio operatório concreto, enquanto apenas 23.5% dos participantes no estágio pré-operatório o fizeram. Por último, verificou-se que 50.0% dos participantes cujas figuras maternas têm o ensino superior, 40.0% cujas mães têm o ensino secundário e 20.0% cujas mães têm o 3º ciclo do ensino básico, representaram as figuras parentais como figuras de autoridade positiva. O participante cuja figura materna tem o 3º ano também representou as figuras parentais como figuras de autoridade positiva.

Dentro desta categoria foi ainda identificada a subcategoria **Benevolentes** (3-5R) na qual os participantes representam as figuras parentais como sendo bondosas ou generosas, agindo com preocupação e empatia. Inclui referências a momentos em que os pais desculpam algum comportamento inadequado da criança e resolvem um problema causado pela criança, sem a castigar ou punir (e.g. “*sem crer o amigo do João deitou a bola para o bolo e toda a gente começou-se a rir e depois voltou-se a fazer outro bolo*”, P8M9). Nesta subcategoria verificou-se que, dos três participantes referenciados, 2 são do sexo masculino e encontram-se no estágio operatório concreto, enquanto o participante do sexo feminino se encontra no estágio pré-operatório. Em relação à escolaridade da figura materna, foram obtidos apenas dois registos, verificando-se a totalidade com o ensino secundário.

Por último, a categoria **Figuras que Conversam sobre a Criança quando estão a Sós** (4-5R) inclui referências às figuras parentais como figuras que, quando estão a sós como casal, conversam sobre a criança, planeando surpresas, recompensas, ou discutindo aspetos da sua rotina e atividades (e.g. “*(pai) sabes, acho que o nosso filho continua a crescer mais! Acho que ele devia ter uma televisão só para ele!*” e a mãe diz: *sim... desde que ele não abuse, quando mandarmos ele acabar ele vai, assim pelo menos não destabiliza. E o pai diz: ok*”, P10M9). Nesta categoria, verificou-se uma percentagem superior de participantes do sexo feminino (18.2%), em comparação com o masculino (11.8%) que representam as figuras parentais como conversando sobre a criança quando estão a sós. Em relação ao estágio de desenvolvimento, verificou-se que a maioria dos participantes se encontra no estágio operatório concreto (27.3% dessa categoria), por comparação com 5.88% dos participantes que se encontram no estágio pré-operatório. Por último, verificou-se que 50.0% dos participantes cuja figura materna tem o

ensino superior, 20.0% cuja mãe tem o 3º ciclo e 10.0% cuja mãe tem o secundário representam as figuras parentais como figuras que, quando estão a sós, conversam sobre a criança.

Representações Parentais Positivas em função do Sexo e Estádio de Desenvolvimento dos Participantes e Escolaridade da Figura Materna

Em suma, a análise dos resultados obtidos parece sugerir que, em comparação com o sexo masculino, os participantes do sexo feminino representam mais as figuras parentais como afetivas, que satisfazem os desejos da criança e respeitam a sua liberdade e autonomia, mas também como figuras a quem recorrer quando surge um problema e como figuras que conversam sobre a criança quando estão a sós. Os participantes do sexo masculino parecem representar mais, do que os participantes do sexo feminino, as figuras parentais como figuras que ouvem a criança e sentem orgulho nela, oferecem recompensas e são benevolentes. Não parecem existir diferenças entre os dois sexos em relação às representações das figuras parentais enquanto figuras de autoridade positiva e figuras que satisfazem as necessidades da criança.

Em relação à idade, a análise dos resultados sugere semelhanças entre os dois estádios de desenvolvimento nas representações das figuras parentais como figuras afetivas, que ouvem a criança e satisfazem as suas necessidades. No entanto, os participantes que se encontram no estádio de desenvolvimento operatório concreto parecem representar mais, do que os participantes mais novos, as figuras parentais como figuras de autoridade positiva, que conversam sobre a criança quando estão a sós e figuras benevolentes, que respeitam a liberdade e autonomia da criança, satisfazendo os seus desejos. As representações das figuras parentais como figuras a quem recorrer quando surge um problema e figuras que sentem orgulho na criança parecem ter surgido em maior percentagem nos participantes que se encontram no estádio pré-operatório.

Não foi possível retirar conclusões acerca das representações parentais em função do nível de escolaridade da figura materna, devido há presença de vários dados omissos e do número irregular de participantes por cada nível de escolaridade materno. No entanto, a análise dos resultados parece sugerir que os participantes cuja figura materna tem o ensino superior, representaram as figuras parentais de forma positiva e diversificada, verificando-se uma percentagem superior de participantes cuja figura materna tem o ensino superior nas categorias: **Figuras que Satisfazem os Desejos da Criança, Figuras que Ouvem a Criança, Figuras de Autoridade Positiva e Figuras que Conversam sobre a Criança quando estão a Sós.** Em

igual percentagem, verificou-se que tanto os participantes cuja figura materna tem o ensino superior como os participantes cuja figura materna tem o ensino secundário representam as figuras parentais como figuras a quem recorrer quando surge um problema e figuras que oferecem recompensas. Em percentagem semelhante, estes participantes representam também as figuras parentais como figuras afetivas, que satisfazem os desejos da criança e que se constituem figuras de autoridade positiva.

Representações Parentais Negativas

Dentro da categoria **Representações Parentais Negativas** (15-43R), os participantes representaram as figuras parentais como **Figuras Punitivas** (10-26R) – corresponde às representações das figuras parentais como figuras que utilizam uma abordagem disciplinar caracterizada pela imposição de castigos e punições (físicas e verbais); **Figuras Não Responsivas** (10-13R) – representações das figuras parentais como não atendendo adequadamente às necessidades da criança, através de comportamentos negligentes ou tomadas de decisão que não têm em consideração a vontade da criança; e **Figuras Ineficazes** (2-4R) – que corresponde a representações das figuras parentais como incapazes de garantir a segurança da criança ou impor limites ao seu comportamento. Apenas dois participantes representaram os pais como **Ineficazes**, sendo a seguinte citação um exemplo – “*I: Os pais vão passar o fim de semana sozinhos. P13: Mas o Kevin foi às escondidas. I: Mas ele tinha de ficar com a avó. Os pais vão levá-lo de novo para casa. P13: Mas eles não conseguem*”, (P13M7). A tabela da análise das representações parentais negativas em função do sexo e estágio de desenvolvimento dos participantes e do nível de escolaridade da figura materna pode ser consultada em anexo (Anexo VI).

A análise da categoria **Representações Parentais Negativas** (15-43R) em relação ao sexo dos participantes, permitiu verificar que 63.6% dos participantes do sexo feminino representaram as figuras parentais com características negativas, como punitivas, ineficazes e/ou não responsivas, enquanto 47.1% dos participantes do sexo masculino o fez. Em relação ao estágio de desenvolvimento, verificou-se que 81.8% dos participantes que se encontram no estágio operatório concreto representam as figuras parentais com representações mais negativas do que os participantes mais novos (apenas 35.3% representou as figuras parentais com representações negativas). Por último, em relação ao nível de escolaridade da figura materna, verificou-se que 80.0% dos participantes cuja figura materna tem o 3º ciclo, 50% cuja figura materna tem o ensino secundário e apenas 25.0% cuja figura materna tem ensino

superior, representaram os pais com representações relacionadas com punição, ineficácia e não responsividade.

Em relação à categoria **Figuras Ineficazes** (2-4R) apresentada acima, verificou-se que os dois participantes referenciados nesta categoria são do sexo masculino e encontram-se em diferentes estádios de desenvolvimento. Foi apenas obtido um registo do nível de escolaridade da figura materna, que corresponde ao ensino secundário completo.

A subcategoria **Figuras Punitivas** (10-26R) foi ainda subdividida em três categorias, de modo a diferenciar as representações punitivas: **Castigos** (4-7R), **Punição Verbal** (5-5R) e **Punição Física** (1-6R). Apenas um participante do sexo masculino, que se encontra no estágio pré-operatório, representou as figuras parentais como recorrendo a uma abordagem disciplinar fisicamente punitiva. Esta representação surgiu seis vezes ao longo das sete histórias. Um exemplo é a seguinte citação – *“e depois, o pai bateu ao Neymar”* (P6M7). A representação das figuras parentais como verbalmente punitivas (**Punição Verbal**, 5-5R) surgiu em cinco dos 28 participantes. Esta categoria inclui representações dos pais como recorrendo a repreensões verbais (como ralar) na presença de comportamentos inadequados ou de desobediência (e.g. *“e levou um ralhete do pai a dizer que não podia fazer mais isso”*, P8M9). A representação das figuras parentais como recorrendo a consequências negativas ou restrições, em resultado de um comportamento inadequado da criança (**Castigos**, 4-7R), foi referida sete vezes, por quatro participantes, como nas seguintes citações – *“(mãe) tu não arrumaste nada, David! vai arrumar se não nunca mais vais poder sair desse quarto! e depois ele arrumou tudo”* (P3M6); – *“levaram ele para casa, porque ele tava a portar mal”* (P6M7) e – *“vou ter que me limpar muito muito bem senão os meus pais vão me colocar de castigo, esta roupa é nova”* (P12M7). Dentro da categoria **Figuras Punitivas** foram ainda identificadas representações que não correspondem a nenhuma das três subcategorias identificadas, pela ausência de detalhes na história. No entanto, as citações identificadas remetem para a presença de uma representação das figuras parentais como podendo desempenhar comportamentos punitivos. Alguns desses exemplos são as seguintes citações:

– *“deixou uma coisa cair: aí não, partiu-se. Vou buscar a vassoura e vou limpar tudo antes que os meus pais vejam! Foi buscar a vassoura e limpou tudo”* (P1F8);

– *“então, a Beatriz ficou muito preocupada porque a roupa que ela estava a usar era nova e a mãe tinha-a avisado para ela não levar para a escola, mas como ela insistiu a mãe acreditou nela, então deixou-a levá-la”* (P20F10).

Em relação à categoria **Figuras Punitivas** (10-26R), verificou-se uma percentagem semelhante de participantes do sexo feminino e masculino (36.4% e 35.3%, respetivamente) e uma percentagem superior de participantes no estágio operatório concreto (45.5% dos participantes neste estágio), em comparação com o estágio pré-operatório (29.4% dos participantes neste estágio). Em relação ao nível de escolaridade da mãe, verificaram-se 3 dados omissos; dos dados obtidos, verificou-se que 60.0% dos participantes cuja figura materna tem o 3º ciclo do ensino básico, 30.0% cuja figura materna tem o ensino secundário e 25.0% cuja figura materna tem o ensino superior representaram as figuras parentais como punitivas.

Em particular, na subcategoria **Castigos** (4-7R), foram referenciados apenas participantes do sexo masculino, todos no estágio pré-operatório. Em relação ao nível de escolaridade da figura materna, verificou-se que 40.0% dos participantes cuja figura materna tem o 3º ciclo do ensino básico e 10.0% cuja mãe tem o ensino secundário representaram os pais como recorrendo a consequências negativas ou restrições, em resultado de um comportamento inadequado da criança.

Em relação à subcategoria **Punição Verbal** (5-5R), verificou-se que os participantes do sexo feminino e masculino representaram, em percentagem semelhante (18.2% e 17.7%, respetivamente) os pais como recorrendo a repreensões verbais. Em relação à idade, verificou-se também uma percentagem semelhante de participantes nos estádios pré-operatório e operatório concreto (17.7% e 18.2%, respetivamente). Em relação ao nível de escolaridade da figura materna, verificou-se que 40.0% dos participantes cuja figura materna tem o 3º ciclo do ensino básico e 20.0% cuja figura materna tem o ensino secundário, representam as figuras parentais como recorrendo a repreensões verbais na presença de comportamentos inadequados ou de desobediência por parte da criança.

