



Instituto Politécnico de Lisboa
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**OS PADRÕES DE VINCULAÇÃO ESTABELECIDOS E INDICADORES DE
RESILIÊNCIA (AUTONOMIA E CAPACIDADES DE INTERAÇÃO SOCIAL) EM
CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR, EM FUNÇÃO DA FREQUÊNCIA EM
REDE PÚBLICA OU PRIVADA**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de
grau de mestre em Ciências da Educação

Especialidade: Intervenção Precoce

Bárbara Figueiredo do Carmo

2012



Instituto Politécnico de Lisboa
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**OS PADRÕES DE VINCULAÇÃO ESTABELECIDOS E INDICADORES DE
RESILIÊNCIA (AUTONOMIA E CAPACIDADES DE INTERAÇÃO SOCIAL) EM
CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR, EM FUNÇÃO DA FREQUÊNCIA EM
REDE PÚBLICA OU PRIVADA**

Sob a orientação de: Professor Doutor João Rosa

E coorientação de: Mestre Tiago Almeida

Bárbara Figueiredo do Carmo

Mestrado em Intervenção Precoce

2012

Resumo

A dissertação procura compreender de que maneira a frequência da criança numa escola pública ou numa escola privada, poderá afetar o desenvolvimento dos indicadores de resiliência definidos (autonomia e capacidades de interação social) e a sua vinculação aos pais.

O presente estudo realizou-se em três escolas do primeiro ciclo com jardim de infância, duas das quais pertenciam ao ensino público e uma ao ensino privado.

A revisão da literatura, exposta nos vários capítulos, apresenta a visão de diversos investigadores sobre a problemática da relação entre o desenvolvimento dos indicadores de resiliência definidos, a maneira como as crianças criam as suas relações de vinculação, focando as diferenças relativamente à frequência em rede pública ou rede privada.

Por se tratar de um estudo comparativo, foi escolhida uma metodologia quantitativa. Procedeu-se, em seguida, a uma análise qualitativa dos resultados obtidos em algumas variáveis.

O estudo conclui que não se verificam diferenças significativas no que diz respeito aos resultados obtidos pelas crianças relativamente às variáveis em estudo, com exceção do indicador de resiliência “capacidades de interação social”. Este estudo também nos mostra que existem várias variáveis a ter em conta para compreender a resiliência e a relação entre as variáveis, nomeadamente, as qualificações dos prestadores de cuidados.

Sugere-se a continuação do trabalho iniciado, avaliando a vinculação e os indicadores de resiliência estudados (autonomia e capacidades de interação social) destas mesmas crianças, no futuro. Sugere-se ainda a realização de outros estudos, dentro da mesma área, que possam aprofundar a influência das diversas variáveis que dizem respeito ao contexto socioeconómico e sociodemográfico onde as crianças estão inseridas e ver de que maneira estes afetam as variáveis estudadas neste trabalho.

Palavras-chave: crianças, rede pública, rede privada, indicadores de resiliência e vinculação.

Abstract

The dissertation sought to understand how child's frequency in a public or a private school, can affect the development of resilience indicators defined (autonomy and capabilities social interaction capabilities) and their connection to parents. This study was conducted in three primary schools with kindergarten, two of which belonged to public education and one to private education.

The literature review, exposed in several chapters, presents the view of many researchers on the issue of the relationship between the development of resilience indicators defined, the way children create their linking relations, focusing on the differences in the frequency on public or private school.

Since this is a comparative study, a quantitative methodology was chosen. Then we've proceeded to a qualitative analysis of the results obtained on some variables.

The study concludes that there are no significant differences with regard to the results obtained by children, for the variables under study except for the indicator of resilience "capabilities of social interaction". This study also shows that there are several variables to take into account to understand the resilience and the relation between variables, namely, the qualifications of care providers.

It is suggested to continue the work begun by evaluating the binding and resilience indicators studied (autonomy and social interaction skills) of these same children in the future. It is also suggested in other studies within the same area, which may deepen the influence of several variables that relate to socio-demographic and socio-economic context where children are located and see how they affect the variables studied in this work.

Keywords: children, public school, private school, resilience indicators and linking.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a todas as instituições, educadoras, pais e crianças que se mostraram disponíveis para colaborar neste estudo e sem os quais ele não teria sido possível.

À minha mãe, pelo apoio incondicional, pelo incentivo e paciência nos dias mais difíceis e pelo carinho constante que me ajudou a ultrapassar todos os momentos difíceis e me aconchegou mesmo nos dias de mais ânimo. Sem ela a revisão deste trabalho não teria sido feita de uma maneira tão detalhada.

À minha grande amiga Sara, por estar comigo nos momentos de descanso e descontração, presenteando-me com sorrisos e carinho, apoiando-me inteiramente e repondo as minhas energias para trabalhar. A sua ajuda prestada com a parte estatística foi fundamental.

À Paula, por me ter acompanhado nesta jornada e pela partilha de ideias, de questões, de reflexões e de horas passadas na faculdade com o SPSS.

Ao meu orientador, Professor Tiago Almeida, pela confiança que depositou no meu trabalho e pelas palavras e brincadeiras nos momentos de maior tensão que me ajudaram a ter forças para prosseguir com este trabalho.

Ao meu pai, para o qual não encontro palavras que consigam descrever a força e inspiração que sempre me deu, apesar da sua ausência.

Um agradecimento a todas as pessoas que contribuíram de maneira direta ou indireta para que este trabalho fosse terminado com êxito. As minhas desculpas para o possível esquecimento de algum nome.

Uma das aprendizagens que fiz com este estudo sobre a resiliência foi que, em momentos difíceis de stress, pressão e até desespero, as pessoas podem desistir ou encará-los como um desafio e trabalhar no sentido de conseguir ultrapassá-los. Desta maneira, o problema acaba por nos fazer crescer e por nos parecer um pouco menor do que poderia parecer à partida. Também aprendi que se não fossem estas minhas “bases seguras”, “portos-de-abrigo”, talvez eu tivesse conseguido ultrapassar todos os obstáculos, mas não com o mesmo conforto. Mais uma vez, um agradecimento especial, às pessoas que contribuem para a construção do meu Eu e para a minha própria Resiliência.

Às crianças e às famílias que permitem às mesmas desenvolver-se de maneira segura e saudável. Sabemos como nos afirma a pedopsiquiatra Teresa Goldsmith, citada por

Ana Mafalda Inácio (2002 cit. in Filipe, n.d), que *“o tempo da criança não volta atrás. É o que se pode fazer em certo momento que fica e que vai servir de alicerce para o futuro”*.

Índice

Siglas.....	10
Introdução.....	11
Enquadramento teórico.....	13
Capítulo 1. Família, Vinculação e Resiliência.....	13
1.1.Evolução do conceito de resiliência ao longo do tempo.....	13
1.2. Conceito de Família: as alterações nas dinâmicas familiares ao longo do tempo, bem como no envolvimento materno e paterno	17
1.2.1.Funções da Família	22
1.2.2. Os padrões de vinculação: A organização dos comportamentos de base segura da criança em contexto familiar	24
1.3. Vinculação e indicadores de resiliência (autonomia e capacidades de interação social).....	26
1.4.Resiliência face às práticas parentais de risco	28
Secção empírica	35
Capítulo 1	35
1. Problemática.....	35
Capítulo 2	37
Metodologia	37
1. Design da investigação.....	37
1.1. As questões éticas na investigação.....	38
<i>1.1.1. Consentimento informado.....</i>	<i>38</i>
Capítulo 3	39
Procedimentos metodológicos	39
1. As técnicas e dinâmicas de recolha de dados	39
2. Instrumentos utilizados	40

3. Procedimento na recolha e tratamento dos dados	47
4. Seleção e Caracterização da Amostra	48
Capítulo 4	52
Resultados.....	52
Capítulo 5	58
Discussão	58
Capítulo 6	68
Conclusão.....	68
Referências Bibliográficas.....	76
Anexos.....	82

Índice de Quadros

Tabela 1: Frequências de género, idade, estabelecimento de ensino e formação dos pais das crianças	51
Tabela 2: Estatística comparativa dos vários testes realizados às crianças em relação à Escola Frequentada	52
Tabela 3: Correlação entre a Escola Frequentada e os diferentes testes realizados para avaliar o desenvolvimento e resiliência das crianças	54
Tabela 4: Correlação entre a Segurança das crianças e os resultados da EVA.....	55
Tabela 5: Correlação entre os testes realizados às crianças, a Formação dos pais e as restantes variáveis.....	56

Siglas

SPSS –Statistical Package for the Social Sciences

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

SGS II – Growing Skills II

TRF – Teacher Report Form (Questionário do Comportamento da Criança -Relatório do Professor)

CBCL – Child Behavior Checklist (Questionário do Comportamento da Criança - Para Pais)

EVA – Escala de Vinculação do Adulto

AAS-R – Adult Attachment Scale-R

ASCT – Attachment Story Completion Task

ANOVA – The Analysis Of Variance

GSPS – Growing Skills Pontuação Social

GSPA – Growing Skills Pontuação Autonomia

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

Introdução

Nas últimas décadas, têm-se verificado alterações na nossa sociedade a vários níveis (social, educativo, económico, cultural, religioso). Nas mudanças a nível social, encontramos a entrada da mulher no mercado de trabalho, a diminuição da taxa de fecundidade e da taxa de casamentos, que levaram a uma alteração na estrutura familiar em que as crianças vivem, nas relações entre os diversos membros da família, bem como nos comportamentos de maternidade e de paternidade e, conseqüentemente, será legítimo perguntar se nos padrões de vinculação também. Considerando todas estas alterações, a escolha do jardim de infância torna-se particularmente importante para atenuar o impacto de alguns destes fatores.

Considerando que as crianças são as que podem ser mais prejudicadas, se estas alterações não fizerem parte de um processo gradual e cuidado, este estudo pretende indicar-nos de que a maneira a frequência da criança numa escola pública ou numa escola privada, poderá afetar o desenvolvimento dos indicadores de resiliência definidos (autonomia e capacidades de interação social) e a sua vinculação aos pais.

Para isso, serão avaliados os indicadores de resiliência (autonomia e capacidades de interação social) das crianças e também os seus padrões de vinculação. A relação entre as variáveis em diferentes contextos de educação pré-escolar poderá contribuir para compreender até que ponto as instituições podem ser fatores protetores.

As visões de Cyrulnik (2001) e de Michael Rutter (2006) na resiliência, e a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1989) e Bronfenbrenner e Morris (1998), constituirão a base teórica deste trabalho. Serão ainda mencionados os trabalhos Masten e Obradovic (2006), Fuertes (s.d.), Monteiro (2007), Arriaga, Veríssimo, Salvaterra, Maia e Santos (2010), Monteiro, Veríssimo, Santos e Vaughn (2008) e Pimenta, Veríssimo, Monteiro e Costa (2010) na vinculação, à luz da teoria de Bowlby (1958).

Desta maneira, a revisão de literatura que servirá de apoio ao desenvolvimento deste trabalho, estará assente em diversas áreas de conhecimento como a Psicologia, a Sociologia da Infância e da Família, as Ciências da Educação e a Intervenção Precoce. Tendo em conta a complexidade do nosso objeto de análise e a necessidade de um olhar multidisciplinar sobre o mesmo, este estudo organiza-se em cinco partes.

A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico, onde são definidos alguns conceitos como família, vinculação e resiliência (desenvolvimento social e da autonomia) e qual a evolução que os mesmos sofreram nas últimas décadas.