A subcategoria **Figuras Não Responsivas** (10-13R) foi subdividida nas categorias **Figuras Negligentes** (5-6R) e **Figuras Injustas** (2-3R). A primeira corresponde às representações das figuras parentais como incapazes de cumprir o dever e/ou responsabilidade de cuidar da criança, não garantindo o seu e bem-estar, trazendo-lhe consequências negativas ou prejudiciais. Um exemplo destas representações é a citação do participante 9 – “*então, eles fecharam o olho e daí ela caiu na piscina*” (P9F9). A segunda categoria inclui apenas três referências de dois participantes e diz respeito à representação das figuras parentais como tomando decisões que, na perspetiva da criança, são desiguais ou prejudiciais para a criança. Um exemplo é a citação – “*os pais estavam no sofá enquanto a Beatriz estava a ver televisão*”

e a Beatriz não gostou que os pais tivessem dito para ela, porque ela estava a ver televisão, os desenhos que ela gostava muito de ver... e estavam a dar naquele momento e ela não queria sair dali. Mas os pais insistiram com ela, e ela ficou chateada” (P20F10).

Em relação à categoria **Figuras Não Responsivas** (10-13R) verificou-se que 45.5% dos participantes do sexo feminino representaram as figuras parentais como não responsivas, enquanto apenas 29.4% dos participantes do sexo masculino o fez. Em relação à idade, verificou-se que 54.6% dos participantes que se encontram no estágio operatório concreto representam os pais como não sendo responsivos, e apenas 23.5% dos participantes no estágio pré-operatório o faz. Em relação ao nível de escolaridade da mãe, verificou-se que 40.0% dos participantes cuja figura materna tem o ensino secundário e o 3º ciclo do ensino básico e 25.0% dos participantes cuja mãe tem o ensino superior representaram as figuras parentais como não responsivas.

Na categoria **Negligentes** (5-6R), verificou-se uma percentagem superior de participantes do sexo feminino (27.3% dos participantes do sexo feminino) do que masculino (11.8% dos participantes do sexo masculino) a recorrer a representações das figuras parentais como negligentes. Em relação à idade, verificou-se que 27.3% dos participantes que se encontram no estágio operatório concreto representam os pais como figuras negligentes, enquanto apenas 11.8% dos participantes que se encontram no estágio pré-operatório o fez. Em relação ao nível de escolaridade da mãe, verificou-se que 30.0% dos participantes cuja figura materna tem o ensino secundário completo, representou as figuras parentais como figuras negligentes.

Por último, em relação à categoria **Figuras Injustas** (2-3R), verificou-se que os participantes referenciados são de sexos diferentes, estando o participante do sexo feminino no estágio operatório concreto (mãe com nível de escolaridade superior) e o participante do sexo masculino no estágio pré-operatório (figura materna com 3º ciclo do ensino básico).

Representações Parentais Negativas em função do Sexo e Estádio de Desenvolvimento dos Participantes e Escolaridade da Figura Materna

Em suma, análise dos resultados obtidos parece sugerir que os participantes do sexo masculino representam as figuras parentais como mais negativas do que os participantes do sexo feminino, devido à percentagem superior de participantes do sexo masculino em três categorias (**Figuras Ineficazes**, figuras que recorrem a **Castigos** e **Punição Física**), em comparação com as duas categorias em que os participantes do sexo feminino apresentam uma

percentagem superior (**Figuras Não Responsivas e Figuras Negligentes**). No entanto, a análise geral dos resultados da categoria **Representações Parentais Negativas**, sugere uma percentagem superior de participantes do sexo feminino a recorrer a representações negativas acerca das figuras parentais nas suas histórias. Nas restantes subcategorias (**Figuras Punitivas, Punição Verbal e Figuras Injustas**), a análise dos resultados parece sugerir semelhanças nas representações parentais negativas entre os dois sexos.

Em relação à idade, a análise dos resultados parece sugerir que os participantes mais velhos representam, numa percentagem superior, as figuras parentais com representações mais negativas do que os participantes mais novos. Em particular, parecem representar mais as figuras parentais como **Figuras Punitivas, Não Responsivas e Negligentes**. Os participantes mais novos parecem representar mais as figuras parentais como recorrendo a **Castigos e Punição Física**. As categorias **Figuras Ineficazes e Figuras Injustas** parecem ter uma percentagem semelhante de participantes de ambos os estádios de desenvolvimento.

Em comparação com a análise dos resultados obtidos na categoria **Representações Parentais Positivas** e respetivas subcategorias, a análise dos resultados parece sugerir que os participantes cuja figura materna tem um nível de escolaridade superior representam, em menor percentagem, as figuras parentais com representações negativas, do que os restantes participantes. No entanto, à semelhança do que foi mencionado anteriormente, os dados obtidos não permitem retirar conclusões acerca do estudo das representações mentais em função do nível de escolaridade materno.

Outras Representações Parentais

A categoria **Outras Representações Parentais** (26-85R) surgiu da necessidade de codificar representações acerca das figuras parentais que não incluíam comportamentos ou atitudes com valência positiva ou negativa. Dentro desta categoria, surgiram seis subcategorias, duas específicas a cada uma das figuras parentais (**Pai**, 13-16R; **Mãe**, 6-10R) e quatro gerais: **Impõem Limites** (21-26R), **Conversam** (10-15R), **Precisam de espaço ou individualidade** (9-12R) e **São Esquecidos** (4-6). A tabela da análise destas categorias e subcategorias em função do sexo e estágio de desenvolvimento dos participantes e do nível de escolaridade da figura materna pode ser consultada em anexo (Anexo VII).

A análise da categoria **Outras Representações Parentais** (26-85R) em relação ao sexo dos participantes, permitiu verificar que todos os participantes do sexo feminino representaram as figuras parentais com outras características, sem valência positiva ou negativas, enquanto

88.2% dos participantes do sexo masculino o fez. Em relação ao estágio de desenvolvimento, verificou-se uma percentagem semelhante de participantes que se encontram no estágio operatório concreto (94.1%) e no estágio pré-operatório (90.9%) que representam as figuras parentais com outras representações. Por último, em relação ao nível de escolaridade da figura materna, verificou-se que todos os participantes cuja figura materna tem o ensino superior, o 2º e 3º ciclos do ensino básico e o 3º ano do ensino básico, representaram as figuras parentais com outras características, sem valência positiva e negativa e 80.0% dos participantes cuja figura materna tem o ensino secundário também o fizeram.

A categoria **Impõem Limites** (21-26R) inclui 26 representações de 21 participantes e corresponde às representações das figuras parentais como impondo regras e limites que são aceites, cumpridos e respeitados pela criança. Não inclui representações destes limites como negativos (i.e. injustos) ou através do recurso a medidas disciplinares punitivas (e.g. – “*I: Podes ir para o teu quarto brincar? o que é que acontece a seguir nesta história? P1: está bem, vou para o meu quarto e vou brincar um bocadinho*”, P1F8). Em relação a esta subcategoria, verificou-se que 81.8% dos participantes do sexo feminino e 70.6% dos participantes do sexo masculino representaram as figuras parentais como figuras que impõem limites à criança. Em relação à idade, verificou-se uma percentagem semelhante de participantes de ambos os estádios de desenvolvimento (76.5% dos participantes em pré-operatório; 72.7% dos participantes em operatório concreto). Por último, verificou-se que todos os participantes cuja figura materna tem o 3º ciclo do ensino básico completo, o 2º ciclo do ensino básico (N=1) e o 3º ano (N=1) representaram as figuras parentais como figuras que impõem limites; 75.0% dos participantes cuja figura materna tem o ensino superior e 50.0% cuja figura materna tem o ensino secundário também o fizeram.

A categoria **Conversam** (10-15R) corresponde à representação das figuras parentais como conversando entre si ou com outros adultos, não incluindo a criança dessa atividade. Esta representação surgiu em 10 dos 28 participantes (e.g. – “*os pais foram conversar*”, P10M9 – “*os adultos foram conversar na cozinha*”, P21F7). Nesta categoria, verificou-se que 45.5% dos participantes do sexo feminino e 29.4% dos participantes do sexo masculino representaram as figuras parentais como figuras que conversam entre si ou com outros adultos. Destes, verificou-se um número superior de participantes no estágio operatório concreto (54.6% dos participantes deste estágio), do que no pré-operatório (27.3% dos participantes neste estágio). Por último, em relação ao nível de escolaridade da figura materna, verificou-se que 75.0% dos participantes cuja figura materna tem o ensino superior, 40.0% cuja figura materna tem o 3º ciclo e 30.0%

cuja figura materna tem o ensino secundário representam os pais como figuras que conversam entre adultos, não incluindo a criança nessa atividade.

A categoria **Precisam de espaço ou individualidade** (9-12R) surgiu em 9 dos 28 participantes e corresponde à representação das figuras parentais como tendo uma relação a dois, para a qual precisam de tempo e espaço a sós, sem a criança. Um exemplo é a seguinte citação – *“depois o filho foi ter com a Isabel e disse “eu queria ir com eles, mas eles também têm de ter um bocadinho só eles”* (P7M10). Nesta categoria verificou-se que uma percentagem superior de participantes do sexo feminino (36.4% dos participantes dessa categoria; 29.4% dos participantes do sexo masculino) que representam as figuras parentais como precisando de espaço ou individualidade. Em relação à idade, foi possível verificar que estas representações são mais frequentes em participantes mais velhos (36.4% dos participantes no estágio operatório concreto) do que nos participantes mais novos (29.4% dos participantes no estágio pré-operatório. Por último, em relação ao nível de escolaridade materno, verificou-se que 60% dos participantes cuja figura materna tem o 3º ciclo do ensino básico completo, 50.0% cuja figura materna tem o ensino superior e apenas 30.0% cuja figura materna tem o ensino secundário, representaram os pais como figuras que têm uma relação a dois, para a qual precisam de tempo e espaço a sós.

A categoria **São Esquecidos** (4-6) surgiu apenas em quatro dos 28 participantes e inclui representações das figuras materna e paterna como esquecendo-se de compromissos, tarefas ou objetos, sem que isso acarrete consequências negativas ou prejudiciais (e.g. – *“e a mãe diz: ah pois é! Já me tinha esquecido, e ainda tenho de ir falar com a mãe deles”*, P21F7 e – *“pessoa da loja: 20€ (pai): ah fica aqui as coisas que eu esqueci da minha carteira lá no carro, já venho. Já está, 20€, tome”*, P12M7). Verificou-se igual percentagem de participantes de ambos os sexos (N=2, respetivamente), estando todos os participantes no estágio pré-operatório. Em relação ao nível de escolaridade materno, verificou-se que duas têm o ensino secundário, uma o 3º ciclo do ensino básico e outra o ensino superior.

Dos 28 participantes, 13 representaram a figura paterna individualmente (**Pai**, 13-16R). Essas representações foram organizadas em três subcategorias: **Condutor** (7-7R) – que corresponde a representações do pai como a figura da família responsável por conduzir (e.g. – *“Quem é que conduz? I: Tu é que escolhes. P17: Ok, então é o pai”*, P17F8); que **Descansa ou Dorme** (4-4R) – o pai é representado como tendo necessidade de dormir ou descansar (e.g. – *“e depois o pai foi dormir a sesta”*, P7M10) e – *“(mãe) eu vou fazer a cama querido, e o pai diz: eu vou descansar”*, P21F7) e **Ativo** (3-3R) – inclui representações do pai como uma figura

que faz exercício físico (e.g. ginásio), sabe lutar e é trabalhador (e.g. – “*e o pai tava a treinar, tava a levantar peso*”, P6M7).