A segunda parte refere-se à conceptualização do estudo empírico, onde são especificados os princípios teóricos e os procedimentos metodológicos da investigação, fazendo um enfoque sobre as questões éticas da mesma.

No segundo e terceiro capítulos são definidos os objetivos da investigação. É feita uma descrição da estratégia metodológica adotada tendo em conta as técnicas de recolha de dados, a seleção da amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos para a análise de conteúdo.

O quarto capítulo destina-se à partilha dos resultados da investigação, sendo apresentados os quadros que darão origem a uma discussão.

No quinto capítulo são discutidos os resultados obtidos, focando as principais conclusões tiradas depois da análise realizada.

E, por último, no sexto capítulo, elabora-se uma conclusão, através da análise das várias conclusões obtidas, focando a relevância das mesmas, as suas limitações e fazem-se recomendações para o seguimento de futuras investigações.

Enquadramento teórico

Capítulo 1. Família, Vinculação e Resiliência

1.1. Evolução do conceito de resiliência ao longo do tempo

“Então, poderá levar uma existência de cisne, bela e todavia frágil, porque nunca poderá esquecer o passado de patinho feio. Porém, tornado cisne, poderá pensar nele de uma maneira mais suportável. O que significa que a resiliência, o facto de se safar e de se tornar belo apesar de tudo, nada tem a ver com a invulnerabilidade, nem com o êxito social” (Cyrulnik, 2001, p. 16).

Antes de iniciar o debate sobre a resiliência e a evolução do seu conceito, é muito importante referir algumas premissas para as quais Masten e Obradovic (2006) chamaram a atenção, revelando-nos serem de extrema importância no estudo da resiliência.

Segundo os autores, as três primeiras grandes ondas de investigação sobre a resiliência possibilitaram a tomada de consciência de alguns factos a ter em conta nos próximos estudos. Entre as premissas por eles elaboradas encontramos a seguinte: “resilience is a complex family of concepts that always requires careful conceptual and operational definition” (Masten, & Obradovic, 2006, p. 22).

Para além desta premissa, alertam-nos para o facto de não podermos esquecer que as definições de resiliência estão relacionadas com os contextos históricos, culturais e desenvolvimentais em que são estudadas. Há muitas ameaças ao desenvolvimento das crianças que podem ser prevenidas, tais como os partos prematuros, a falta de morada e de condições habitacionais, algumas lesões e que são muito mais fáceis de prevenir do que de tratar, depois de começarem a prejudicar o desenvolvimento das crianças e a sua capacidade de adaptação à vida e à sociedade.

Os autores (op. cit.) chamam ainda a atenção para o facto de as definições de resiliência se irem alterando ao longo do tempo, tendo uma linha temporal que não pode ser esquecida. Para além disto lembram-nos ainda de que não há “receitas mágicas” para produzir resiliência, não existem crianças invulneráveis e encontram-se múltiplos caminhos para a resiliência, que divergem consoante as pessoas e o meio envolvente. Não se deve, por isso, culpar a vítima, quando esta não consegue tornar-se resiliente.

Finalmente, os autores (op. cit.) alertam-nos também para o facto de a resiliência não ser uma característica única ou um processo único, mas sim ser fruto de muitos atributos e processos envolvidos.

Desta maneira, ao estudarmos a resiliência e ao fazermos um estudo deste tipo, não devem ser esquecidas estas ideias-chave, para que elas nos orientem e não deixem que se perca a objetividade e a exatidão necessárias.

O conceito de resiliência está muito ligado aos estudos da física, como sendo a capacidade máxima de um objeto receber energia sem perder a sua forma original e sem se deformar (Yunes, 2003).

No entanto, mais ligada à psicologia e ao desenvolvimento da criança, a resiliência é a capacidade que o indivíduo tem de ultrapassar situações traumáticas ao longo da vida, conseguindo viver feliz. Este é um conceito muito recente, que se tem vindo a estudar há poucos anos (Cyrulnik, 2001).

Segundo O'Dougherty Wright e Masten (2005), o estudo sobre a resiliência pode ser dividido em três grandes ondas, ao longo das últimas três décadas. Da primeira onda de trabalho surgiram boas descrições dos fenómenos da resiliência, juntamente com os conceitos básicos e metodologias, incidindo sobre o indivíduo. A segunda adotou uma visão mais dinâmica da resiliência, uma abordagem de desenvolvimento de pesquisas sobre a adaptação positiva, em contexto de adversidade ou de risco, e incidiu sobre as transações entre os indivíduos e os diversos sistemas a que o seu desenvolvimento está associado. A terceira onda, ainda em desenvolvimento, está focada na criação de resiliência por meio de intervenções preventivas, voltadas para a mudança de vias de desenvolvimento.

Este trabalho, terá como base, o conceito de resiliência defendido por Boris Cyrulnik e Michael Rutter, apesar de serem referidos outros autores, com visões complementares.

Cyrulnik (2001) encara a resiliência como um processo, que vai progredindo ao longo da vida, podendo ser afetada por acontecimentos exteriores, quer positiva quer negativamente. O autor (2001) defende que isto permite afirmar que:

“ (...) uma criança não é resiliente por si só. Tem de encontrar um objecto que convenha ao seu temperamento para se tornar resistente. De tal modo, que se pode ser resiliente com uma pessoa e não com outra, reiniciar o desenvolvimento num ambiente e fracassar noutro. A resiliência é um processo

constantemente possível, com a condição de que a pessoa em curso de desenvolvimento encontre um objecto significativo para ela” (p. 85).

No mesmo sentido Naglieri e LeBuffe (2005) referem que:

“researchers now agree that resilience refers to positive outcomes, adaptation, or the attainment of developmental milestones or competencies in the face of significant risk, adversity, or stress. If the individual has attained typical or superior outcomes in the presence of risk or adversity, the resilience is inferred (p.108).

Também Rutter (1999 cit. in Yunes, 2003) define a resiliência de uma forma mais ampla, referindo-se à superação de stress e adversidades. O autor (op. cit.) afirma categoricamente que “resiliência não constitui uma característica ou traço individual” (p. 135), partilhando esta visão de resiliência como processo com Yunes (2003).

Rutter (2006) afirma ainda que o termo “resiliência” é usado para se referir aos indivíduos que se desenvolvem saudavelmente a nível psicológico apesar das experiências de risco por que passam e que poderiam afetar gravemente o seu desenvolvimento, o que implica resistência em relação a experiências de risco ambiental ou superação face às adversidades, não envolvendo apenas uma saúde mental positiva e uma boa capacidade de socialização.

Neste sentido, o autor (op. cit.) acrescenta que a resiliência é um conceito interativo e dinâmico, interessado na relação de experiências de risco grave e um resultado psicológico positivo, apesar dessas experiências. Desta maneira, o autor (op. cit.) chama-nos a atenção para o termo “resiliência” como um processo complexo que implica a existência de riscos sociais e/ou biológicos e para a capacidade da criança se desenvolver naturalmente apesar desses fatores de risco. Estas variáveis não podem ser ponderadas individualmente, uma vez que todas influenciam a criança, estando interligadas.

Naglieri e LeBuffe (2005) alertam-nos para o facto de não existir nenhuma definição universalmente aceite de resiliência, sobretudo porque esta resulta da relação entre vários fatores, que são usados para a descrever e medir. A lista de fatores que influenciam a resiliência é grande e diversificada, incluindo as características físicas e psicológicas da criança, a família e o ambiente em que esta está inserida.

O conceito de resiliência está muito relacionado com valores e significados próprios da cultura em que ele se insere, uma vez que os fatores de risco e protetores são diferentes dependendo da população e de suas origens. “ (...) a definição do conceito

evolui do indivíduo (traços de personalidade), para a família (construção relacional) e redes sociais mais amplas (visão ecológica)” (Souza, 2006, p. 124).

Cyrułnik (2001) faz-nos perceber que esta resiliência não pode ser dissociada do conceito de vinculação e que a capacidade de resiliência de uma criança, está muito relacionada com as experiências vividas na sua infância e os laços de vinculação criados. Será a partir deste ponto de vista que este estudo se irá desenvolver, baseando-se na teoria da vinculação de Bowlby (1958) e nos pressupostos teóricos de Ainsworth e Bowlby (1965).

Tal como afirma Cyrułnik (2001), para que um estudo sobre a resiliência seja o mais preciso possível, este deve incidir sobre três planos: a aquisição que a criança foi tendo ao longo dos anos dos recursos internos que fazem parte do seu temperamento, a estrutura da agressão que a criança sofreu e a possível existência de “lugares de afeição”, atividades e palavras no meio envolvente da criança, que surjam como fatores de resiliência, permitindo que a criança se continue a desenvolver saudavelmente. Por esta razão, este estudo tentou recair sobre contextos com diferentes características, que têm populações diferentes e que podem oferecer recursos diferentes às crianças. É muito importante, por isso, que tenhamos sempre presente a importância do contexto na vida da criança, no seu desenvolvimento e na sua capacidade de resiliência. Este estudo tentou sempre manter esta perspetiva, baseando-se nos pressupostos teóricos de Brofenbrenner (1989), que defendem a necessidade de olharmos para a criança enquanto um ser inserido num determinado contexto, com determinadas características e especificidades que irão influenciar o seu desenvolvimento.

Nesta perspetiva, Rutter (2006) tenta mostrar como são importantes não só os fatores de risco externos, como a maneira como a pessoa lida com os mesmos, reforçando, mais uma vez, a importância de não ponderar as variáveis individualmente, uma vez que a resiliência é um processo muito complexo. A resiliência, segundo este ponto de vista, foca a sua atenção nos processos dinâmicos e não numa acumulação de fatores estáticos (fatores de risco e fatores protetores).

A resiliência é, portanto, seguindo a visão deste trabalho, a capacidade de nos desenvolvermos e de vivermos saudavelmente, enfrentando desafios e situações traumáticas que vão surgindo nas nossas vidas. A este propósito Rutter (2006) refere que:

“The third message, therefore, is that protection may derive from what people do to deal with stress or adversity. That is, the notion of resilience focuses attention on coping mechanisms, mental sets, and the operation of personal agency. In other words, it requires a move from a focus on external risks to a focus on how these external risks are dealt with by the individual” (p. 6).

Uma vez que este estudo se foca, mais especificamente, em dois indicadores de resiliência, através da avaliação da autonomia e das capacidades de interação das crianças e da sua vinculação aos prestadores de cuidados, procurou-se perceber se estas variáveis se relacionam de forma diferente em função do contexto de educação pré-escolar em que estão inseridas.

1.2. Conceito de Família: as alterações nas dinâmicas familiares ao longo do tempo, bem como no envolvimento materno e paterno

“Família é contexto natural para crescer.

Família é complexidade.

Família é teia de laços sanguíneos e, sobretudo,
de laços afectivos.

Família gera amor, gera sofrimento.

A família vive-se. Conhece-se, reconhece-se.”

(Relvas, 1996, p. 9, cit. in Gronita, 2007, p. 10)

O conceito de família, onde a vinculação pode ser criada, tem vindo a mudar muito nas últimas décadas. Neste sentido, pretende-se perceber se os laços de vinculação, criados no centro destes núcleos familiares, e se as mudanças que surgiram nas dinâmicas familiares afetam o bom desenvolvimento das crianças e a sua capacidade de resiliência face a situações traumáticas.

Segundo Almeida (2009), a família representa “um conjunto de elementos com um projecto de vida comum, inter-relacionados de forma dinâmica, num processo de mudança constante, que sofre a influência de todo o sistema social que a rodeia” (p. 129), sendo encarada como o contexto onde, normalmente, ocorre a maioria das aprendizagens mais básicas da criança, servindo de apoio ao seu desenvolvimento e protegendo-a de todas as ameaças exteriores. “Ao nível do processo de socialização a

família assume, igualmente, um papel muito importante, já que é ela que facilita o processo de aquisição de regras, normas, valores e condutas para a criança” (Silva, 2009, p. 25).

A família “pós-moderna” é concebida como uma unidade interativa e dinâmica. A diversidade familiar é, desta maneira, uma característica das famílias contemporâneas, não constituindo um desvio à norma.

Não podemos deixar de considerar a enorme quantidade de alterações a nível social que se verificaram nas últimas décadas e que, de forma direta ou indireta, afetaram as dinâmicas familiares.

Tal como Vasconcelos et al. (2003) afirmam, desde a revolução de abril de 1974, que os direitos das mulheres foram reconhecidos e consignados na Constituição de 1976 e que se tem tentado conciliar a vida familiar e profissional. Os autores afirmam ainda que a mulher continua a ser a principal figura na guarda e responsabilidade pelas crianças e até na educação formal dos mais novos. No entanto, apesar de na maioria das famílias ainda ser este o caso, a verdade é que, em muitas famílias, as mulheres abdicam cada vez mais de ter um filho, para se dedicarem à sua vida profissional, ou preferem deixá-lo com membros da família mais próxima ou em creches e jardins de infância, durante longas horas.

Ao contrário daquilo que se verificava há alguns anos atrás, em que as mulheres deixavam a escola e dedicavam-se a tempo inteiro às tarefas domésticas e aos cuidados dos filhos, em 1997, as mulheres representavam 59,7% de todos os licenciados, sendo o nosso país um dos países onde mais mulheres exercem uma atividade profissional ou laboral e onde há um grande reconhecimento do sucesso académico das mulheres (Vasconcelos, T. et al., 2003):

“Há que ter em conta a diminuição da taxa de natalidade que tem como consequência o aumento das famílias pouco numerosas, o isolamento social de muitas famílias desenraizadas nas grandes cidades, a diminuição da taxa de casamentos e o aumento da taxa de divórcios com repercussões a nível do acréscimo de famílias monoparentais, o aumento do número de mães que trabalham e, genericamente, do grau de exigências laborais, que leva a que os pais tenham menos tempo para estar com os seus filhos” (Almeida, 2009, p. 129).

A autora (2009) afirma ainda que, por outro lado, “o aumento do desemprego e a diminuição dos apoios em termos de segurança social, traz cada vez mais famílias a

debaterem-se com condições de precariedade e de insegurança com repercussões importantes no desenvolvimento dos seus filhos” (p.129).

Desde os anos 70 que a família em Portugal tem registado grandes transformações, contribuindo para a mudança das dinâmicas familiares. Segundo Almeida et al. (1998), a taxa de *nupcialidade*, em meados dos anos 70, entra em acentuada queda até ao presente. Também se verifica, desde a mesma altura, que a percentagem de casamentos civis tem progredido e que nascem cada vez mais crianças fora do casamento. Surgem, deste modo, maneiras alternativas de viver a conjugalidade. Contrariamente, as taxas de natalidade e de fecundidade, têm vindo a cair cada vez mais, observando-se práticas de controlo dos nascimentos e uma maneira de ver o casamento que não implica ter filhos. A entrada da mulher no mercado de trabalho, foi outra das transformações referidas pelos autores.

Silva (2009) alerta-nos para o facto de que “a família deve ser encarada como um todo que integra vários contextos na comunidade em que se insere. As alterações sofridas pela família promovem o desenvolvimento de tensões em torno das transformações estruturais crescentes” (p. 22). Estas transformações podem verificar-se nos aspetos que referimos anteriormente como a maternidade cada vez mais tardia, quando existente, o aumento de famílias reestruturadas, e ainda o aumento do número de horas que as crianças passam longe de casa e dos pais, em creches e jardins de infância, entre outros.

Finalmente, Rizzini (2001, cit. in Tomás, 2002) identifica um conjunto de indicadores que caracterizam as principais transformações que ocorreram na família e na infância: as famílias são menores e diversificam-se os tipos de estruturas familiares, embora não haja políticas sociais e redes de apoio eficazes; a mobilidade das famílias aumentou observando-se cada vez mais migrações; houve uma diminuição do espaço de autonomia das crianças em contextos urbanos devido aos constantes perigos; diminuição do tempo e coesão familiar; uma modificação das redes familiares e da relação entre gerações; o aumento da pobreza e exclusão social; alimentação insuficiente; desemprego; a incompatibilidade entre o horário de trabalho dos pais e os horários escolares; a inexistência ou insuficiência de equipamentos de apoio à maternidade e à infância. Para além destes indicadores que dizem respeito às dinâmicas familiares, o autor enumera outros de cariz mais amplo, respeitantes aos hábitos e crenças dos membros da família: o alcoolismo e a toxicodependência; o trabalho infantil; a agressividade e os castigos corporais associados a uma falta de diálogo; o autoritarismo ou o excesso de permissividade e as ruturas familiares.

Houve, também, um crescimento substancial do número de crianças em cuidados não-maternos, durante várias horas por dia, pois “o número de crianças na educação pré-escolar subiu de 12,6% no final dos anos 1970, para 77% em 2004/2005” (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2007, cit. in Monteiro, Veríssimo, Santos, & Vaughn, 2008, p.395).

Estes acontecimentos também afetaram as relações conjugais e o envolvimento materno e paterno na vida familiar, nomeadamente no que diz respeito às relações de vinculação com os seus filhos. Os resultados do estudo de Beltrame & Bottoli (2010) mostram que, na atualidade, “ser pai” na visão da mulher e do homem se afasta dos modelos e parâmetros tradicionais. O pai encontra-se num momento de transição, exercendo antigos e novos papéis, procurando “construir uma relação baseada no desejo de realizar trocas afetivas com seus filhos, juntamente com o que a sociedade lhe exige” (p. 205).

Esta situação levou-o a assumir novos papéis no âmbito familiar, o que tem vindo a atingir os papéis entre a mãe e o pai no contexto familiar, observando-se modificações no exercício da parentalidade.

“Emerge assim um novo ideal de “partilha parental”, onde a divisão de tarefas centrada no género se tornou obsoleta” (Cabrera et al., 1999, 2000; Deutsch, 2001, cit. in Pimenta, Veríssimo, Monteiro, & Costa, 2010, p. 566).

Deixam de ser atribuídos papéis específicos e complementares, surgindo aquilo a que Monteiro, Veríssimo, Santos, & Vaughn (2008) apelidam coparentalidade “em que ambos os pais partilham responsabilidades e tarefas nos domínios financeiro, doméstico e nos cuidados das crianças de um modo mais igualitário (Deutsch, 2001; Cabrera *et al.*, 1999; Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth, & Lamb, 2000, cit. in Monteiro, Veríssimo, Santos, & Vaughn, 2008, p. 396).

De acordo com Pleck (1982, cit. in Pimenta, Veríssimo, Monteiro, & Costa, 2010) esta situação, nomeadamente a extensão do tempo despendido pelos pais em certas actividades e do tipo de actividades em que estes se encontram implicados, no que diz respeito aos filhos, também agrada às mães.

Este estudo procurará ter em conta os padrões de vinculação vivenciados pela criança, de maneira a compreender melhor o seu nível de vinculação e os seus indicadores de resiliência (autonomia e capacidades de interação social).

Segundo a teoria sistémica familiar (Turnbull, Summers, & Brotherson, 1986; Turnbull, & Turnbull, 1990, cit. in Pimentel, 2005):

“A estrutura familiar, que compreende a composição e tamanho da família, o seu estatuto socioeconómico, as suas características étnicas e culturais e o local onde reside, define as características da família, que vão no entanto variando ao longo do seu ciclo de vida” (p. 57).

Neste sentido, tanto a criança como a própria família, estão em constante mudança, nos vários níveis acima referidos. Neste trabalho, falaremos especificamente de dinâmicas familiares no que toca aos padrões de vinculação existentes entre crianças e pais, bem como ao envolvimento materno e paterno em relação à criança, podendo no entanto mencionar os outros aspetos de forma menos pormenorizada.

De acordo com Krauss (2000, cit. in Pimentel, 2005), quando as características da família estão dentro dos padrões habituais, o desenvolvimento da criança ocorre de acordo com o que é esperado. Se, no entanto, essas características afetam os padrões de interação familiar, então o desenvolvimento da criança pode estar comprometido. Importa não esquecer que estes padrões podem variar muito dependendo do contexto social, cultural e étnico que rodeia a família, facto que não pode ser ignorado na observação/avaliação/accompanhamento da criança e da família.

Assim, tal como salienta Almeida (2009):

“Para além do nível de desenvolvimento da criança, do grau de exposição a factores de risco biológicos e psicossociais, há que avaliar de forma sistemática se ela tem as características individuais ou a exposição a contextos que promovam, ou a vulnerabilidade ou a resiliência” (p. 63).

Já Bronfenbrenner (1989) havia salientado esta necessidade de olhar para a criança, com as suas características próprias, mas inserida em determinados contextos. Não podendo, desta maneira, esquecer os micro, meso, exo e macrosistemas em que as crianças estão inseridas e de que maneira as suas características e transformações afetam a criança.

Tal como afirma Almeida (2009), “a criança deverá ser compreendida enquanto inserida na família, e esta, enquanto parte da sua comunidade e do seu contexto cultural e político, devendo o todo ser considerado como uma rede de componentes interrelacionadas e interdependentes” (p. 19). Desta maneira, é muito importante termos em conta a história de vida das famílias, a sua estrutura e dinâmica e o caminho percorrido pelas mesmas, para poder compreender e avaliar algumas práticas familiares e de que maneira estas afetam a criança.

Este estudo procura ter em conta estes acontecimentos que mudaram as dinâmicas familiares e de relacionamento entre pais e filhos, para que seja possível ter uma ideia da maneira como todo este processo pode afetar a família e, conseqüentemente, a criança.

1.2.1. Funções da Família

“Renasce para muitos a esperança de, “em torno da pureza da criança, remoralizar o corpo social” (Danic, Delalande & Rayou 2006 cit. in Almeida, 2009, p. 19).

Como já referimos anteriormente as profundas transformações económicas, sócio-demográficas e culturais ocorridas nas últimas décadas, onde se salienta a entrada massiva da mulher no mercado de trabalho, conduziram a uma mudança na dinâmica da família e nas expectativas acerca dos papéis a desempenhar pelas figuras parentais (Monteiro, 2007).

As diversas transformações ocorridas, especialmente na segunda metade do último século, interferiram na ecologia familiar, observando-se uma aproximação dos papéis desempenhados pelas mães e pelos pais, face à prestação dos cuidados diários e ao estabelecimento de interações sociais com os filhos (Pimenta, Veríssimo, Monteiro, & Costa, 2010).

Como salientam O'Dougherty Wright, e Masten, A. (2005), a segunda onda de estudos sobre a resiliência, abandonou o cariz individual da primeira, começando a focar-se mais nas influências que tanto a família como os contextos próximos (Bronfenbrenner, 1999) têm sobre a mesma.

Como afirma Silva (2009):

“A família apresenta um lugar privilegiado junto da criança, uma vez que o núcleo familiar é considerado o primeiro mediador de socialização. Desta forma, o desenvolvimento da criança é intrinsecamente influenciado pela aquisição de valores, costumes, hábitos, regras, linguagem que caracterizam a própria família e conseqüentemente o seu funcionamento sistémico” (p. 21).