Em relação à primeira subcategoria (**Condutor**), verificou-se uma percentagem superior de participantes do sexo feminino (36.4%), em comparação com o sexo masculino (17.7%), que representam a figura paterna como a figura da família responsável por conduzir. Em relação à idade, verificou-se uma percentagem superior de participantes no estágio pré-operatório (29.4% destes), em comparação com o estágio operatório concreto (apenas 18.2% dos participantes neste estágio). Em relação ao nível de escolaridade materno, verificou-se que 40.0% dos participantes cuja figura materna tem o ensino secundário, 25.0% cuja figura materna tem o ensino superior e 20.0% cuja figura materna tem o 3º ciclo do ensino básico, representaram a figura paterna como a figura da família que conduz.

Em relação à subcategoria figura que **Descansa ou Dorme** (4-4R), verificou-se que 3 dos quatro participantes referenciados são do sexo masculino, estando 2 no estágio operatório concreto e 1 no estágio pré-operatório. O participante do sexo feminino também se encontra no estágio pré-operatório. Verificou-se também que 50.0% dos participantes cuja figura materna tem o ensino superior (N=2), 20.0% cuja figura materna tem o 3º ciclo do ensino básico (N=1) e 10.0% cuja figura materna tem o ensino secundário (N=1), representaram a figura paterna como precisando de dormir ou descansar.

Por último, em relação à subcategoria **Ativo** (3-3R), verificou-se que, dos 3 participantes, 2 são do sexo masculino e encontram-se no estágio pré-operatório, enquanto o participante do sexo feminino se encontra no estágio operatório concreto. Em relação ao nível de escolaridade materno, obteve-se os registos de apenas duas das três mães, com o 3º ciclo do ensino básico e ensino superior.

Em relação à figura materna (**Mãe**, 6-10R), apenas 10 dos 28 participantes verbalizaram representações específicas, que foram subdivididas em duas categorias: **Faz as Tarefas Domésticas** (5-7R) e **Figura de Autoridade** (2-3R). A primeira inclui as representações da mãe como a figura que realiza as tarefas domésticas, como ir às compras, pôr e preparar a mesa e/ou a festa de aniversário, lavar a roupa e cozinhar (e.g. – “*enquanto a mãe ia preparar as comidas (...) foi buscar os croissants de chocolate*”, P24F7). A segunda categoria corresponde à representação da figura materna como uma figura de autoridade em relação à criança e ao pai, que estabelece regras, orienta comportamentos e toma decisões (e.g. – “*o João diz que sabe nadar, só que a mãe diz que não. Então ele vai mostrar só que afogou-se*”, P8M9 e – “*vai lá comprar (ordem para o pai)*”, P24F7).

Em relação à primeira subcategoria (**Faz as Tarefas Domésticas**, 5-7R) verificou-se uma percentagem superior de participantes do sexo feminino (27.3% destes), em comparação com o sexo masculino (11.8% destes) que representam a figura materna como responsável pelas tarefas domésticas. Em relação à idade, verificou-se uma percentagem semelhante de participantes no estágio pré-operatório (17.7% destes) e no estágio operatório concreto (18.2% destes). Verificou-se também que 40.0% dos participantes cuja figura materna tem o 3º ciclo, 25.0% cuja figura materna tem o ensino superior e 20.0% cuja figura materna tem o ensino secundário representaram a mãe como responsável pelas tarefas domésticas.

Em relação à subcategoria **Figura de Autoridade** (2-3R), verificou-se que o participante do sexo feminino se encontra no estágio pré-operatório e o participante do sexo masculino se encontra no estágio operatório concreto. Em relação à escolaridade materna, foi obtido apenas um registo, relativo à figura materna com o ensino secundário.

Outras Representações Parentais em função do Sexo e Estádio de Desenvolvimento dos Participantes e Escolaridade da Figura Materna

Em suma, a análise dos resultados obtidos parece sugerir que os participantes do sexo feminino representam as figuras parentais de forma mais diversificada do que os participantes do sexo masculino, devido à percentagem superior de participantes do sexo feminino em seis das 10 subcategorias relativas a outras representações parentais emergentes. Assim, os participantes do sexo feminino parecem representar mais as figuras parentais, em comparação com o sexo masculino, como figuras que impõem limites à criança, conversam entre si ou com outros adultos e precisam do seu espaço enquanto casal. Em relação à figura paterna, parecem representar mais o pai como a figura da família que conduz, do que os participantes do sexo masculino. Em relação à figura materna, parecem representar mais as mães como a figura da família responsável por desempenhar as tarefas domésticas, do que os participantes do sexo masculino. Não parecem existir diferenças, em função do sexo dos participantes, nas representações das figuras parentais como **Esquecidas** e da figura materna como uma **Figura de Autoridade Positiva**.

Em relação à idade, a análise dos resultados sugere semelhanças nas representações das figuras parentais como figuras que impõem limites em ambos os estádios de desenvolvimento. As crianças mais velhas parecem representar mais as figuras parentais como figuras que conversam entre si ou com outros adultos e que precisam de espaço ou individualidade, do que as crianças mais novas. As crianças mais novas parecem representar as figuras parentais como

mais esquecidas do que as mais velhas. Em relação à figura paterna, a análise dos resultados parece sugerir que os participantes mais novos representam mais o pai como figura que conduz e é ativo, do que os mais velhos. Em relação à figura materna, não se encontraram diferenças entre estádios de desenvolvimento.

Tal como referido anteriormente, não foi possível retirar conclusões sobre as representações mentais das crianças, sem valência positiva ou negativa, acerca das figuras parentais em função do nível escolaridade materno.

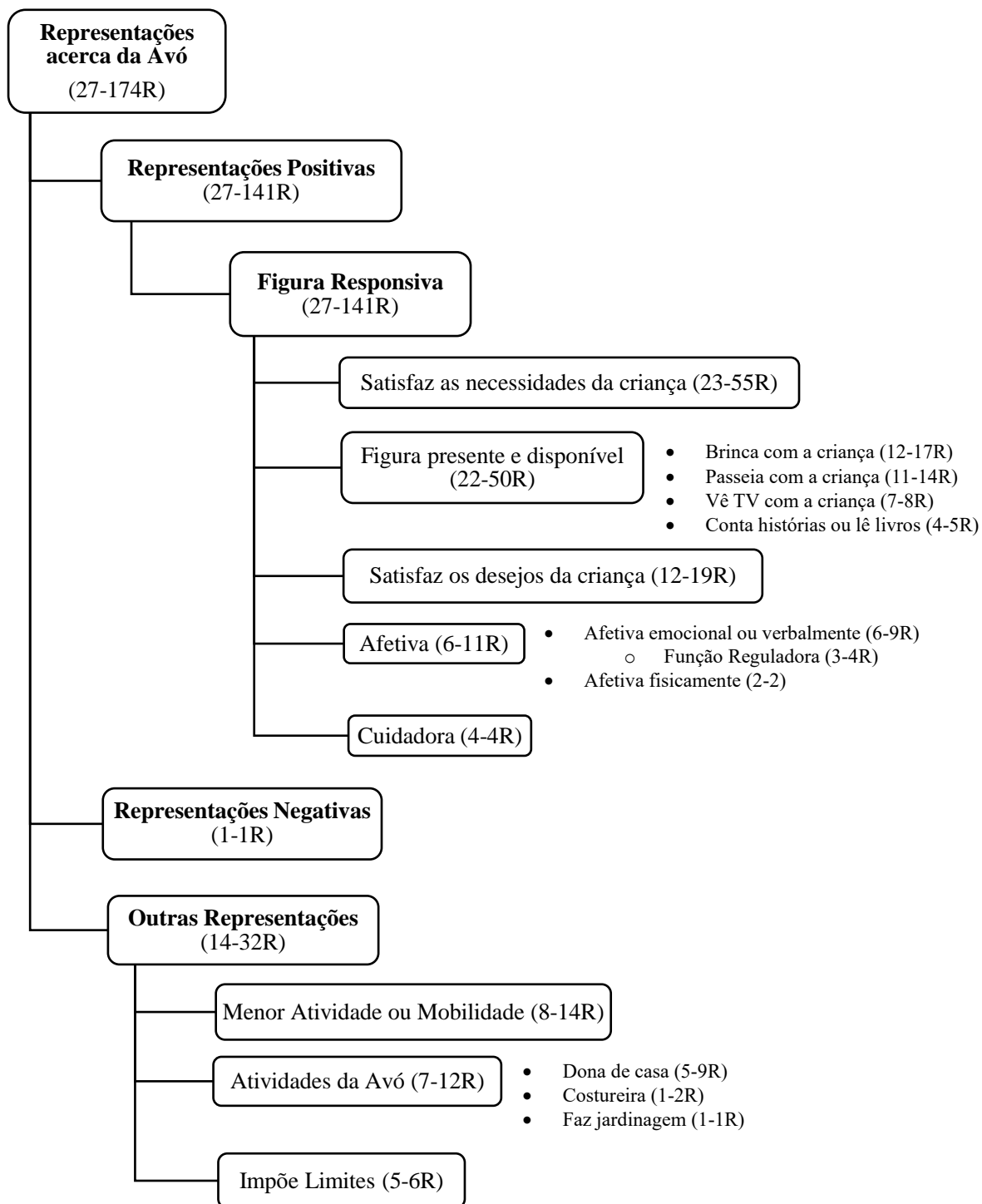
Representações acerca da Avó

A aplicação dos inícios de histórias, em particular, da história 2, permitiu obter **Representações acerca da Avó** (27-174R), que foram analisadas e codificadas em três categorias centrais: **Representações Positivas** (27-141R) que, à semelhança das representações parentais positivas, dizem respeito às representações da avó enquanto figura responsiva, cuidadora, afetiva, presente e disponível, capaz de satisfazer os desejos e necessidades da criança; a **Representação Negativa** (1-1R) corresponde à representação da avó enquanto figura que repreende o comportamento inadequado da criança; e **Outras Representações** (14-32R), que correspondem às representações da avó sem valência positiva ou negativa. Verificou-se que apenas um participante não mencionou qualquer representação acerca da avó. Todos os participantes representaram positivamente a avó, tendo surgido apenas uma representação negativa.

A figura 2 apresenta um mapa geral das categorias e subcategorias obtidas das representações mentais das crianças acerca da avó.

Figura 2

Categorias e subcategorias identificadas de Representações acerca da Avó



Representações Positivas acerca da Avó

Dentro da categoria **Representações Positivas** (27-141R), todos os participantes representaram a avó com características associadas a comportamentos de responsividade em relação à criança. Assim, foi criada a subcategoria **Figura Responsiva** (27-141R), que corresponde à representação da avó como uma figura presente, disponível e atenta às necessidades físicas e emocionais da criança, que responde de forma sensível e cuidada a essas mesmas necessidades. Esta categoria envolve também representações da avó como demonstrando proteção, compreensão e afeto em relação à criança.

Os comportamentos de responsividade foram organizados ainda em cinco subcategorias: **Figura que Satisfaz as Necessidades da Criança** (23-55R), **Figura Presente e Disponível** (22-50R), **Figura que Satisfaz os Desejos da Criança** (12-19R), **Figura Afetiva** (6-11R) e **Figura Cuidadora** (4-4R).