Segundo a teoria sistémica familiar anteriormente referida, as funções familiares dizem respeito às “actividades que são desenvolvidas pela família para fazer face às suas necessidades (económicas, domésticas, cuidados de saúde e educação, recreativas, de socialização, entre outras). Variam em função da importância que a família lhes atribui e do tempo que lhes dispensa” (Pimentel, 2005, p. 58).

Apesar da controvérsia existente no seio da sociedade sobre se devemos ou não disciplinar as crianças e como devemos fazê-lo, Brazelton e Sparrow (2007) afirmam que uma criança que não é disciplinada não se sente amada e que ao disciplinarmos a criança ajudamo-la a controlar-se a si própria. Este auto controlo vai permitir que a criança desenvolva, ainda segundo os mesmos autores (2007), três elementos importantes na construção da personalidade, nomeadamente a autoestima, o altruísmo e a sede de conhecimento. Sentindo-se bem consigo e com os outros ganha uma estabilidade emocional que lhe dará apetência para aprender.

Desta maneira, faz parte das funções da família, disciplinar a criança, ensinar-lhe quais são os seus limites e orientá-la para que esta perceba quais são os comportamentos inaceitáveis. No entanto, é preciso ter cuidado para que isto seja feito, sem inibir a criança de ter as suas próprias experiências, para que esta possa aprender por si, sem medo de errar.

Segundo os mesmos autores (2007) antes de disciplinar uma criança, devemos ter em consideração que os pais têm de estar conscientes da influência dos seus próprios passados e que a personalidade da criança influencia a abordagem a ser feita.

Naglieri e LeBuffe (2005) chamam a atenção para o facto de, apesar dos grandes acontecimentos da vida nos marcarem e poderem ser fontes de risco, é muito importante ter em conta os pequenos acontecimentos diários que podem marcar-nos tanto, ou mais, dependendo da sua intensidade e regularidade. "Daily hassles refers to sources of risk that have lower severity but greater chronicity when compared to major life events" (p. 108). São dados como exemplos desta situação, uma disciplina demasiado severa e uma má qualidade dos cuidados dados à criança.

Nogueira (2001, cit. in Silva, 2009), por sua vez, defende que o maior disfuncionamento nas crianças resulta da pouca capacidade dos pais desempenharem as suas funções como pais, bem como de resolverem os seus problemas.

De acordo com Silva (2009) a família assume um papel fundamental na socialização da criança, na aquisição de regras, normas e valores, através de um grupo significativo de pessoas que podem ser os pais biológicos, como os pais adotivos, os tutores, os irmãos, entre outros.

Segundo a mesma autora (2009) "a família tem como função primordial a protecção de todos os seus membros, em especial das crianças, podendo criar uma barreira defensiva contra agressões externas" (p. 70). A autora enumera ainda os fatores de provisão, protecção e afeto como as principais funções da família.

Devemos não esquecer, no entanto, que “a forma como a família lida com as situações difere de família para família e tem a ver, não só com as características dos elementos que a constituem, como com a organização do conjunto do sistema familiar” (Almeida, 2009, p. 132). As práticas parentais e a maneira como a família educa a criança e exerce as suas funções, não podem ser dissociadas do ambiente envolvente, das crenças culturais e religiosas, bem como do património educacional familiar. Estas devem, assim, ser entendidas tendo em conta este contexto holístico.

“Assim sendo, a família constitui o primeiro, e o mais importante grupo social de cada humano, constituindo o seu quadro de referência, estabelecido através das relações e identificações que a criança criou durante o desenvolvimento” (Vara, 1996, Stanhope, 1999, cit. in Silva, 2009, p. 25), tornando-a na matriz da identidade.

Desta maneira, é na família que a criança aprende as primeiras regras de socialização, aquilo que a sociedade espera dela, as atitudes e comportamentos que deve ter. Ao mesmo tempo, tomando consciência desta aprendizagem, ganha confiança e autonomia para iniciar a socialização com os pares, com outros adultos, conseguindo afastar-se dos pais.

1.2.2. Os padrões de vinculação: A organização dos comportamentos de base segura da criança em contexto familiar

“A compreensão da organização das relações de base segura na rede familiar, nomeadamente, dos seus processos, permitirá uma compreensão mais integrada e alargada do desenvolvimento socioemocional da criança. Este enfoque é fundamental, não só do ponto de vista teórico e empírico, como, também, da intervenção clínica” (e.g., Easterbrooks & Goldberg, 1990; Main & Weston, 1981 cit. in Monteiro, 2007, p. 48).

A teoria da vinculação de John Bowlby (1958; 1969/82) é a base da investigação no domínio da vinculação. Ao contrário do que havia sido estabelecido até à época, Bowlby (1958) defendeu que os laços estabelecidos entre mãe e filho não estavam relacionados com a satisfação de necessidades básicas, mas sim com a necessidade da criança de sentir carinho e proteção. John Bowlby, a partir dos anos 1950, propôs que a base da relação entre mãe e filho, devia ser definida em todos os seres vivos, humanos e animais, através do conceito de afeição. Também outros autores como Anna Freud e René Spitz alertaram para esta necessidade de afeição para o desenvolvimento das crianças (Cyrulnik, 2001).

Ainsworth e Bowlby (1965), no seu estudo com díades mãe-filho, identificaram dois tipos de padrões de interação possíveis: o seguro e o ansioso. Na vinculação segura (ou Tipo B) a criança revela confiança no adulto. Esta sente que, em situações de perigo a mãe irá ajudá-la. Neste sentido, a criança segura, sempre que sente receio e tenta obter conforto, procura manter proximidade e contacto relativamente à figura materna. Esta relação faz com que a criança se sinta confiante para explorar espaços e objetos. Nesta díade, é mais provável que se crie uma “base segura” (Ainsworth, & Bowlby, 1965) para a criança, sendo mais fácil que esta desenvolva a sua resiliência e tenha um desenvolvimento equilibrado.

Por outro lado, a vinculação ansiosa resulta de uma relação na qual a mãe não transmite qualquer segurança à criança, estando muitas vezes ausente ou dando resposta de pouca qualidade à criança. Estes comportamentos deixam a criança insegura e ansiosa, levando-a a procurar proteção mesmo quando não existe qualquer situação de perigo. A criança torna-se muito dependente e não sente confiança para explorar o meio envolvente.

Posteriormente, Ainsworth e Wittig (1969) concebem um procedimento experimental intitulado “*Situação Estranha*”, constituído por oito breves episódios com duas separações e duas uniões à mãe, pensado de modo a desencadear, progressivamente, um *stress* moderado na criança. Recorrendo a esta experiência, a autora descreveu dois novos padrões de vinculação: a evitante e a resistente/ambivalente.

O CARE-Index é uma das medidas de avaliação que surgiram nos últimos anos e que resultam desta teoria da vinculação (Crittenden, 2001).

Na estrutura do sistema de codificação Care-Index que poderia ser um dos instrumentos utilizados para estudar as relações das crianças com os prestadores de cuidados, a sensibilidade do adulto é vista como “uma construção diádica”. A sensibilidade no prestador de cuidados, em especial a figura materna, é constituída por todos os comportamentos promovidos pela mesma, que satisfaçam a criança, aumentem o conforto infantil e reduzam a ansiedade. Este instrumento avalia, desta maneira, especificamente o relacionamento e não os indivíduos.

Crittenden (2001) define sensibilidade no adulto como “qualquer padrão de comportamento por parte do adulto que satisfaz a criança, aumenta o seu conforto e reduz a sua ansiedade”, sendo esta inerente ao temperamento infantil, uma vez que se considera sensível o adulto que é capaz de responder apropriadamente às

características específicas da criança em causa. O mesmo autor identifica três tipos de adulto: **o Sensível, o Controlador e o Não Responsivo**; e quatro tipos de comportamento infantil: **Cooperativo (C), Difícil (D); Compulsivo: Condescendência ou submissão (CC); Prestação de Cuidados (CG), Atenção (CA) e Passivo (P).**

Para além do CARE-Index foram surgindo outros instrumentos que também pretendem avaliar a vinculação estabelecida entre os adultos e a criança, como por exemplo o Attachment Story Completion Task, que será um dos instrumentos utilizados neste estudo e que, apesar de não observar diretamente a interação adulto - criança, realiza, com a criança, diversas atividades que lhe permitem demonstrar quais os seus padrões de vinculação e de atitude parental.

1.3. Vinculação e indicadores de resiliência (autonomia e capacidades de interação social)

Cyrułnik (2001) alerta-nos para a diferença entre o "fazer nascer" e o "pôr uma criança no mundo", explicando que este último "implica que os adultos dispõem em redor da criança os circuitos sensoriais e significativos que lhe servirão de suportes de desenvolvimento e lhe permitirão tecer a sua resiliência." O autor acrescenta ainda que "é assim que poderemos analisar os vínculos durante o crescimento do garoto e da construção dos temperamentos durante as interações precoces" (p. 43).

Segundo Monteiro (2007), o número de mulheres com trabalho remunerado, em Portugal, tem aumentado significativamente nas últimas décadas, em particular, a partir dos anos 70. A autora revela-nos:

"Em 2006, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2007), a taxa de actividade feminina foi de 55.8%, face a 69% dos homens, o que comparativamente com os países da União Europeia coloca Portugal com uma das percentagens mais elevadas de mulheres no mercado de trabalho, em particular, no caso de mulheres com crianças em idade pré-escolar" (Amâncio & Wall, 2004 cit. in Monteiro, 2007, p. 92).

A autora (2007) afirma ainda que este aumento foi acompanhado por um crescimento do número de crianças em cuidados não-maternos, durante várias horas por dia.

Todas estas alterações levaram a que os pais passassem cada vez menos tempo com os seus filhos, não partilhando momentos tão importantes para o seu desenvolvimento

e aprendizagem, podendo verificar-se uma quebra nesta vinculação e na relação entre pais e filhos.

Por outro lado, a infância dos dias de hoje pode ser definida pelas suas dimensões relacionais, que se constituem, essencialmente, como afirma Sarmiento (2003) nas interações de pares entre crianças e adultos. Estas interações são de extrema importância para que a criança se estruture e atribua significado às suas vivências. Permitindo-lhes, como acrescenta o autor “apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia” (Sarmiento, 2003, p. 23).

O conceito de “culturas da infância” tem vindo a ser desenvolvido pela Sociologia da Infância e entende-se pela capacidade das crianças construírem modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos dos adultos (Sarmiento, 2003).

É através do convívio que as crianças organizam rotinas na realização das suas atividades, desmistificam os seus medos, experimentam situações quotidianas através do faz-de-conta, reproduzem acontecimentos e fantasiam. O autor afirma que estas experiências funcionam, também, como “terapias para lidar com experiências negativas” (Sarmiento, 2003, p. 24). Pode-se encarar, desta maneira, estas experiências, como benéficas para a resiliência das crianças, não devendo ser desprezadas, proibidas ou ridicularizadas.

A mudança ocorrida no final do século XVIII, de um casamento frio e material, para um casamento cuja essência é “o amor romântico” entendido “como a capacidade de fazer prova da espontaneidade e empatia numa relação erótica” (Shorter, 1977, Dias, 2004, cit. in Silva, 2009, p. 20), “trouxe, ao casal moderno, a possibilidade de comunicar e partilhar os sentimentos, desejos, angústias, receios” (Silva, 2009, p. 20). Como refere a autora (2009), citando Dias (2004), as relações entre mães e filhos também sofreram uma melhoria, devido a esta crescente sentimentalidade nos casais.