À semelhança das figuras parentais, os participantes representaram a avó como **Figura que Satisfaz as Necessidades da Criança**. Contudo, esta categoria inclui apenas representações da avó enquanto figura que satisfaz as necessidades básicas da criança relativas à alimentação, não tendo surgido representações relativas ao conforto e/ou saúde e cuidados médicos, como aconteceu nas representações parentais. Estes resultados sugerem que as crianças percebem a avó, mais do que os pais, como uma figura responsiva às suas necessidades de alimentação, constituindo-se uma figura central na satisfação dessa necessidade. Alguns exemplos são as citações:

– “*avó foi fazer o jantar. E depois o filho perguntou: o que vai ser o jantar? E a avó disse: hambúrguer e massa. E depois eles foram, comeram, e o filho disse assim: isto está muito bom! (avó) obrigada*” (P7M10)

– “*(avó) Bom dia! Queres comer um bolinho? (P) Sim avó!*” (P17F8)

– “*ela foi brincar, e como já estava de tarde, a ser de noite, a avó foi fazer o jantar. E então a Beatriz depois diz assim: avó estou com fome. E a avó diz assim: eu ainda não terminei de cozinhar, mas deixa-me dar-te aqui qualquer coisa para tu comeres. E ela foi comer (...) a avó foi fazendo a comida e disse que já acabou. Depois foi chamar a Beatriz: Beatriz, está na hora de jantar, anda lá*” (P21F7)

A categoria **Figura Presente e Disponível** (22-50R) corresponde às representações da avó como estando física e emocionalmente presente na vida da criança, através da participação em atividades conjuntas, como brincar (12-17R), passear (11-14R), ver televisão (7-8R) e ler histórias (4-5R). Um exemplo de cada uma das subcategorias identificadas são as seguintes citações, respetivamente:

– “vó, *queres ir fazer o quê? (avó) eu acho que podemos jogar ao apanha apanha. (P15) Tu és a apanhar! Ah apanhaste-me, agora sou eu! És muito rápida avó!... Apanhei-te. Agora és tu!*” (P15F6);

– “*então, no sábado, a Beatriz e a avó foram dar um passeio pelo bairro onde estava a casa delas e foram passear a um parque*” (P20F10);

– “*(I) agora o Mateus fica com a avó. O que é que acontece a seguir? (P14) Vamos ver um filme*” (P14M7);

– “*depois a avó vai contar uma história para ele dormir. Depois no outro dia (...) a avó conta uma história*” (P2M7).

A categoria **Figura que Satisfaz os Desejos da Criança** (12-19R) corresponde às representações da avó enquanto figura que satisfaz os desejos, pedidos e vontades da criança, Esta categoria inclui referências a responder de forma afirmativa a pedidos da criança, sugestões de atividades que a criança gosta ou oferecer coisas que a criança gostaria de ter. Um exemplo, são as citações – “*e depois o Duarte pediu à sua avó se podia ir brincar no quintal e a avó disse que sim*” (P4M9) e – “*depois a avó e a Maria ficam e a avó diz: Queres jogar um jogo? E a Maria diz: Sim! Querias mesmo!*” (P23F7).

A categoria **Figura Afetiva** (6-11R) foi subdividida em duas categorias: **Figura Afetiva Fisicamente** (2-2R) e **Figura Afetiva Emocional ou Verbalmente** (6-9R). Na primeira, a avó é representada com comportamentos afetivos, como dar um abraço à criança (e.g. – “*contaram para a avó o que tinha acontecido e ela abraçou a Emi (criança)*”, P9F9). Na segunda categoria, a avó é representada como uma figura que expressa emoções, carinho, preocupação e/ou afeto em relação à criança ou a outros, através de palavras ou ações (e.g. – “*a avó disse que tinha gostado muito de estar com ela e a Beatriz disse a mesma coisa*”, P20F10). Dentro desta categoria, foi ainda criada a subcategoria **Figura com Função Reguladora** (3-4R), de modo a codificar as representações da avó como figura que anima ou ajuda a criança a sentir-se bem. Esta categoria inclui referências a situações em que a avó ajuda a criança a regular-se, após momentos de sofrimento associado a dinâmicas familiares com as figuras parentais (e.g. “*a Beatriz queria ir com eles, não queria ficar em casa. Então ela ficou muito chateada e depois a avó disse para ela não ficar. Perguntou-lhe porque é que ela estava assim e a Beatriz disse-lhe: porque queria ir com os pais*” (...) *a avó disse que elas iam ter um fim-de-semana muito divertido. Depois a Beatriz tentou ser simpática e disse que estava bem e foi ver o que é que a avó ia fazer para a divertir*”, P20F10).

Por último, a avó foi representada por quatro participantes como uma figura que desempenha um papel ativo no cuidado da criança. A categoria **Figura Cuidadora** (4-4R)

inclui referências sobre dormir com a criança ou prestar cuidados físicos (e.g. – “*a seguir foram tomar banho, a avó vestiu, depois a filha, enrolou na toalha, foi para o quarto, como a minha avó faz, enrolasse na toalha e depois foi para o quarto, fecha a porta, visto*”, P17F8).

Representações Negativas acerca da Avó

A categoria **Representações Negativas** (1-1R) foi criada para codificar a representação de um participante acerca da avó enquanto figura passível de **Reprender o Comportamento da Criança**, recorrendo à punição verbal. A citação incluída nesta categoria é a seguinte – “*(avó) então Maria, foste mesmo matreira! então ela foi a correr dali para fora porque sabia que ia apanhar um ralhete da avó e depois ela contava aos pais*” (P19F9). Apesar da representação negativa da avó, este participante representou a avó noutros momentos com características positivas.

Tal como nas representações parentais, os participantes representam a avó como uma figura que desempenha comportamentos maioritariamente positivos na interação com a criança. No entanto, a avó é representada apenas uma vez, por um participante, com uma representação negativa, sugerindo uma visão geral da avó como uma figura presente, afetiva, disponível e sensível à criança e as suas necessidades.

Outras Representações acerca da Avó

Tal como nas representações parentais, a categoria **Outras Representações** (14-32R) surgiu da necessidade de codificar representações acerca da avó que não incluíam comportamentos ou atitudes com valência positiva ou negativa. Dentro desta categoria, surgiram três subcategorias: **Menor Atividade ou Mobilidade** (8-14R), **Atividades da Avó** (7-12R) e **Impõe Limites** (5-6R).

A categoria **Menor Atividade ou Mobilidade** inclui 14 representações de oito crianças que representam a avó como uma figura com menor atividade ou mobilidade do que os restantes intervenientes nas histórias, devido ao cansaço associado à idade. Inclui referências a momentos em que a avó vai descansar, sentar-se ou dormir (e.g. – “*a avó ficou na sala a ver televisão porque estava muito cansada de passar o fim de semana com a neta*”, P19F9).

A categoria **Atividades da Avó** (7-12R) foi subdividida em três subcategorias, de modo a categorizar as diferentes atividades que representam os comportamentos da avó nas histórias: **dona de casa** (5-9R – “*o filho disse assim: já estou com sono. E a avó: ah então vai lá dormir, eu só preciso de ir lavar a loiça e depois vou lá aos cães. Depois de lavar a loiça, foi lá abaixo*”

aos cães e deu comer a eles, depois voltou para cima e foi dormir para o pé do filho”, P7M10), **costureira** (1-2R; – *“a avó faz roupas”*, P28M7) e **faz jardinagem** (1-1R – *“a sua avó estava a colher plantas”*, P4M8).

Por último, à semelhança das figuras parentais, os participantes representam a avó como uma figura de autoridade, que impõe limites e regras que são aceites e respeitados pela criança. Estas representações não incluem medidas disciplinares punitivas ou limites percebidos como negativos pela criança. Um exemplo das representações incluídas na categoria **Impõe Limites** (5-6R) é a citação – *“(avó) vai comer 3 bolachas enquanto eu vou fazer o almoço, mas é só 3 bolachas, não mais que 3 (P12) ok!”*, (P12M7).

Coerência Narrativa

Foi considerada ainda coerência narrativa sempre que o participante apresentou uma resolução construtiva e adaptativa das histórias, narrando o evento principal com uma sequência lógica e não fugindo ao tema principal. A incoerência narrativa foi considerada sempre que o participante: i) desviou a sua narrativa do tema principal da história, apresentando uma resolução não adaptativa face ao evento apresentado ou não apresentando resolução; ii) apresentou incoerência e contradições ao longo das narrativas; iii) narrou as histórias com elementos irrealistas e/ou fantasiosos.

Verificou-se que, da amostra total de 28 participantes, 22 apresentaram uma narrativa coerente ao longo das sete histórias e apenas 2 apresentaram narrativas incoerentes. Verificou-se ainda 4 participantes com narrativas maioritariamente coerentes, apesar da presença de algumas partes ou histórias incoerentes (e.g. *“um boneco que tinha olhos nos pés. I: E o que é que aconteceu a seguir? P4: Esse boneco começou a andar, depois o Duarte chamou a sua avó para dizer o que é que era isso e a avó disse que era um ajudante seu”*, P4M8).

A análise da coerência narrativa pode ser consultada na tabela em Anexo (Anexo VIII). Em relação ao sexo dos participantes, verificou-se que 81.8% dos participantes do sexo feminino apresentaram coerência narrativa, enquanto 76.5% dos participantes do sexo masculino o fizeram. Verificou-se ainda maior coerência narrativa no estágio operatório concreto (81.8% dos participantes nesse estágio apresentaram narrativas coerentes), em comparação com o estágio pré-operatório (76.5% destes). A análise em função do nível de escolaridade materna sugere que todos os participantes cuja figura materna tem o ensino superior, o 2º ciclo do ensino básico (N=1) e o 3º ano do ensino básico (N=1) apresentaram

coerência narrativa. Apenas 80% dos participantes cuja figura materna tem o ensino secundário e 40% cuja figura materna tem o 3º ciclo do ensino básico apresentaram coerência narrativa.

Assim, a análise destes resultados sugere que os participantes do sexo feminino apresentam narrativas mais coerentes do que os participantes do sexo masculino, e o mesmo se aplica a participantes mais velhos, em comparação com os mais novos. Em relação ao nível de escolaridade, os resultados parecem sugerir que os participantes cuja figura materna tem um nível de escolaridade superior apresentam narrativas mais coerentes do que os restantes.

Identificação do Participante com a Criança da História

A identificação do participante com a criança da história foi analisada através da inclusão de elementos do participante nas narrativas, como o seu nome (e.g. “*I: que nome queres dar ao filho? P27: o meu nome*”, P27M7), idade, nome de familiares e/ou amigos (e.g. “*eu pus o nome dos meus pais, da minha avó e das minhas amigas*”, P23F7) e referências a situações pessoais (e.g. “*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). Verificou-se que mais de metade dos participantes (N=15) se identificaram com a criança da história, a maioria através da utilização do nome de familiares e/ou amigos (10-14R), seguida da referência a situações pessoais (6-20R), utilização do seu nome (6-6R) e idade (5-5R).

Discussão

A presente investigação teve como principais objetivos desenvolver um método de acesso às representações mentais das crianças do 1º ciclo do ensino básico acerca das figuras parentais, em situações do quotidiano, através da técnica narrativa de completamento de histórias, e estudar as representações obtidas. Em particular, teve como objetivos estudar as representações acerca das figuras parentais em função do sexo e idade dos participantes, bem como do nível de escolaridade da figura materna. No decorrer da análise temática, foram obtidas representações acerca da avó, figura interveniente na história 2, que foram também analisadas segundo a análise temática.

A análise dos dados obtidos revelou a presença de representações acerca das figuras parentais nas narrativas de todos os participantes, assim como a inclusão de elementos pessoais de mais de metade dos participantes (N=15) nas suas narrativas. Verificou-se ainda que todas as crianças aderiram à tarefa e a maioria apresentou narrativas coerentes. As narrativas dos

participantes que apresentaram incoerência narrativa foram mantidas e analisadas, devido à presença de elementos coerentes ao longo das histórias. Deste modo, o método desenvolvido parece constituir-se um método apropriado de acesso às representações mentais das crianças do 1º ciclo do ensino básico, acerca das suas figuras parentais.

Estas foram representadas por todos os participantes como tendo comportamentos positivos em relação à criança, e por mais de metade (N=15) como tendo comportamentos negativos em relação à mesma, verificando-se ainda um número cerca de seis vezes superior de referências a comportamentos parentais positivos (28-287R), em comparação com as referências a comportamentos parentais negativos (15-43R). A diferença nas representações positivas e negativas foi também verificada no estudo de Adler e Oppenheim (2023), onde as figuras parentais foram representadas pelas crianças em idade pré-escolar em maior quantidade e de forma mais diversificada, como figuras que respondem positivamente às necessidades físicas e/ou emocionais da criança, e menos como figuras com comportamentos negativos (como agressão física ou verbal) em relação à criança.

Na presente investigação, verificou-se ainda que as figuras parentais foram representadas por 21 dos 28 participantes com comportamentos de autoridade em relação à criança, em particular, relacionados com a imposição de regras e limites que são aceites e cumpridos pela criança, e como figuras de autoridade positiva por 10 participantes, que diz respeito à representação das figuras parentais como repreendendo o comportamento da criança, sem recurso a castigos ou punições, dando uma explicação do motivo dessa repreensão. A representação das figuras parentais com comportamentos de autoridade surgiu também noutros estudos (e.g. Adler & Oppenheim, 2023; Custódio & Cruz, 2008; Goldin, 1969), demonstrando a centralidade das figuras parentais como figuras que disciplinam a criança e são responsáveis pela imposição de regras e limites ao seu comportamento.

Por outro lado, surgiram também representações das figuras parentais com características comportamentais relacionadas com papéis de género (e.g. Pai – Condutor; Mãe – Faz as tarefas domésticas). A presença destas crenças e expectativas acerca das figuras parentais desde a idade escolar remete para a importância das aprendizagens adquiridas no ambiente relacional familiar, uma vez que as crianças parecem antecipar nos adultos comportamentos de acordo com os papéis de género aprendidos nas interações entre eles e com eles.

Verificou-se ainda que as crianças representaram as figuras parentais como tendo as suas próprias necessidades e desejos, como conversar entre si ou com outros adultos, o que sugere a presença de representação destas figuras como tendo relações sociais e emocionais

significativas, além da relação com a criança. Estas representações são visíveis nas duas categorias emergentes: figuras que Conversam e figuras que Precisam de Espaço e tempo a sós, sem a criança. Verificou-se ainda que, apesar destas representações terem surgido nos participantes que se encontram em ambos os estádios de desenvolvimento, surgiram numa percentagem superior nos participantes que se encontram no estádio operatório concreto, isto é, nos participantes com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Neste sentido, os resultados obtidos parecem estar relacionados com a aquisição da teoria da mente, que confere à criança uma maior capacidade de elaboração e de reconhecimento de que os estados mentais das figuras parentais são independentes das suas, utilizando essa informação para antecipar os seus comportamentos (Wellman, 1990 as cited in Dykas & Cassidy, 2011). Assim, as crianças parecem reconhecer que, em determinados momentos, os adultos têm necessidades e/ou desejos específicos, que não envolvem a criança, e que se relacionam com a vivência da relação que estabeleceram entre si.

Por outro lado, a análise dos resultados revelou também a presença de uma categoria na qual a criança surge como sendo o centro da conversa das figuras parentais. Esta representação surgiu em apenas quatro dos 28 participantes e, em maior percentagem, nos participantes que se encontram no estádio operatório concreto (N=3). Neste caso, as crianças colocam-se no centro das conversas dos pais, conferindo, por um lado, maior elaboração à narrativa e, por outro, oferecendo uma contextualização da conversa entre as figuras parentais, o que parece resultar, à semelhança das categorias anteriores, da maior capacidade de elaboração cognitiva e emocional e, conseqüentemente, narrativa, das crianças nesta faixa etária (Custódio & Cruz, 2008).

A análise dos dados obtidos revelou ainda que, dentro das representações positivas acerca das figuras parentais, todos os participantes representaram os pais como figuras com comportamentos de responsividade em relação à criança, aos seus desejos e necessidades. Apesar das subcategorias que compõem esta categoria terem surgido noutras investigações (e.g. Adler & Oppenheim, 2023; Custódio & Cruz, 2008), a representação central dos pais como figuras responsivas parece emergir, pela primeira vez, nesta investigação, sugerindo a centralidade das figuras parentais, para as crianças do 1º ciclo do ensino básico, como responsáveis pela resposta sensível e adequada às suas necessidades físicas e emocionais, aos seus desejos, competências, capacidades e comportamentos.

As figuras parentais foram ainda representadas por todas as crianças como desempenhando um papel ativo no cuidado da criança, dedicando-lhe tempo, atenção, proteção e segurança e demonstrando preocupação com a mesma. Estas representações aproximam-se

do conceito de figura de vinculação, que caracteriza a figura parental com quem a criança estabeleceu uma relação de proximidade emocional, com uma resposta calorosa e contingente, que funciona como um porto seguro para a criança, oferecendo-lhe proteção e, simultaneamente, como uma base segura a partir da qual a criança pode explorar o ambiente que a rodeia (Boris et al., 2019; Bowlby, 1982; Dykas & Cassidy, 2011). Neste sentido, estas representações acerca das figuras parentais parecem remeter para a importância da vinculação como base relacional, cujas interações influenciam a forma como as crianças preveem e, conseqüentemente, descrevem, as interações com as figuras parentais (Bowlby, 1973).

Além de figuras cuidadoras, as figuras parentais foram ainda representadas, à semelhança dos estudos de Schaefer (1965), Seigelman (1965), Goldin (1969) e Custódio e Cruz (2008) como afetivas e como figuras que sentem orgulho na criança e/ou no seu comportamento. As representações das figuras parentais como satisfazendo os desejos e as necessidades da criança e respeitando a sua liberdade e autonomia, surgiram também nos estudos de Adler e Oppenheim (2023) e de Custódio e Cruz (2008). Já as representações das figuras parentais como figuras disponíveis e recetivas, emergentes na categoria Figuras que Ouvem a Criança; e as representações das figuras parentais como figuras que reconhecem e retribuem algo à criança em resposta a um esforço, ação ou desempenho e como figuras a quem recorrer quando surge um problema, emergentes nas categorias Figuras que Oferecem Recompensas e Figuras Capazes de Resolver Problemas, respetivamente, não parecem ter emergido noutras investigações. Estas categorias remetem para a responsividade das figuras parentais em relação à criança, que pode ser manifestada de diferentes formas.

Em relação às representações negativas acerca das figuras parentais, os resultados obtidos sugerem que as crianças do 1º ciclo do ensino básico representam as figuras parentais como utilizando uma abordagem disciplinar caracterizada pela imposição de castigos e punições (física e verbal), mas também como tendo comportamentos de não responsividade relacionados com serem incapazes de cumprir o dever e/ou responsabilidade de cuidar da criança e garantir o seu bem-estar; tomando decisões que, na perspetiva da criança, são desiguais; e como ineficazes, isto é, incapazes de garantir a segurança da criança ou impor limites ao seu comportamento. Estes resultados são consonantes com os resultados obtidos nos estudos desenvolvidos por Schaefer (1965) e Siegelman (1965), onde foram identificadas, entre outras categorias, as representações acerca das figuras parentais nas dimensões de *autonomia versus controlo*, e *castigo*; mas também nos estudos de Goldin (1969), onde foi identificada a representação dos comportamentos parentais de *punição* e no estudo de Adler e Oppenheim (2023), com a identificação da categoria *representações parentais negativas*.

A análise das representações acerca das figuras parentais em função do sexo dos participantes revelou diferenças na forma como ambos os sexos representam as figuras parentais, ao contrário dos estudos de Custódio e Cruz (2008) e Oppenheim et al. (1997a). Em particular, em comparação com os participantes do sexo masculino, os participantes do sexo feminino parecem representar as figuras parentais como tendo mais comportamentos de responsividade em relação à criança, caracterizados por afetividade, satisfação dos seus desejos e respeito pela sua liberdade e autonomia. No entanto, parecem ser também os participantes do sexo feminino a recorrer, numa percentagem superior, a representações negativas acerca das figuras parentais. Estes resultados parecem estar relacionados com a maior diversidade, em geral, de representações produzidas nas histórias pelos participantes do sexo feminino, uma vez que, a análise dos resultados obtidos revelou também que os participantes do sexo masculino representaram, em percentagens superiores, as figuras parentais como ineficazes no controlo do comportamento da criança ou em garantir a sua segurança e recorrendo a abordagens disciplinares com recurso a castigos e punições físicas, enquanto os participantes do sexo feminino caracterizam os comportamentos negativos das figuras parentais com baixa responsividade, em particular, por negligência.

Também a análise das representações emergentes na categoria Outras Representações Parentais revelou que os participantes do sexo feminino representam as figuras parentais de forma mais diversificada do que os participantes do sexo masculino, representando-as como figuras que impõem limites e que têm uma relação emocional significativa, que envolve passarem tempo a sós ou conversarem entre si e com outros adultos. Verificou-se ainda que os participantes do sexo feminino recorreram, numa percentagem superior, a representações relacionadas com papéis de género (e.g. pai como condutor; mãe como figura que faz as tarefas domésticas), do que os participantes do sexo masculino. Já os participantes do sexo masculino parecem representar, mais do que os do sexo feminino, as figuras parentais como figuras que sentem orgulho na criança, oferecem recompensas e ouvem a criança e, em particular, o pai tanto como uma figura ativa como alguém que precisa de dormir ou descansar. Estes resultados parecem sugerir que as raparigas estabelecem com os pais interações que parecem criar mais oportunidades para o desenvolvimento de competências emocionais, tornando-as também mais permeáveis a papéis de género, do que os rapazes. Estas, por outro lado, parecem ter interações caracterizadas sobretudo por respostas parentais contingentes aos seus comportamentos, como sentir orgulho na criança ou dar-lhe recompensas ou, pelo contrário, castigá-la ou puni-la pelos seus comportamentos. Tal como referido em Thompson (1998 as cited in Laible et al., 2006) e Thompson (2006), as consequências dos processos relacionais entre pais e filhos são múltiplas

e exercem influências a diferentes níveis, pelo que, as crianças, enquanto construtoras das suas próprias experiências, captam do mundo informações relevantes para a construção de representações acerca do seu mundo social e das pessoas nesse mundo social, com influência ao nível do seu ajustamento social e psicológico, mais do que o comportamento parental real (e.g. Deater-Deckard & Dodge, 1997)

A análise das representações acerca das figuras parentais em função da faixa etária dos participantes não revelou diferenças nas representações das figuras parentais como figuras afetivas, que satisfazem as necessidades das crianças, ouvem-na e impõem limites quando necessário, características que parecem ser percebidas como centrais nas figuras parentais, independentemente da idade da criança. Verificou-se ainda que, tanto as crianças mais velhas, como as mais novas, têm representações das figuras parentais como ineficazes e injustas.

No entanto, as crianças com idades compreendidas entre os oito e os 10 anos parecem representar mais, do que as mais novas, as figuras parentais como figuras de autoridade positiva, reconhecendo os pais como responsáveis pela sua disciplina, fazendo-o de forma educativa e positiva, mas também como figuras que respeitam a liberdade e autonomia da criança, que satisfazem os seus desejos e são benevolentes. Verificou-se ainda, à semelhança de outros estudos (e.g. Grych et al., 2002; Reid et al., 1990; Veneziano & Rohner, 1998) que as crianças mais velhas representam os pais de forma mais diferenciada e menos positiva, do que as mais novas, sobretudo em termos de comportamentos de punição e não responsividade e, em particular, por negligência. As crianças mais novas parecem representar, mais do que as mais velhas, os pais como figuras a quem recorrer quando surge um problema e figuras que sentem orgulho na criança, mas também como esquecidas e recorrendo mais a castigos e a punição física. Tal como discutido anteriormente, estes resultados parecem relacionar-se com as especificidades do desenvolvimento cognitivo de cada estágio, no qual as crianças mais velhas parecem conseguir expressar, de forma mais elaborada, as suas representações acerca das figuras parentais em resultado da aquisição da teoria da mente e, conseqüentemente, da maior capacidade de reflexão sobre as interações sociais, em comparação com as crianças mais novas.