Da mesma maneira, tudo indica que o visível aumento da participação do pai nas atividades diárias ligadas aos filhos fortalece a relação de base segura com o progenitor. Esta relação de maior proximidade, faz com que os pais percebam melhor os seus filhos e respondam mais eficazmente aos seus sinais (Monteiro, Veríssimo, Santo, & Vaughn, 2008).

Os modelos de risco e resiliência adiantados por Masten (2001, cit. in Ferreira, 2009, p. 6), que envolvem variáveis parentais como mediadoras do bom desenvolvimento das crianças, referem que não só crianças com pais mais competentes estão sujeitas

a condições de vida menos adversas, como os recursos e capacidades dos pais podem melhorar a adaptação das mesmas através do seu funcionamento parental, mesmo nessas condições.

Por mais sensibilidade que os pais tenham, se estes não forem competentes e se a criança e o pai tiverem pouca experiência de interação, este poderá não conseguir responder aos sinais comunicativos da criança, como seria desejado (Cox et al., 1992, cit. in Monteiro, Veríssimo, Santo, & Vaughn, 2008).

Deve estar sempre presente que “as tensões ou os acontecimentos positivos na vida dos pais, reflectem-se na forma como eles interagem com os seus filhos, assim como se reflectem, o temperamento, a saúde e as competências da criança” (Almeida, 2009, p. 132). Desta maneira, tanto a criança como a família podem trazer recursos ou fatores de proteção para a relação. Seria importante desenvolverem-se mais estudos sobre a resiliência familiar, tal como a autora também aconselha, para percebermos melhor este papel da criança e da família, no seu crescimento e ciclo de vida.

As interações dentro do microsistema ocorrem com os aspetos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e são permeadas pelas características de disposição, recurso e demanda das pessoas envolvidas (Bronfenbrenner & Morris, 1998, cit. in Poletto, & Koller, 2008, p. 406).

Estes fatores sociais e económicos, anteriormente referidos, estarão presentes na análise que será realizada posteriormente.

1.4. Resiliência face às práticas parentais de risco

Para entender as consequências que as atitudes dos pais e familiares das crianças têm sobre o desenvolvimento das mesmas, é importante olhar para este tema a partir da Sociologia da Infância e da Família e dos direitos e deveres das crianças.

Nos últimos séculos tem-se procurado entender a criança enquanto sujeito de direitos na família e na sociedade. O facto de estes direitos não serem respeitados no seio da família e dos seus cuidados básicos e afetivos não serem assegurados, pode prejudicar o seu desenvolvimento social, a sua capacidade de vinculação e de resiliência.

Ser criança varia de sociedade para sociedade, de cultura para cultura, poderá também variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social (Sarmiento, & Pinto, 1997).

“Este meio familiar não é um meio qualquer. É um meio onde possam ser asseguradas as necessidades físicas, emocionais e afectivas de cada criança” (Silva, 2009, p. 28).

Desta maneira, não basta apenas a mera existência dos direitos das crianças, trata-se também, da capacidade dos adultos em reconhecê-los e aplicá-los, uma vez que vivemos num mundo onde os adultos imperam e ditam as regras. É importante que, os direitos básicos das crianças sejam respeitados, para que esta cresça saudavelmente e se desenvolva o melhor possível a todos os níveis.

“Segundo a Comissão Independente População e Qualidade de Vida (CIPQV) a necessidade de equidade está profundamente enraizada em cada um de nós. Quando o nosso sentido de beleza e de justiça é violado, o nosso sentimento pode estragar o prazer que retiramos de qualquer nível de qualidade de vida, podendo até causar inquietação” (Vasconcelos et al., 2003, p. 41).

Ao contrário daquilo que acontecia antes da década de 70, nos nossos dias, “a criança ocupa um lugar privilegiado e mais protegido, com investimentos elevados no plano dos afectos, do bem-estar material, que as gerações anteriores não tiveram, de percursos escolares longos tendo em vista a inserção e a promoção socioprofissional” (Almeida et al. 1998, p. 47).

Vivemos agora um momento em que temos, no geral, um “ideal de uma infância protegida” (Almeida et al. 1998, p. 47), no qual as crianças vão para as creches e jardins-de-infância cada vez mais cedo, brincam e interagem com outros adultos e com os seus pares, desenvolvendo as suas capacidades sociais.

É importante que os vários contextos em que a criança está inserida, sejam promotores deste seu desenvolvimento, uma vez que:

“Se é verdade que as crianças têm uma grande capacidade de adaptação às adversidades, não é menos verdade que estão numa fase fundamental do seu desenvolvimento e que, para que este ocorra sem grandes prejuízos, é essencial que sintam satisfeitas as suas necessidades básicas, quer fisiológicas quer emocionais” (Silva, 2009, p. 41).

Desta maneira, é possível que cresçam saudáveis e se tornem adultos equilibrados. No entanto, contrariamente a esta situação desejável, temos o caso dos maus tratos infantis, que possuindo diversos modos e intensidades, sendo mais ou menos visíveis, causam grandes danos nas crianças.

Tal como afirma Fuertes (s.d.), o abuso, o mau trato e a negligência assumem muitas formas diferentes, não sendo apenas característicos destes, os casos extremos como mau trato físico ou sexual. Existem imensas formas de criar insegurança afectiva na criança, afetando o seu desenvolvimento, tal como a educação inconsistente, conflituosa, ou demasiado rígida, situações frequentes de violência na família mesmo não sendo dirigida especificamente à criança, a depressão materna, a psicopatologia dos pais e o seu uso abusivo de substâncias causadoras de dependência, entre outras.

Por sua vez, Silva (2009) afirma:

“O mau trato infantil engloba uma gama de atitudes violentas contra a criança, que podem ser de carácter passivo (negligência, abandono) ou activo (abuso físico, abuso sexual) que, independentemente da intencionalidade do agressor, podem trazer consequências negativas que condicionam o desenvolvimento integral da criança” (p. 33).

“O *risco ambiental* diz respeito a crianças com uma história de cuidados e experiências de vida substancialmente limitados nos primeiros anos de vida, que vão implicar uma maior probabilidade de atraso” (Brown & Brown, 1993, cit. in Pimentel, 2005, p. 81). Este estudo irá debruçar-se sobre este risco ambiental, ligado ao contexto em que a criança e a família estão inseridas e que irá influenciar o seu desenvolvimento direta e indiretamente.

Bronfenbrenner (1979, cit. in Renninger, K., 2006) argumentou que o desenvolvimento das crianças é influenciado não só pelo sistema familiar, mas também por outros sobre os quais a família não tem tanto controlo, como o local de trabalho dos pais, os vizinhos, as escolas, serviços de saúde disponíveis, creches, entre outros. Desta teoria advém a sua insistência em ter em conta a potência da ecologia da família, observando as relações familiares e de desenvolvimento das crianças, tendo em conta os vários contextos em que estas estão inseridas.

As autoras Aznar-Farias e Oliveira-Monteiro (2006) mostram-nos ainda como, a partir da teoria ecológica, diferentes pontos de vista podem apresentar-nos, nos mesmos sistemas ecológicos, fatores de risco e de proteção, diante de determinados problemas.

Dando-nos o exemplo específico da gravidez e maternidade de adolescentes identificam no microssistema, como fatores de risco relacionados: “problemas na vinculação e nas práticas parentais, patologias, drogas, violência, prostituição, crenças

distorcidas sobre desenvolvimento da criança e do adolescente, abandono e negligência”. E, como fatores de proteção: “bons vínculos e boa comunicação, reciprocidade, equilíbrio de poder e afecto”. No mesossistema, por exemplo, são identificados como fatores de risco: “os problemas com a escola, dificuldades para vagas em creches, territórios violentos (tráfico, criminalidade), mudanças de moradia e isolamento social”; e como fatores de proteção desse mesossistema: “boa relação com familiares e escola, vagas em creches para filhos das mães adolescentes, acesso a equipamentos culturais e desportivos e a lazer, e inclusão nas redes informatizadas” (s.d.).

Como já foi referido anteriormente, é importante ter em conta os diversos contextos em que a criança está incluída e a maneira como estes afetam o seu desenvolvimento e aprendizagem, para poder avaliá-la/ajudá-la o melhor possível, permitindo-lhe ganhar autonomia e força para o fazer sozinha, no futuro.

Para Vasconcelos et al. (2003), ultrapassar as diferenças sociais e culturais e garantir que as famílias têm consciência das potencialidades da educação e cuidados para a infância é um grande desafio. Não se deve deixar, desta maneira, que o facto de uma criança ter nascido num meio mais desfavorecido, possa prejudicar as suas capacidades de interação social, bem como a possa prejudicar a outros níveis.

A Convenção dos Direitos da Criança refere que “a criança, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão” (1989). Cabe à família garantir que assim seja, mesmo que a sua situação económica e social não seja a mais desejável.

Segundo Walker et al. (2007, cit. in Koller & Poletto, 2008), considera-se que uma criança se encontra em situação de risco quando está exposta a riscos psicossociais que possam comprometer seu desenvolvimento, tais como a violência intrafamiliar, doença mental de um dos pais, negligência, entre outros.

Ibanez, Borrego, Pemberton e Terão (2006, cit. in Benavente, 2010) afirmam que o uso da punição física como prática educativa transgeracional e eficaz é observado no discurso de alguns pais portugueses. Em algumas sociedades as normas sociais fazem com que algumas formas de mau trato não sejam vistas como tal, permitindo que a criança seja maltratada repetida e continuamente.

Como referimos anteriormente, os pais devem ter em conta a personalidade da criança, para saberem qual a melhor maneira de disciplinar os filhos. Dentro dos tipos de personalidade existentes, Brazelton e Sparrow (2007) distinguem as crianças muito

afetivas, crianças difíceis de ambientar, crianças muito sensíveis, crianças com fraca capacidade de concentração e crianças com hipersensibilidade sensorial. A disciplina é necessária, para que as crianças aprendam a viver em sociedade, conhecendo os seus próprios limites e aprendendo com os seus erros. No entanto, se não forem tidas em conta as características da personalidade da criança, ao serem disciplinadas, os pais podem castigá-las de uma maneira tão severa, que ficará para sempre guardada na memória da criança, inibindo-a de adquirir aprendizagens futuras.

Por outro lado, os mesmos autores (2007) afirmam que o excesso de cuidado também pode ser mau para a criança, tão mau quanto os castigos corporais, a humilhação, entre outras práticas. Estes acrescentam:

“É claro que os pais devem proteger os filhos e impedi-los de se magoarem. Mas a protecção exagerada interfere nas lições da experiência. Os pais devem encontrar ocasiões seguras para deixarem a experiência ensinar a criança. É importante que a criança aprenda que certas acções têm determinadas consequências” (p. 54).

A Comissão Nacional de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo (CPCJ cit. in Benavente, 2010), ao falar dos maus tratos psicológicos e abuso emocional propõe outra situação de perigo que podemos integrar nesta forma de mau trato, nomeadamente, o exercício abusivo da autoridade, que implica:

“a prevalência dos interesses dos detentores do poder paternal em detrimento dos direitos e protecção da criança/jovem. Inclui a privação de participar em actividades sociais e académicas próprias para a idade e nível de desenvolvimento da criança, a invasão da sua privacidade e o impossibilitar-lhe a expressão das suas ideias e opiniões. A exposição a modelos de comportamento desviante enquadra-se, também, na categoria de mau trato psicológico e ocorre quando as condutas do adulto incitam a criança à adopção de comportamentos anti-sociais ou desviantes, como por exemplo, agressividade, apropriação indevida de bens, o tráfico e/ou consumo de drogas” (p. 52).

Estes maus tratos psicológicos e emocionais, apesar de não serem detetados tão facilmente como os maus tratos físicos, fazem tanto mal, ou pior do que os últimos, não permitindo que a criança se sinta livre para viver as suas experiências e aprendizagens e não deixando que esta se transforme num ser autónomo, com poder de decisão e confiança. Esta situação pode mesmo traumatizar a criança e afetar o

seu desenvolvimento a vários níveis, inclusive na sua capacidade de se relacionar com os outros e na sua visão de si e das outras pessoas.

Apesar de tudo isto, Fuertes (s.d.) aconselha-nos a ficarmos otimistas em relação ao facto da modificação do padrão de vinculação ocorrer, tendencialmente, no sentido da segurança.

“Por outras palavras, os indivíduos com uma estratégia insegura tendem a formar uma estratégia segura e não o inverso (Crittenden, 2000). Com efeito, um indivíduo que aprende a ser seguro raramente perde essa confiança. Para adquirir segurança, “basta” encontrar uma base segura, um parceiro(a), uma oportunidade de vida (e.g., realização profissional e pessoal), ou uma nova representação de si próprio e dos afectos conseguida através de psicoterapia (Greenberg, 2005)” (Fuertes, s.d, p. 30).

Nem todas as crianças reagem às situações da mesma maneira, a mesma situação pode afetar de maneira diferente duas crianças, tal como refere Cyrulnik (2001). “Seria interessante compreender como a história de cada uma destas crianças, o desenvolvimento das suas personalidades pôde utilizar um mesmo facto para dele fazer representações tão diferentes” (p. 23). Deste modo, é importante que estejamos o mais atentos possível à criança e a todos os sinais que esta nos possa dar de que algo não está bem.

Quando as práticas parentais são de risco, algumas crianças têm a força para “pôr à distância o passado, metamorfosear a dor do momento para fazer dela uma recordação gloriosa ou divertida” (Cyrulnik, 2001, p. 23), segundo o autor, este “distanciamento emocional”, torna-se possível através de “mecanismos de defesa” adotados pela criança com algum esforço, mas que são necessários, nomeadamente, a recusa, o isolamento, “a fuga para a frente”, a intelectualização e a criatividade.

“Thus, Hauser *et al.*, in their study of resilience in young people who had had a prolonged psychiatric hospitalization, found that three features were strongly characteristic of resilience (as compared with average outcomes). These were: personal agency and a concern to overcome adversity; a self-reflective style; and a commitment to relationships. (...) Protection may derive from circumstances that come about long after the risk experience. In other words, resilience may sometimes reflect later recovery, rather than an initial failure to succumb” (Rutter, 2006, p. 8).

O autor (op. cit.) refere o estudo de Laub e Sampson, com uma amostra institucionalizada em Gluecks que mostrou haver um efeito benéfico num casamento em que haja apoio e que estes benefícios não se devam apenas à existência de uma relação de vinculação entre os cônjuges, mas também ao aparecimento de uma nova rede familiar e de um grupo de amigos que o casamento trouxe. Esta situação melhora a vida social do indivíduo, bem como a afectiva, trazendo-lhe uma nova atitude, mais otimista.

Nas últimas décadas, têm-se realizado diversas investigações para estudar a resiliência, com crianças que vivem em ambientes com múltiplos riscos psicossociais. Entre estes encontra-se, também, o estudo longitudinal coordenado por Werner (1995, cit. in Lima, 2010), que acompanhou durante 32 anos, 698 crianças nascidas na ilha de Kauai-Hawai, das quais aproximadamente um terço (n=201) foi considerada de alto risco, pois vivia em famílias pobres e tinha vivenciado situações de instabilidade familiar, discórdia e problemas de saúde física e mental nos pais, entre outros problemas. Este estudo avaliou, entre outros aspetos, as consequências, a longo prazo, das condições adversas sobre o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial dessas crianças, observando que uma parte se desenvolveu de maneira saudável, tornando-se competentes, confiantes e autónomas, apesar das condições desvantajosas em que haviam crescido, enquanto a outra parte, que cresceu nas mesmas condições, manifestou sérios problemas de aprendizagem, além de episódios de delinquência e problemas de saúde mental.

O facto de uma pessoa ser resiliente não faz com que a adversidade seja evitada, no entanto, a sua resposta à mesma pode ser dada de forma mais ou menos adaptativa, conforme seja mais ou menos resiliente. A resiliência determina a forma de resposta ao *stress*. Uma pessoa que viva em circunstâncias menos adversas necessitará menos de treinar formas construtivas de enfrentar as dificuldades e vice-versa.

Por outro lado, convém também salientar que as pessoas respondem de forma distinta às adversidades, podendo demonstrar maior ou menor dificuldade em ultrapassá-las. Desta maneira, os mesmos fatores de risco poderão ter um impacto diferente de pessoa para pessoa, tendo como ponto de partida as trajetórias individuais de desenvolvimento, mesmo tratando-se de pessoas que cresceram no mesmo ambiente familiar.

Assim sendo, tomando consciência da diversidade de fatores que afetam o desenvolvimento das crianças, a sua capacidade de socialização, os seus padrões de vinculação e a sua capacidade de se vincular a outras pessoas, bem como a sua

capacidade de resiliência e mantendo sempre presente a consciência da importância dos vários contextos em que a criança está inserida (o seu microsistema, mesosistema, exosistema e macrosistema), procurou-se perceber de que maneira a frequência em rede pública ou privada (em escolas onde a população tem características específicas do meio socioeconómico e sociodemográfico em que está inserida) afeta o tipo de vinculação da criança, a sua autonomia e as suas capacidades de interação social.

Secção empírica

Capítulo 1

1. Problemática

Considerando que a vinculação aos pais é um importante fator para a construção do modelo interno de base segura (Monteiro, 2007) e que, por seu turno, a qualidade da vinculação é fundamental para o desenvolvimento da criança, em particular nos indicadores de resiliência definidos (autonomia e capacidades de interação social), não desvalorizando as características do contexto próximo (Bronfenbrenner, 2004) chegou-se ao seguinte problema: de que forma os indicadores de resiliência (autonomia e capacidades de interação social) e os tipos de vinculação das crianças variam em função do contexto de educação pré-escolar que frequentam (público e privado)?

Define-se assim que o objetivo do presente estudo é compreender de que maneira a frequência da criança numa escola pública ou numa escola privada, poderá afetar o desenvolvimento dos indicadores de resiliência definidos (autonomia e capacidades de interação social) e a sua vinculação aos pais.

Finalmente, pretende-se descobrir a existência ou não existência de uma ligação entre os resultados da vinculação dos pais das crianças, a visão que têm de si em relação aos outros e vice-versa, com os resultados referentes aos indicadores de resiliência e aos padrões de vinculação dos seus filhos, através da relação dos dados da EVA, da Growing Skills II e da ASCT.

Para operacionalizar o estudo definiram-se as seguintes variáveis de investigação:

1.1. Variáveis dependentes.

- a) Indicadores de resiliência (autonomia e capacidades de interação social) nas crianças (GSII, 1996);

- b) Tipo de vinculação ao prestador de cuidados (ASCT, 1990);
- c) Tipo de vinculação do prestador de cuidados (EVA, 2000);
- d) Representações dos prestadores de cuidados sobre os fatores de risco presentes nas crianças (CBCL, 1991);
- e) Representações dos educadores sobre os fatores de risco presentes nas crianças (TRF, 1991).

1.2. Variáveis independentes.

- a) Tipo de escola que as crianças frequentam (rede pública ou privada).

1.3. Variáveis de controlo.

- a) Idade das crianças;
- b) Habilitações literárias dos prestadores de cuidados;
- c) Género das crianças.

2. Questões de Investigação

Partindo da seguinte questão inicial:

Qual a relação existente entre a frequência de uma criança em idade pré-escolar numa escola da rede pública ou da rede privada e os padrões de vinculação estabelecidos por si e a sua capacidade de resiliência?

Definiram-se as seguintes questões de investigação:

1. Será que existem diferenças na autonomia em função da frequência das crianças em escola pública ou privada?
2. Será que existem diferenças nas capacidades de interação social em função da frequência das crianças em escola pública ou privada?
3. Será que existem diferenças nos padrões de vinculação (segurança) das crianças em função da frequência em escolas da rede pública ou privada?
4. Será que existem diferenças nas representações de risco dos prestadores de cuidados em função da frequência das crianças em escolas da rede pública ou privada?
5. Será que existem diferenças nas representações de risco das educadoras de infância em função da frequência das crianças em escolas da rede pública ou privada?

6. Será que existe uma relação entre os padrões de vinculação (segurança) das crianças e os seus resultados nos indicadores de resiliência?
7. Será que a vinculação das crianças está relacionada com a vinculação dos próprios pais?
8. Será que existe uma relação entre o nível de qualificação dos prestadores de cuidados e os resultados obtidos pelas crianças nas diferentes variáveis?

Capítulo 2

Metodologia

1. Design da investigação

Krauss (2000, cit. in Pimentel, 2005) ao falar sobre a Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner afirma:

“A reciprocidade nas interações entre a criança e o seu envolvimento é talvez o aspecto mais saliente desta teoria e fornece-nos um racional fundamental para avaliar tanto a criança como a família, já que esta é a influência mais próxima que afecta a criança” (p. 57).

Este estudo baseia-se nesta ideia de que a família e todo o contexto envolvente são muito importantes para o desenvolvimento da criança, não podendo, por isso, ser ignorado, o impacto que as alterações nas dinâmicas familiares e as características das mesmas, têm no desenvolvimento das crianças. Neste sentido, para além da observação das crianças, foram muito importantes também os questionários realizados aos pais e professores das mesmas.

Para Dunst e Bruder (2002), as melhores experiências de desenvolvimento das crianças são aquelas que ocorrem nos contextos naturais de aprendizagem, entre outros, os autores mencionam a creche e o jardim de infância. Por esta razão e por outras de cariz prático, a observação e avaliação das crianças ao longo deste estudo foram realizadas nos seus respetivos jardins de infância.

Este é, assim, um estudo experimental. A investigação efetuada toma por objeto as crianças e famílias de três jardins de infância diferentes, dois da rede pública e um da rede privada, inseridos num contexto cujas características sociodemográficas do contexto que as envolve variam, debruçando-se sobre os seus padrões de vinculação e o seu constructo de resiliência. Foi necessária a utilização de variados instrumentos

e a escolha de uma amostra significativa, para que os resultados pudessem ser o mais rigorosos possível.

1.1. As questões éticas na investigação

As questões éticas nunca devem ser descuradas, muito menos em investigações que envolvem crianças. Estas estão intimamente ligadas ao respeito pelas pessoas envolvidas, pela sua personalidade e privacidade.

“A criança deve dar um consentimento informado sobre a sua participação voluntária na pesquisa, uma vez fornecidos o tema e os objectivos e explicada a importância única da sua participação” (Almeida, 2009, p. 73). Esta também deve poder desistir da sua participação no estudo a qualquer momento e deve ser assegurada a sua privacidade. No entanto, como se trata de crianças, também os pais e as instituições que as crianças frequentam devem dar esta autorização, caso contrário a participação da criança no estudo fica impossibilitada. Durante este trabalho, as crianças podiam desistir a qualquer momento, se assim o desejassem, sendo, algumas vezes, adiada a sua avaliação através do Attachment Story Completion Task, por não se mostrarem abertas à realização da atividade.