Por último, a análise das representações mentais acerca das figuras parentais em função do nível de escolaridade da figura materna, parece sugerir que as crianças cuja mãe tem um nível de escolaridade superior (i.e., ensino superior) representam as figuras parentais de forma mais diversificada e com mais comportamentos positivos do que negativos em relação à criança, do que as crianças cuja figura materna tem um nível de escolaridade inferior. Estes dados, embora insuficientes para serem comparados com outros estudos, parecem ser

consonantes com a literatura, onde se verificou que as crianças cujos pais têm um nível de escolaridade inferior tendem a desenvolver representações mais negativas das figuras parentais (Durning & Fortin, 2000), enquanto as crianças cujas figuras parentais têm um nível de escolaridade superior tendem a apresentar representações dos pais mais positivas, caracterizadas por comportamentos de afeto, e comportamentos disciplinares menos punitivos.

A análise temática das narrativas revelou ainda representações acerca da avó, que emergiram na sequência do completamento da história 2 (“fim-de-semana sem os pais” e “reencontro com os pais”). Estas não foram analisadas em função do sexo e idade dos participantes e nível de escolaridade da sua figura materna por não se constituírem objetivos desta dissertação. Contudo, as categorias emergentes podem ser discutidas em relação às representações mentais emergentes acerca das figuras parentais.

À semelhança das representações parentais, as representações acerca da avó foram organizadas em três categorias centrais: Representações Positivas, Representações Negativas e Outras Representações. Tal como nas representações parentais, verificou-se que todas as crianças que representaram a avó nas suas histórias (27 dos 28 participantes), representaram-na como uma figura responsiva, que responde de forma sensível e cuidada às necessidades e desejos da criança e está presente e disponível para a criança. Em particular, a avó parece ser representada como figura primordial na satisfação das necessidades de alimentação da criança, em comparação com as figuras parentais onde essa representação surgiu numa percentagem inferior. Além disso, a avó é representada como figura presente e disponível, desempenhando várias atividades com a criança, como brincar, passear, ver televisão ou contar histórias, ao contrário das figuras parentais, onde esta representação surgiu também numa percentagem inferior de participantes. À semelhança das figuras parentais, a avó surgiu como uma figura afetiva e cuidadora, que satisfaz os desejos da criança. No entanto, a representação como figura reguladora, isto é, como figura que anima ou ajuda a criança a sentir-se bem, surgiu apenas em relação à avó, sugerindo-a como figura com função primordial na regulação e conforto emocional da criança, por comparação com as figuras parentais. Apesar disso, a proximidade do conteúdo de representações entre as figuras parentais e a avó parece sugerir a importância da avó como uma segunda figura de vinculação significativa para a criança.

Ao contrário das representações parentais, apenas uma criança representou a avó com um comportamento negativo, relacionado com a repreensão do comportamento da criança com recurso a punição verbal, embora tenha representado a avó, noutras momentos da história, com representações positivas. As restantes representações emergentes acerca da avó, dizem respeito à representação da avó como figura de autoridade e disciplina que, à semelhança dos pais,

impõe limites à criança, mas também representações acerca daquilo que as crianças consideram ser atividades características da avó, que é representada como idosa, em função das características de mobilidade atribuídas pelas crianças.

As histórias que integram a entrevista semiestruturada foram ainda analisadas em função da concretização do objetivo pretendido. A história introdutória (“festa de aniversário”) permitiu, à semelhança do seu objetivo, promover o envolvimento do participante na tarefa. Inicialmente, esta história não foi elaborada com o objetivo de estudar as representações das crianças. Contudo, emergiram representações acerca das figuras parentais, que foram incluídas nos dados obtidos e, posteriormente, analisadas. As histórias 1 (“ciúmes”), 3 (“brincar no parque”) e 5 (“incidente no refeitório”) foram elaboradas com o objetivo de aceder às representações mentais das crianças acerca dos pais, pelo que a sua adequação em função do objetivo estará fora do âmbito desta dissertação. Contudo, verificou-se que todas estas histórias elicitaram, à semelhança das restantes, representações acerca das figuras parentais – assim como as histórias elaboradas para elicitarem representações acerca das figuras parentais, elicitaram, por vezes, representações acerca dos pais. Estes resultados parecem sugerir que, nestas idades, os pais são figuras centrais na vida da criança, havendo uma permuta constante nas interações com os pais e com os pares. A análise da história 2, nas suas diferentes partes, permitiu verificar que, para a maioria dos participantes, não elicitou sentimentos relacionados com a separação das figuras parentais, que esperaríamos contribuir para a elaboração de representações acerca das figuras parentais. Verificou-se que, ao ficar com uma segunda figura de vinculação, as crianças sentiram-se na presença de um “porto seguro”, que forneceu conforto, proteção e satisfação das necessidades básicas e, simultaneamente, de uma “base segura”, a partir da qual puderam explorar o ambiente com confiança (Boris et al., 2019). Neste sentido, emergiram representações acerca da avó, e não acerca das figuras parentais. No futuro, poderia ser considerada a alternativa das figuras parentais informarem a criança de que irão passar uns dias fora, deixando em aberto a resolução do problema, de modo a elicitarem sentimentos relacionados com a separação e, conseqüentemente, representações parentais nessas circunstâncias. Em relação à reunião com as figuras parentais, verificou-se que a maioria das crianças expressou felicidade pelo reencontro ou representou as figuras parentais como sendo afetivas e/ou sentido saudades da criança, apesar da elaboração narrativa nesta parte ter sido baixa. A história 4 (“ida à piscina”) mostrou-se adequada ao seu objetivo, fazendo emergir representações parentais relacionadas com uma situação de perigo e respetiva perceção de apoio e segurança por parte das mesmas. Por último, a história 6 (“exclusão”) parece ter produzido sentimentos de exclusão em algumas crianças, embora a maioria tenha consentido

ao pedido dos pais sem demonstrar emoções negativas em relação aos mesmos ou ao seu pedido. Ao analisar os resultados obtidos nesta história, consideramos que a presença de adereços diferenciados no quarto da criança contribuiu para que os participantes tomassem como foco principal as atividades possíveis de realizar com os mesmos, esquecendo a temática central de exclusão, presente na narrativa. Neste sentido, poderia ser considerada como alternativa a retirada desses adereços, permitindo que a interação com as figuras parentais seja o foco primordial da narrativa, ativando as representações mentais das crianças e, conseqüentemente, o processamento da informação da história, de modo a obter-se informações importantes acerca do conteúdo das representações acerca das figuras parentais (e.g. Bretherton et al., 1990b; Nur & Arnas, 2022; Oppenheim et al., 1997a; 1997b).

Apesar dos aspetos supramencionados e das limitações apresentadas de seguida, esta investigação conseguiu responder aos seus objetivos, pelo que este método, elaborado com base nas histórias do *MacArthur Story Stem Battery* (MSSB; Bretherton et al., 1990a), parece constituir-se um método apropriado de acesso às representações mentais das crianças do 1º ciclo do ensino básico, acerca das figuras parentais, pelo que parece ter utilidade para a prática clínica.

Limitações e Estudos Futuros

Esta investigação seguiu os critérios de qualidade em metodologias qualitativas, recomendados pelos referenciais de qualidade *Qualitative Research Review Guidelines – RATS* (Clark, 2003) e *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research – COREQ Checklist* (Tong et al., 2007). Assim, a pertinência e relevância do estudo foram apresentadas de forma clara, bem como os objetivos e questões de investigação, associados à natureza exploratória e qualitativa deste estudo. A metodologia utilizada mostrou-se adequada aos objetivos da investigação e todo o procedimento e, respetivo instrumento utilizado, foram justificados e explicados em detalhe. A investigação cumpriu ainda os requisitos éticos e deontológicos necessários para a investigação com participantes vulneráveis, aprovados pela Especializada de Ética e Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Todo o processo de análise a que os dados foram sujeitos, assim como a justificação da escolha do mesmo, foram apresentados em detalhe, assim como identificadas as investigadoras que procederam à recolha e análise dos dados. Os resultados obtidos foram descritos de forma detalhada, discutidos e relacionados com a literatura. No entanto, foram possíveis identificar algumas limitações ao longo da presente investigação.

Em particular, a amostra de pequena dimensão não constitui uma amostra representativa das crianças do 1º ciclo do ensino básico em Portugal. Além disso, foi constituída por um número superior de participantes do sexo masculino, do que do sexo feminino, dificultando a comparação das representações obtidas em função do sexo dos participantes, cujas diferenças não foram analisadas em termos da sua significância estatística. O mesmo aconteceu em relação à faixa etária dos participantes, onde se obteve um número superior de participantes no estágio operatório concreto, do que no estágio pré-operatório. É importante notar que os participantes não foram avaliados em relação ao estágio de desenvolvimento cognitivo de Piaget, pelo que a distinção realizada serviu apenas para caracterizar e diferenciar a amostra em diferentes faixas etárias. Tendo estas limitações presentes, os resultados obtidos através da análise dos dados em função do sexo e idade dos participantes devem ser considerados como preliminares, e confirmados em investigações futuras, dada a sua relevância para o conhecimento do conteúdo das representações mentais das crianças do 1º ciclo do ensino básico e, conseqüentemente, para as intervenções clínicas com esta faixa etária.

De forma similar, os resultados obtidos através da análise dos dados em função do nível de escolaridade da figura materna devem ser confirmados em futuras investigações, na medida em que foram obtidos vários dados omissos em relação nível de escolaridade das figuras parentais, resultando num número irregular e diferenciado de participantes por nível de escolaridade materno, cujas diferenças não foram analisadas em termos da significância estatística.

Em relação ao método, verificaram-se também algumas limitações, em particular, em relação à elaboração dos inícios das histórias, como apresentadas na secção anterior. As histórias 2 e 6 poderiam ser revistas e alteradas, de modo a fazer emergir representações mentais das crianças acerca das figuras parentais de forma mais adequada aos seus objetivos.

Além disso, não foi incluída uma medida que permitisse avaliar se os participantes se estavam a identificar com a criança da história, pelo que esses resultados foram obtidos através das partilhas da criança ao longo da administração da entrevista semiestruturada. Neste sentido, não foi possível conhecer quantas crianças realmente se identificaram com a criança da história.

Ademais, dada a natureza da investigação e as respetivas questões éticas, não nos foi possível adaptar o conteúdo das histórias ao contexto real dos participantes, pelo que a identificação dos participantes com a criança da história é limitada, além de não terem sido incluídas famílias monoparentais ou constituídas por um casal do mesmo sexo, nem foi incluída a presença de irmãos na família.

Também não foi estudada a diferença entre as representações das crianças acerca da figura materna e paterna. Os resultados obtidos dizem respeito às representações das crianças acerca das figuras parentais como unidade. Contudo, os pais não têm necessariamente comportamentos e atitudes iguais em relação à criança, pelo que irão influenciar o desenvolvimento de diferentes representações mentais. Investigações futuras poderiam estudar, com recurso a este método, as diferenças nas representações mentais das crianças acerca da figura materna e da figura paterna, de modo a obter informações mais detalhadas acerca do mundo interno da criança, com maior relevância para a prática clínica.

Por último, poderia ser pertinente investigar, através de casos clínicos, as representações mentais das crianças acerca das figuras parentais, de modo a contextualizar as narrativas obtidas e compreender a extensão e a importância real deste método para a prática clínica.

Considerações Finais

Este método parece constituir-se um método apropriado para o acesso às representações mentais das crianças do 1º ciclo do ensino básico, acerca das figuras parentais, sendo sensível a diferenças entre sexos e faixas etárias. Além disso, parece constituir-se um método apropriado para utilizar com crianças de idade escolar até aos 10 anos, tal como verificado por Kelly e Bailey (2021), permitindo conhecer o conteúdo das representações mentais das crianças destas idades, em Portugal, acerca das figuras parentais. Estas representam as figuras parentais de forma maioritariamente positiva, com comportamentos de responsividade para com a criança e como responsáveis pela sua disciplina.