A mesma autora afirma ainda que “O investigador deve guiar a sua relação com o objecto-criança adequando-se às suas rotinas, no respeito e consideração pelos seus direitos, emoções e interesses” (p. 74). Por isso, aguardava-se, igualmente, que as crianças tivessem terminado as suas tarefas e trabalhos pretendidos, para poder trabalhar com elas depois de concluídas as suas atividades na sala, nunca interrompendo o trabalho e raciocínio das mesmas.

Deve ser assegurado, igualmente, o anonimato e a confidencialidade das respostas dadas pelos participantes e de todas as informações fornecidas, bem como da possibilidade de mudança de ideias sobre a participação no estudo, a qualquer momento.

1.1.1. Consentimento informado

Segundo Moreira (2007, cit. in Silva, 2009, p. 47), “o consentimento informado comporta dois grandes elementos: o voluntariado e informação completa.” Isto porque implica que as pessoas queiram participar e se voluntariem para tal, mostrando vontade de colaborar em tudo o que for necessário e, também, implica que lhes seja dada toda a informação, para que possam ter a certeza de quererem efetivamente participar e para saberem qual o seu papel.

Durante a recolha dos consentimentos informados foi sempre tido em conta que a obtenção deste documento não é algo que esteja prévia e definitivamente adquirido, mas antes um processo sujeito a negociação, uma vez que o participante da investigação pode querer desistir a qualquer momento.

Apesar dos consentimentos informados terem sido entregues, em papel, apenas aos pais e às instituições, cada criança foi interrogada em relação ao seu desejo de participar no estudo, sendo que algumas crianças, ao mostrarem desagrado na participação, não tiveram de o fazer.

Capítulo 3

Procedimentos metodológicos

Neste trabalho, a resiliência foi calculada, através da avaliação de duas variáveis específicas do desenvolvimento, nomeadamente, a capacidade de interacção social (ou comportamento social) e as capacidades sociais relacionadas com a autonomia das crianças (Growing Skills II). Esta informação foi complementada com os dados adquiridos através do CBCL e do TRF, preenchidos pelos pais e educadores, respectivamente.

Para além destes instrumentos, utilizou-se o ASCT, que avalia a visão que as crianças têm das relações familiares e a sua vinculação em relação aos membros da sua família, o que nos ajuda a perceber de que maneira possíveis problemas familiares afetam o desenvolvimento da criança (mais especificamente no que diz respeito à sua capacidade social e de autonomia) e a sua capacidade de resiliência face aos mesmos.

Pretende-se, ainda, avaliar se existe alguma relação entre os padrões de vinculação dos prestadores de cuidados e os resultados obtidos na vinculação por parte das crianças.

1. As técnicas e dinâmicas de recolha de dados

Um aspeto importante a ter em conta é a validade das variáveis e do estudo, isto é a capacidade das evidências empíricas e da teoria em apoiar os resultados obtidos. Daí surge a importância de definir claramente aquilo que se pretende avaliar e quais os fatores a serem medidos.

”Validity of a measure of resilience is, therefore, more complicated than demonstrating the validity of an achievement test or measure of depression, for example. The number of variables that have been examined is substantial, there is considerable inconsistency in the psychometric quality of the variables studied, and the research on the relative importance of the many variables is still evolving” (Naglieri, & LeBuffe, 2005 p. 112).

Os mesmos autores afirmam:

“The process begins with a clear definition of the construct or constructs that can be operationalized. This means that all variables of interest must be defined with such clarity that they can be assessed via some method, be that a rating scale, observational method, or performance test. In the area of resilience, this means that even concepts such as surgency, sociability, negative affectivity, adaptability, and self-referent social cognitions would have to be defined with clarity because without a clear definition, hopes for reliable and valid measurement would be difficult at best” (p. 112).

A clareza na definição dos vários conceitos e objetivos, bem como das variáveis que se pretende estudar, é, desta maneira, fundamental para evitar futuros erros que podem comprometer toda a investigação.

Deve recorrer-se a instrumentos que já foram utilizados diversas vezes em estudos com grandes amostras, de maneira a garantir o máximo de correção e validade possível, reduzindo de certa maneira o risco de erros.

2. Instrumentos utilizados

Neste trabalho foram utilizados três instrumentos para a recolha de dados:

1) Teste de Avaliação do Desenvolvimento (Crisóstomo, & Bartolomeu, 2003) adaptação da Schedule of Growing Skills II (SGS II) (Bellman, Lingam & Aukett, 1996)

“Fit for the future” (“Preparado para o Futuro”) Professor Donald Court (1976).

A SGS II é um instrumento de avaliação, rastreio e/ou acompanhamento do desenvolvimento das crianças dos 0 aos 5 anos, concebido para ser utilizado por todos os profissionais ligados à promoção da saúde infantil (médicos, psicólogos, pediatras, professores, enfermeiros, educadores, etc.), sendo muito útil no contexto

em que vivemos de promoção de uma boa educação e desenvolvimento para as crianças e de deteção precoce de qualquer necessidade educativa especial.

A SGS II permite identificar o nível de desenvolvimento da criança em nove áreas de competências.

As 9 escalas nas quais a SGS II está dividida de maneira a poder avaliar o desenvolvimento infantil são: Controlo Postural Passivo, Controlo Postural Ativo, Competências Locomotoras, Competências Manipulativas, Competências Visuais, Audição e Linguagem, Fala e Linguagem, Interação Social, Autonomia Pessoal. Avalia, desta maneira, aspetos como, a Função Motora Grosseira e Postura, a Função Motora Fina, a Visão, as Competências Auditivas, na Fala e Linguagem e o Desenvolvimento Social em duas vertentes específicas (interação e autonomia).

Este instrumento é muito amplo no que diz respeito ao intervalo de idades em que é aplicável, aos aspetos do desenvolvimento que engloba e à variedade de profissionais que podem aplicá-lo. Reúne os critérios científicos de validade e fidelidade, clínica e científica, exigidos a este tipo de instrumento.

Adicionalmente, tem algumas vantagens, quando comparada com outras ferramentas de avaliação no desenvolvimento, como por exemplo: **Rapidez**, sendo que a avaliação de uma criança, utilizando este instrumento tem uma duração média de 20-25 minutos; **Simplicidade**, visto que o equipamento e os itens das diferentes escalas que compõem a SGS II são simples de aplicar. Também os resultados são fáceis de interpretar, quer para os profissionais, quer para os pais das crianças avaliadas. As instruções de aplicação são bastante detalhadas e são utilizados materiais de estímulo atrativos para as crianças.

A Folha de Registo pode ser utilizada em quatro momentos de avaliação distintos, possibilitando uma melhor perceção da evolução do desenvolvimento da criança ao longo do tempo.

A Folha de Perfil, por outro lado, possibilita uma visualização rápida e de fácil compreensão relativamente ao nível de desenvolvimento em cada uma das áreas de competências, permitindo comparar a idade de desenvolvimento com a idade cronológica e destacar as áreas mais e menos fortes.

Em relação à Growing Skills II, foi decidido que seriam aplicados apenas os itens referentes à Interação Social e à Autonomia, uma vez que são aqueles que nos parecem estar mais relacionados com a Resiliência da criança, as suas capacidades

resilientes para lidar com as situações do dia a dia e que demonstram a sua capacidade de relação com o mundo exterior e os seus contextos envolventes.

Foram utilizados também, dois instrumentos complementares da Growing Skills II, o TRF e o CBCL. O primeiro consiste num questionário aos educadores de infância das crianças; quanto ao segundo, dirige-se aos pais. Nestes questionários são feitas questões sobre as crianças, o seu desenvolvimento a vários níveis, o seu comportamento, no que toca a aspetos como Agressividade, Problemas de Atenção/Dificuldades de Aprendizagem, Isolamento Social, Obsessão, Problemas Sociais, Comportamentos estranhos, Ansiedade, Oposição Imaturidade, Hiperatividade/Problemas de Atenção, Depressão, Quebras Somáticas e Isolamento.

Estes instrumentos mostraram-se um bom complemento na avaliação da Resiliência das crianças, uma vez que ao serem detetados problemas em alguns destes campos, podemos estar perante crianças que estão com dificuldades em ultrapassar alguns problemas com os quais têm de lidar no seu dia a dia, não conseguindo ser resilientes em relação aos mesmos e permitindo, desta maneira, que estes afetem o seu desenvolvimento e aprendizagem.

2) Escala de Vinculação do Adulto (EVA) – (Canavarro, 1995); Versão Portuguesa da *Adult Attachment Scale-R*; (Collins & Read, 1990)

Canavarro (1997) iniciou, no final da década de 90, o processo de validação da *Adult Attachment Scale* (Collins & Read, 1990), que em Portugal recebeu o nome de Escala de Vinculação do Adulto (EVA). (Canavarro, Dias, & Lima, 2006).

A Escala de vinculação do adulto, tem como objetivo avaliar a resiliência dos adultos que, neste caso específico, podem ser os pais ou prestadores de cuidados da criança estudada.

Este instrumento é constituído por 18 itens ou afirmações distribuídas por 3 dimensões que caracterizam a maneira como o adulto se sente face às suas relações afetivas e descrevem sentimentos suscetíveis de serem sentidos nas mesmas. Este pode responder a estas afirmações numa escala que vai de 1 a 5, sendo que o 1 representa “Nada característico em mim” e o 5 “Extremamente característico em mim”.

A Adult Attachment Scale-R, o instrumento original, foi construído por Collins & Read (e revisto, pelos mesmos autores, em 1990).

“A versão preliminar da escala ficou composta por vinte e um itens, sete para cada estilo de vinculação. Numa amostra de 286 mulheres e 184 homens, foram realizados estudos psicométricos do instrumento dos quais resultou a actual versão de 18 itens” (Canavarro, Dias, & Lima, 2006). Esta escala tem por base os três estilos de vinculação referidos por Hazan e Shaver (1987) *evitante*, *seguro* e *ansioso/ambivalente*.

Uma análise fatorial dos 18 itens revelou a presença de três dimensões, cada uma das quais constituída por seis itens. A primeira avalia a forma como o indivíduo se sente confortável ao estabelecer relações próximas e íntimas e é designada por *Close*; a segunda, *Depend*, avalia a forma como os indivíduos sentem poder depender de outros em situações em que necessitam deles; por último, a terceira, *Anxiety*, avalia o grau em que o indivíduo se sente preocupado com a possibilidade de ser abandonado ou rejeitado. (Canavarro, Dias, & Lima, 2006).

Como já foi referido, a Escala de Vinculação do Adulto (EVA), fruto do processo de validação da AAS-R, também está dividida em três dimensões, paralelas às anteriormente referidas, nomeadamente: *Ansiedade*, *Conforto com a Proximidade* e *Confiança nos Outros*.

“Assim, o factor 1, *Ansiedade*, refere-se ao grau de ansiedade sentida pelo indivíduo, relacionada com questões interpessoais de receio de abandono ou de não ser bem querido; o factor 2, *Conforto com a Proximidade*, refere-se ao grau em que o indivíduo se sente confortável com a proximidade e a intimidade; e, por último, o factor 3, *Confiança nos Outros*, diz respeito ao grau de confiança que os sujeitos têm nos outros, assim como na disponibilidade destes quando sentida como necessária” (Canavarro, Dias, & Lima, 2006, p. 20).