Este método cumpriu também o seu objetivo de ser de fácil aplicação e de curta duração, possibilitando a fluidez e escolha das histórias mais adequadas aos objetivos, quer de exploração quer de intervenção clínica, mas também possibilitando a introdução de questões relevantes para a prática clínica, como acerca das emoções das crianças nas histórias.

Verificou-se ainda que a administração deste método permitiu o estabelecimento de uma relação positiva com a criança, observável no seu comportamento de afeto e proximidade com a investigadora, nas visitas seguintes à instituição de ensino para a recolha de dados. Neste sentido, este método parece constituir-se também um facilitador da relação entre a criança e o psicólogo, ao incluir a brincadeira, em particular, através das histórias, como uma porta de entrada para as experiências pessoais da criança.

Neste sentido, este método pode ser considerado como um meio potenciador do envolvimento da criança no processo terapêutico, dada a sua natureza interativa e lúdica, que permite a comunicação e a partilha da criança com o psicólogo.

Referências Bibliográficas

- Adler, S. Y., & Oppenheim, D. (2023). The contribution of mother-father-child interactions to children's emotion narratives. *Social Development, 32*(1), 299-314.
<https://doi.org/10.1111/sode.12642>
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- 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>
- Bellak, L., & Bellak, S. (1949). The Children's Apperception Test. C.P.S.
- Belsky, J., & Fearon, R. M. P. (2008). Precursors of attachment security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 295–316). The Guilford Press.
- Boris, N., Chesher, T., & Wajda-Johnston, V. (2019). Assessment of Attachment in Infancy and Early Childhood. In A. S. Carter & R. DelCarmen-Wiggins (Eds.), *The oxford handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment* (2nd ed., pp. 267–302). Oxford University Press.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment* (2nd ed.). Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. Basic Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50(1–2, Serial No. 209).
<https://doi.org/10.2307/3333824>
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp. 13-47). 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. Wof, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-Child narratives*. (pp. 55–80). Oxford University Press.

- Bretherton, I., Oppenheim, D., Buchsbaum, H., Emde, R. & the MacArthur Narrative Group (1990a). *MacArthur Story Stem Battery*. Unpublished manual.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990b). Assessing internal working models of the attachment relationship. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp 273–308). University of Chicago Press.
- 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* (2nd ed., pp. 102–130). The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bureau, J. F., Béliveau, M. J., Moss, E., & Lépine, S. (2006). Association entre l'attachement mère-enfant et les récits d'attachement à la période scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(1), 50-62. <https://doi.org/10.1037/h0087270>
- Cassidy, J., Ziv, Y., Mehta, T. G., & Feeney, B. C. (2003). Feedback seeking in children and adolescents: Associations with self-perceptions, attachment representations, and depression. *Child Development*, 74(2), 612-628. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402019>
- Clark, J. P. (2003). How to peer review a qualitative manuscript. In F. Godlee & T. Jefferson (Eds.), *Peer Review in Health Sciences* (2nd ed., pp. 219–235). BMJ Books.
- Crain, W. (2015). Piaget's cognitive-developmental theory. In W. Crain (Ed.), *Theories of development concepts and applications*. (6th ed., pp. 118–156). Routledge.
- Cruz, O. (1996). *O auto-controlo nas crianças de 5 anos. Relação com as ideias teóricas e com as respostas às situações disciplinares das mães*. [Doctoral Dissertation, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/19218>
- 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>

- De Wolff, M., & Van IJzendoorn, M. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development, 68* (4), 571–591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04218.x>
- Deater-Deckard, K., & Dodge, K. A. (1997). Externalizing behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender. *Psychological inquiry, 8*(3), 161-175. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0803_1
- 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.org/10.1080/14616730802461425>
- Deutsch, F. M. (2001). Equally shared parenting. *Current directions in psychological science, 10*(1), 25-28. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00107>
- Durning, P., & Fortin, A. (2000). Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants. *Enfance, 53*(4), 375-391. <https://doi.org/10.3406/enfan.2000.3192>
- Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the life span: theory and evidence. *Psychological Bulletin, 137*(1), 19–46. <https://doi.org/10.1037/a0021367>
- Dweck, C. S., & London, B. E. (2004). The role of mental representation in social development. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(4), 428–444. <http://doi.org/10.1353/mpq.2004.0029>
- Emde, R. (2003). Early narratives: A window to the child’s inner world. In R. Emde, D. Wof, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-Child narratives*. (pp. 3–26). Oxford University Press.
- Fagulhas, T. (1992). *A prova era uma vez... : uma prova projectiva para crianças*. [Doctoral dissertation, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42287>
- Faust, J., Ehrich, S. (2001). Children’s Apperception Test (C.A.T.). In W. Dorfman & M. Hersen (Eds.), *Understanding Psychological Assessment. Perspectives on Individual Differences*. (pp. 295–312). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1185-4_15
- Fraley, R., & Spieker, S. (2003). Are infant attachment patterns continuously or categorically distributed? A taxometric analysis of strange situation behavior. *Developmental psychology, 39*(3), 387. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.3.387>

- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child development, 73*(1), 241-255. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00403>
- Giles-Sims, J., Straus, M. A., & Sugarman, D. B. (1995). Child, maternal, and family characteristics associated with spanking. *Family Relations, 44*(2), 170–176. <https://doi.org/10.2307/584804>
- Goldin, P. C. (1969). A review of children's reports of parent behaviors. *Psychological Bulletin, 71*(3), 222. <https://doi.org/10.1037/h0027017>
- Grusec, J., & Goodnow, J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*(1), 4–19. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4>
- Grych, J. H., Wachsmuth-Schlaefel, T., & Klockow, L. L. (2002). Interparental aggression and young children's representations of family relationships. *Journal of family psychology, 16*(3), 259. <https://doi.org/10.1037//0893-3200.16.3.259>
- Hinde, R. (1988). Continuities and discontinuities: Conceptual issues and methodological considerations. In M. Rutter (Ed.), *Studies of psychosocial risk* (pp. 367-383). Cambridge University Press.
- Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (2th ed., Vol 2, pp. 231-252). Lawrence Erlbaum Associates.
- 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>
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development, 13*(4), 551-569. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00283.x>
- Macfie, J., Toth, S. L., Rogosch, F. A., Robinson, J., Emde, R. N., & Cicchetti, D. (1999). Effect of maltreatment on preschoolers' narrative representations of responses to relieve distress and of role reversal. *Developmental Psychology, 35*(2), 460–465. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.460>
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Pinto, A. (2014). Modelos internos dinâmicos de vinculação: Uma metáfora conceptual? *Análise Psicológica, 32*(3), 279-288. <https://doi.org/10.14417/ap.853>

- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In M. Yogman & T. B. Brazelton (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95–124). Ablex Publishing.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007a). Boosting attachment security to promote mental health, prosocial values, and inter-group tolerance. *Psychological inquiry*, 18(3), 139-156. <https://doi.org/10.1080/10478400701512646>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007b). Reflections on security dynamics: Core constructs, psychological mechanisms, relational contexts, and the need for an integrative theory. *Psychological Inquiry*, 18(3), 197-209. <https://doi.org/10.1080/10478400701512893>
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development*, 6(3), 305-325. <https://doi.org/10.1080/14616730412331281557>
- Muller, E., Perren, S., & Wustmann–Seiler, C. (2014). Coherence and content of conflict-based narratives: Associations to family risk and maladjustment. *Journal of Family Psychology*, 28(5), 707–717. <https://doi.org/10.1037/a0037845>
- Nelson, M., & Quintana, S. (2005). Qualitative clinical research with children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(2), 344-356. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3402_14
- Nichols, O., Vaughn, B., Lu, T., Krzysik, L., & El-Sheikh, M. (2019). Scripted attachment representations and adaptive functioning during early childhood. *Attachment & human development*, 21(3), 289-306. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1575551>
- Nur, İ. & 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., Emde, R. & Warren, S. (1997a). Children’s narrative representations of mothers: Their development and associations with child and mother adaptation. *Child Development*, 68(1), 127-138. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01930.x>
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., & Emde, R. (1997b). 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., & Bretherton, I. (2001). Mother- and father-child attachment themes in the story completions of pre-schoolers from post-divorce families: Do they predict relationships

- with peers and teachers? *Attachment and Human Development*, 3(1), 1–29.
<https://doi.org/10.1080/713761897>
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. Routledge & Kegan Paul
- Pierrehumbert, B., Santelices, M., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Stievenart, M., Spencer, R., Fresno Rodríguez, A., & Borghini, A. (2009). Gender and Attachment Representations in the Preschool Years: Comparisons Between Five Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 543-566. <https://doi.org/10.1177/0022022109335181>
- Portu-Zapirain, N. (2013). Attachment relationships with fathers and mothers during early childhood. *Psychology*, 4(3), 254-260. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A038>
- 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/S0102-79722003000200020>
- Reid, M., Ramey, S. L., & Burchinal, M. (1990). Dialogues with children about their families. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1990(48), 5-28.
<https://doi.org/10.1002/cd.23219904803>
- Repacholi, B., & Trapolini, T. (2004). Attachment and preschool children's understanding of maternal versus non-maternal psychological states. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 395-415. <https://doi.org/10.1348/0261510041552693>
- Robinson, J. (2007). Story stem narratives with young children: Moving to clinical research and practice. *Attachment & Human Development*, 9(3), 179–185.
<https://doi.org/10.1080/14616730701453697>
- Robinson, J., Mantz-Simmons, L., Macfie, J., & The MacArthur Narrative Working Group (1992). *The MacArthur narrative coding system*. Unpublished manuscript.
- Román, M., Hodges, J., Palacios, J., Moreno, C., & Hillman, S. (2018). Evaluación de las representaciones mentales de apego a través de las historias incompletas: Aplicación española de Story Stem Assessment Profile (SSAP). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(46), 5-19.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP46.1.01>
- Rubin, K. & Mills, R. (1992). Parent thoughts about children's socially adaptive and maladaptive behaviors: Stability, change and individual differences, In I. Sigel, A. McGillicuddy-DeLisi & J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2^a Ed., pp. 41-69). Lawrence Erlbaum Associates.

- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development, 36*(2), 413–424. <https://doi.org/10.2307/1126465>
- Sherman, L., Rice, K., & Cassidy, J. (2015). Infant capacities related to building internal working models of attachment figures: A theoretical and empirical review. *Developmental Review, 37*, 109–141. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.06.001>
- Shields, A., Ryan, R. M., & Cicchetti, D. (2001). Narrative representations of caregivers and emotion dysregulation as predictors of maltreated children's rejection by peers. *Developmental psychology, 37*(3), 321. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.37.3.321>
- Siegelman, M. (1965). Evaluation of Bronfenbrenner's questionnaire for children concerning parental behavior. *Child Development, 36*(1), 163–174. <https://doi.org/10.2307/1126788>
- Straus, M. & Stewart, J. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Child and Family Psychology Review, 2*(2), 55-70. <https://doi.org/10.1023/A:1021891529770>
- Thompson, R. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In N. Eisenberg, W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 24–98). John Wiley & Sons.
- 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>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International journal for quality in health care, 19*(6), 349-357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Veneziano, R. & Rohner, R. (1998). Perceived paternal acceptance, paternal involvement, and youths' psychological adjustment in a rural, biracial southern community. *Journal of Marriage and the Family, 60*(2), 335-343. <https://doi.org/10.2307/353852>
- Warren, S., Oppenheim, D., & Emde, R. (1996). Can emotions and themes in children's play predict behavior problems? *Child and Adolescent Psychiatry, 35*(10), 1331–1337. <https://doi.org/10.1097/00004583-199610000-00020>

- Waters, H. S., Rodrigues, L. M., & Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of narrative attachment assessment. *Journal of experimental child psychology*, 71(3), 211-234. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2473>
- Waters, H. S., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & human development*, 8(3), 185-197. <https://doi.org/10.1080/14616730600856016>

Anexos

Anexo I*Pedido de Colaboração enviado às Escolas e ATL*

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 II

Consentimento Informado entregue aos Encarregados de Educação dos Participantes

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@campus.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: _____

Anexo III*Questionário Sociodemográfico***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 IV

Explicação Oral dada ao Participante de modo a obter o seu Assentimento

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:)

Eu 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.

Podemos começar?

Anexo V

Tabela da Análise das Representações Parentais Positivas em função do Sexo e Estádio de Desenvolvimento dos Participantes e do Nível de Escolaridade da Figura Materna

		<i>Sexo Feminino (N=11)</i>	<i>Sexo Masculino (N=17)</i>	<i>Estádio Pré-operatório (N=17)</i>	<i>Estádio Operatório Concreto (N=11)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno 3º ano ensino básico (N=1)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno 2º ciclo ensino básico (N=1)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno 3º ciclo ensino básico (N=5)</i>	<i>Nível de Escolaridade e Materno Ensino Secundário (N=10)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno Ensino Superior (N=4)</i>
<i>Representações Positivas</i>	<i>Frequência</i>	11	17	17	11	1	1	5	10	4
	<i>Percentagem</i>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<i>Conversam sobre a criança quando estão a sós</i>	<i>Frequência</i>	2	2	1	3	0	0	1	1	2
	<i>Percentagem</i>	18.2%	11.8%	5.88%	27.3%	0.00%	0.00%	20.0%	10.0%	50.0%
<i>Figuras de autoridade positiva</i>	<i>Frequência</i>	4	6	4	6	1	0	1	4	2
	<i>Percentagem</i>	36.4%	35.3%	23.5%	54.6%	100%	0.00%	20.0%	40.0%	50%
<i>Benevolentes</i>	<i>Frequência</i>	1	2	1	2	0	0	0	2	0
	<i>Percentagem</i>	9.09%	11.8%	5.88%	18.2%	0.00%	0.00%	0.00%	20.0%	0.00%
<i>Figuras responsivas</i>	<i>Frequência</i>	11	17	17	11	1	1	5	10	4
	<i>Percentagem</i>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<i>Afetivas</i>	<i>Frequência</i>	11	12	14	9	1	0	5	8	4
	<i>Percentagem</i>	100%	70.6%	82.4%	81.8%	100%	0.00%	100%	80.0%	100%
<i>Capazes de resolver problemas</i>	<i>Frequência</i>	2	0	0	2	0	0	0	1	1
	<i>Percentagem</i>	18.2%	0.00%	0.00%	18.2%	0.00%	0.00%	0.00%	10.0%	25%

<i>Oferecem recompensas</i>	<i>Frequência</i>	1	2	1	2	0	0	1	1	1
	<i>Porcentagem</i>	9.09%	11.8%	5.88%	18.2%	0.00%	0.00%	20.0%	10.0%	25.0%
<i>Ouvem a criança</i>	<i>Frequência</i>	2	5	4	3	0	1	2	1	2
	<i>Porcentagem</i>	18.2%	29.4%	23.5%	27.3%	0.00%	100%	40.0%	10.0%	50.0%
<i>Respeitam a liberdade e autonomia da criança</i>	<i>Frequência</i>	3	1	0	4	0	0	2	1	1
	<i>Porcentagem</i>	27.3%	5.88%	0.00%	36.4%	0.00%	0.00%	40.0%	10.0%	25.0%
<i>Satisfazem as necessidades da criança</i>	<i>Frequência</i>	4	6	6	4	0	0	2	4	1
	<i>Porcentagem</i>	36.4%	35.3%	35.3%	36.4%	0.00%	0.00%	40.0%	40.0%	25.0%
<i>Satisfazem os desejos da criança</i>	<i>Frequência</i>	11	13	14	10	1	0	4	9	4
	<i>Porcentagem</i>	100%	76.5%	82.4%	90.9%	100%	0.00%	80.0%	90.0%	100%
<i>Sentem orgulho na criança</i>	<i>Frequência</i>	1	2	2	1	0	0	2	0	0
	<i>Porcentagem</i>	9.09%	11.8%	18.2%	9.09%	0.00%	0.00%	40.0%	0.00%	0.00%

Anexo VI

Tabela da Análise das Representações Parentais Negativas em função do Sexo e Estádio de Desenvolvimento dos Participantes e do Nível de Escolaridade da Figura Materna

		<i>Sexo Feminino (N=11)</i>	<i>Sexo Masculino (N=17)</i>	<i>Estádio Pré-operatório (N=17)</i>	<i>Estádio Operatório Concreto (N=11)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno 3º ano ensino básico (N=1)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno 2º ciclo ensino básico (N=1)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno 3º ciclo ensino básico (N=5)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno Ensino Secundário (N=10)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno Ensino Superior (N=4)</i>
<i>Representações Negativas</i>	<i>Frequência</i>	7	8	6	9	1	0	4	5	1
	<i>Porcentagem</i>	63.6%	47.1%	35.3%	81.8%	100%	0.00%	80.0%	50.0%	25.0%
<i>Figuras Ineficazes</i>	<i>Frequência</i>	0	2	1	1	0	0	0	1	0
	<i>Porcentagem</i>	0.00%	11.8%	5.88%	9.09%	0.00%	0.00%	0.00%	10.0%	0.00%
<i>Figuras Punitivas</i>	<i>Frequência</i>	4	6	5	5	0	0	3	3	1
	<i>Porcentagem</i>	36.4%	35.3%	29.4%	45.5%	0.00%	0.00%	60%	30.0%	25.0%
<i>Castigos</i>	<i>Frequência</i>	0	4	4	0	0	0	2	1	0
	<i>Porcentagem</i>	0.00%	23.5%	23.5%	0.00%	0.00%	0.00%	40.0%	10.0%	0.00%
<i>Punição Verbal</i>	<i>Frequência</i>	2	3	3	2	0	0	2	2	0
	<i>Porcentagem</i>	18.2%	17.7%	17.7%	18.2%	0.00%	0.00%	40.0%	20.0%	25.0%
<i>Punição Física</i>	<i>Frequência</i>	0	1	1	0	0	0	1	0	0
	<i>Porcentagem</i>	0.00%	5.88%	5.88%	0.00%	0.00%	0.00%	20.0%	0.00%	0.00%
<i>Figuras Não Responsivas</i>	<i>Frequência</i>	5	5	4	6	1	0	2	4	1
	<i>Porcentagem</i>	45.5%	29.4%	23.5%	54.6%	100%	0.00%	40.0%	40.0%	25.0%
<i>Negligentes</i>	<i>Frequência</i>	3	2	2	3	1	0	0	3	0
	<i>Porcentagem</i>	27.3%	11.8%	11.8%	27.3%	100%	0.00%	0.00%	30.0%	0.00%
<i>Injustas</i>	<i>Frequência</i>	1	1	1	1	0	0	1	0	1
	<i>Porcentagem</i>	9.09%	5.88%	5.88%	9.09%	0.00%	0.00%	20.0%	0.00%	25.0%

Anexo VII

Tabela da Análise das Outras Representações Parentais em função do Sexo e Estádio de Desenvolvimento dos Participantes e do Nível de Escolaridade da Figura Materna

		<i>Sexo Feminino (N=11)</i>	<i>Sexo Masculino (N=17)</i>	<i>Estádio Pré- operatório (N=17)</i>	<i>Estádio Operatório Concreto (N=11)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno 3º ano ensino básico (N=1)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno 2º ciclo ensino básico (N=1)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno 3º ciclo ensino básico (N=5)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno Ensino Secundário (N=10)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materno Ensino Superior (N=4)</i>
<i>Outras Representações Parentais</i>	<i>Frequência</i>	11	15	16	10	1	1	5	8	4
	<i>Percentagem</i>	100%	88.2%	94.1%	90.9%	100%	100%	100%	80.0%	100%
<i>Impõem Limites</i>	<i>Frequência</i>	9	12	12	8	1	1	5	5	3
	<i>Percentagem</i>	81.8%	70.6%	76.5%	72.7%	100%	100%	100%	50.0%	75.0%
<i>Conversam</i>	<i>Frequência</i>	5	5	4	6	1	0	2	3	3
	<i>Percentagem</i>	45.5%	29.4%	27.3%	54.6%	100%	0.00%	40.0%	30.0%%	75.0%
<i>Precisam de espaço ou individualidade</i>	<i>Frequência</i>	4	5	5	4	0	0	6	3	2
	<i>Percentagem</i>	36.4%	29.4%	29.4%	36.4%	0.00%	0.00%	60.0%	30.0%	50.0%
<i>São Esquecidos</i>	<i>Frequência</i>	2	2	4	0	0	0	1	2	1
	<i>Percentagem</i>	18.2%	11.8%	27.3%	0.00%	0.00%	0.00%	20.0%	20.0%	25.0%
<i>Pai</i>	<i>Frequência</i>	6	7	8	5	0	0	3	5	3
	<i>Percentagem</i>	54.5%	41.2%	47.1%	45.5%	0.00%	0.00%	60%	50.0%	75.0%
<i>Condutor</i>	<i>Frequência</i>	4	3	5	2	0	0	1	4	1
	<i>Percentagem</i>	36.4%	17.7%	29.4%	18.2%	0.00%	0.00%	20.0%	40.0%	25.0%
<i>Descansa ou dorme</i>	<i>Frequência</i>	1	3	2	2	0	0	1	1	2
	<i>Percentagem</i>	9.09%	17.7%	11.8%	18.2%	0.00%	0.00%	20.0%	10.0%	50.0%
<i>Ativo</i>	<i>Frequência</i>	1	2	2	1	0	0	1	0	1
	<i>Percentagem</i>	9.09%	11.8%	11.8%	9.09%	0.00%	0.00%	20.0%	0.00%	25.0%

<i>Mãe</i>	<i>Frequência</i>	3	3	3	3	0	0	2	2	1
	<i>Percentagem</i>	27.3%	17.7%	17.7%	27.3%	0.00%	0.00%	40.00%	30.0%	25.0%
<i>Faz as tarefas domésticas</i>	<i>Frequência</i>	3	2	3	2	0	0	2	2	3
	<i>Percentagem</i>	27.3%	11.8%	17.7%	18.2%	0.00%	0.00%	40.0%	20.0%	75.0%
<i>Figura de autoridade</i>	<i>Frequência</i>	1	1	1	1	0	0	0	1	0
	<i>Percentagem</i>	9.09%	5.88%	5.88%	9.09%	0.00%	0.00%	00.0%	10.0%	0.00%

Anexo VIII

Tabela da Análise da Coerência Narrativa em função do Sexo e Estádio de Desenvolvimento dos Participantes e do Nível de Escolaridade da Figura Materna

	<i>Sexo Feminino (N=11)</i>	<i>Sexo Masculino (N=17)</i>	<i>Estádio Pré- operatório (N=17)</i>	<i>Estádio Operatório Concreto (N=11)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materna 3º ano (N=1)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materna 2º ciclo ensino básico (N=1)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materna 3º ciclo ensino básico (N=5)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materna Ensino Secundário (N=10)</i>	<i>Nível de Escolaridade Materna Ensino Superior (N=4)</i>	
<i>Coerência Narrativa</i>	<i>Frequência</i>	9	13	13	9	1	1	2	8	4
	<i>Porcentagem</i>	81.8%	76.5%	76.5%	81.8%	100%	100%	40%	80%	100%