Comparando a estrutura da EVA com a AAS-R, verificamos que todos os itens se encontram nas mesmas dimensões, com a exceção dos itens 17 e 14. Devemos, desta maneira, ter atenção aos sentidos invertidos, na análise destes itens.

Quando Canavarro (1997-1999) avalia a influência das relações afetivas estabelecidas com os pais, na infância e adolescência, na vinculação na idade adulta, os resultados sugerem que pais carinhosos, disponíveis, atentos e capazes de responder às necessidades dos filhos, suportando-os emocionalmente, parecem ter contribuído para a formação de dimensões associadas a vinculação segura na idade adulta (Canavarro, Dias, & Lima, 2006).

Os estudos realizados com a EVA possibilitam-nos afirmar que as características psicométricas deste instrumento permitem a sua utilização científica e clínica. Os resultados no âmbito da fiabilidade e os relativos à validade são, no geral, bastante bons (Canavarro, Dias, & Lima, 2006).

Através deste instrumento, será possível perceber a imagem que os pais das crianças têm de si e como encaram a sua relação com as outras pessoas. E será, também, possível, em comparação com os outros instrumentos que avaliam as crianças, tentar perceber de que maneira os padrões de vinculação dos pais afetam a criança, o seu desenvolvimento e os seus próprios padrões de vinculação. Por fim, permitir-nos-á perceber que impacto têm todos estes aspetos na capacidade e no processo de resiliência da criança.

“Já Bowlby (1980) inicialmente tinha proposto algumas variações da insegurança da vinculação do adulto com origens na infância, incluindo os estilos “prestação de cuidados compulsiva”, “procura de cuidados compulsiva”, “autoconfiança compulsiva” e “desvinculação emocional” (Canavarro, Dias, & Lima, 2006, p. 7).

3) Attachment Story Completion Task (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990) - Tarefa de Completamento de Histórias de Vinculação. Adaptação Portuguesa pela UIPCDE-ISPA (Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos, & Shin, 2008; Silva, Fernandes, Veríssimo, Shin, Vaughn, & Bost, 2008)

Apesar de, inicialmente, ter pensado em utilizar o Care-Index para avaliar a vinculação das crianças, não foi possível seguir a investigação com esse instrumento, uma vez que as escolas proibiam as gravações de vídeo.

Assim sendo, este foi o instrumento escolhido para a avaliação da vinculação das crianças. Este instrumento consiste numa tarefa em que é pedido às crianças que completem 5 histórias iniciadas pelo experimentador, recorrendo a figuras representativas de elementos família (como por exemplo: pai, mãe, avó, duas crianças) e outros pequenos adereços (mesa, bolo de aniversário, automóvel, pratos e talheres, uma cama, um cobertor, entre outros). As histórias são elaboradas de maneira a que surjam respostas por parte das crianças ligadas a um aspeto particular da vinculação.

Neste sentido, visa identificar diferenças individuais no modo como as crianças tendem a encenar uma variedade de situações relacionadas com a vinculação (Bretherton & Oppenheim, 2003), bem como reconstituir as suas representações sobre a vida familiar e as atitudes e situações observadas/vividas em casa.

Ao longo de cada uma das histórias incompletas a criança é confrontada com um problema central que tem que resolver, suscetível de ativar representações associadas à vinculação. Assim, as questões levantadas por cada uma das histórias são:

1. *História do sumo entornado*: a figura de vinculação num papel de autoridade em resposta a um percalço accidental da criança;
2. *História do joelho magoado*: a dor como desencadeador de comportamentos de vinculação e proteção;
3. *História do monstro no quarto*: o medo como desencadeador de comportamentos de vinculação e proteção;
4. *História da partida*: a ansiedade de separação e o *coping*;
5. *História do reencontro*: as reações ao regresso dos pais (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990).

A análise das narrativas das crianças é analisada com base nos seus comportamentos e reações verbais e não verbais. Devem ser tidas em conta as narrativas dos sujeitos da história e das questões do experimentador, assim como o local onde as figuras são colocadas, umas em relação às outras. Para além disso as respostas emocionais da criança ao longo da história, tais como sorrisos, franzir a testa, entre outros, também devem ser mencionadas. Estas reações e narrativas podem ser consideradas como seguras e coerentes quando as crianças conseguem encontrar uma solução adequada para o problema, com facilidade e coerência. Por outro lado, as respostas que refletem insegurança caracterizam-se pelo evitamento da questão central ou desadequação da solução.

A desorganização do comportamento verifica-se sempre que os bonecos são manuseados desajustadamente sendo atirados para o chão, ou quando surgem cenários catastróficos e respostas desadequadas e incoerentes.

As crianças devem resolver o problema central das histórias com o mínimo de perguntas possível por parte do experimentador.

Relativamente aos parâmetros de análise e cotação das narrativas produzidas pelas crianças em cada uma das 5 histórias do ASCT, estes foram baseados em dois critérios: *Segurança* e *Coerência* (Maia, Ferreira, & Veríssimo, 2008). O critério da segurança, foi analisado com base numa escala com uma cotação de 1 a 8, no qual 1 = desorganizado e 8 = muito seguro. Quanto à coerência das narrativas, esta baseou-

-se na sua resolução, nas representações parentais, no comportamento não verbal, na fluência, no investimento na tarefa, na expressividade, no conhecimento emocional e na interação estabelecida com o entrevistador (Bretherton, Oppenheim, Buchsbaum, Emde, & the MacArthur Narrative Group, 1990; Heller, 2000 cit. in Maia, Torres, & Pinhel, 2009).

Uma vez que “a criança aprende experimentando e manipulando objectos e materiais, assim como através da observação e da imitação dos comportamentos dos outros, adultos e pares” (Almeida, 2009, p. 102) e que “é importante que ela parta das experiências concretas que se desenrolam nos seus contextos de vida diária e que utilize os materiais aí existentes” (p. 102), este instrumento de avaliação da vinculação permite-nos uma análise dos padrões de vinculação da criança e dos modelos de comportamento parentais que a criança observa no dia a dia e com os quais convive. A utilização de espaços que fazem parte do quotidiano destas crianças (sala, quarto, cozinha, parque, etc.) e dos materiais aí existentes (copos, pratos, camas, mesas, sofás, etc.) ajudam a aproximar a história que a criança está a representar da realidade, permitindo um maior rigor tanto da nossa tarefa, como da das crianças.

Segundo Bronfenbrenner (1999) o desenvolvimento das crianças é influenciado tanto pelas suas características próprias, como pelas dos contextos em que estão inseridos no seu dia a dia e pelas experiências e oportunidades que lhes são dadas nestes mesmos contextos. Através de uma análise, a partir da criança e das suas conceções de família e padrões parentais, conseguimos avaliar de que maneira o contexto em que a criança vive, aliado às suas características, lhe está a permitir crescer saudavelmente, adquirindo resiliência e força para ultrapassar os problemas.

No entanto, tal como afirma Almeida (2009):

“As crianças são constringidas pelas estruturas sociais e pelas culturas existentes mas, ao mesmo tempo, não se limitam a ocupar um lugar e a desempenhar um papel esperado, a reproduzir o mundo dos grandes à sua escala. Antes são exímias em conhecer e trabalhar o sistema, em reconstruí-lo selectiva e criativamente” (p. 51).

Estas atividades em que a criança mostra, através da brincadeira, os padrões que tem, também lhe permitem alterá-los à sua vontade, experimentando outras possíveis situações e provando que, apesar de o meio envolvente onde estão inseridas influenciar muito o seu desenvolvimento, não tem de ser decisivo.

3. Procedimento na recolha e tratamento dos dados

Como já foi referido anteriormente, era pretendido observar de que maneira crianças que vivem em diferentes estruturas familiares, se desenvolvem de maneira diferente no que diz respeito à vinculação e à resiliência. Pretendíamos, paralelamente, observar as diferenças a nível socioeconómico. Neste sentido, foram contactadas escolas públicas e privadas que acolham populações de nível socioeconómico baixo/médio-baixo e médio-alto/alto.

Depois de ter sido efetuado o contacto com os diretores/coordenadores das escolas e de serem obtidas as autorizações necessárias, houve um contacto com as educadoras das respetivas salas, para que tomassem conhecimento do projeto e decidissem colaborar ou não no mesmo, ajudando-nos como intermediários no contacto com as famílias.

Só depois desta primeira fase é que foi enviada uma carta a todos os pais das crianças com idades compreendidas entre os quatro anos e os cinco anos e onze meses (as idades pretendidas para a amostra deste estudo) para que decidissem se aceitavam participar neste estudo juntamente com os seus filhos/educandos.

Até ao mês de abril, foram entregues todos os questionários aos pais e educadores e foi aplicado o instrumento Attachment Story Completion Task a todas as crianças.

Após a fase de aplicação e recolha de todos os instrumentos, procedeu-se durante os meses de abril e maio de 2012 à introdução dos dados numa base de SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão para *Windows*). Os procedimentos estatísticos foram efetuados com recurso ao programa SPSS, tendo sido iniciados em maio de 2012.

A amostra deste estudo será constituída por 32 crianças, divididas por dois grupos experimentais, sendo que o primeiro grupo de 16 será constituído por crianças inseridas em duas escolas públicas e o segundo, por 16 crianças inseridas numa escola privada.

Inicialmente será feita uma caracterização geral do agregado familiar e das crianças, através da recolha dos dados biográficos das mesmas.

Em seguida, será feita uma avaliação da vinculação destas crianças e dos prestadores de cuidados, através da utilização da EVA e do ACST.

Quanto à medição da capacidade de resiliência destas crianças, será utilizado um instrumento que pretende avaliar o desenvolvimento das crianças a diversos níveis, a

Growing Skills II, sendo apenas avaliadas para este estudo a sua autonomia e socialização.

4. Seleção e Caracterização da Amostra

Segundo Ferreira (2009) a resposta adaptativa, que determina a exclusão ou inclusão de indivíduos nos estudos sobre a resiliência, pode ser definida na base de critérios de adaptação externos ou internos: como externos encontramos os comportamentos ou resultados visíveis, como o sucesso académico ou a ausência de delinquência, enquanto os internos correspondem a variáveis como níveis de *stress* ou bem-estar psicológico.

Segundo a mesma autora (2009):

“Uma vez que a resiliência é encontrada nas crianças, nas famílias e na comunidade (Philips, 2008; Dolan, 2008), hipoteticamente, será encontrada, com mais facilidade, em comunidades sujeitas a maiores fontes de *stress*, como as de baixo nível socioeconómico, em famílias com escassos recursos, e em crianças vítimas de violência ou expostas a comunidades violentas, fragilizadas e, por vezes, marginalizadas.” (p. 6)

Ferreira (2009) refere ainda, citando os trabalhos de Murphy (1992), Wadsworth e Santiago (2008) e Almeida (2005), que estas famílias estão sujeitas à conjugação de muitos factores de *stress*, como condições de vida pobres, habitação precária, pertença a um grupo minoritário, insatisfação no trabalho, entre outros. Para além de viverem sob um maior risco de exposição à violência, fome, doença, discriminação, conflitos familiares, bem como factores de *stress* diários, causadores de mal-estar.

Na seleção da amostra deste estudo, foram tidos em conta estes aspetos; desta maneira, foi escolhido um grupo de crianças que frequentasse uma escola da rede pública e outro grupo, com o mesmo número de crianças, que frequentasse uma escola da rede privada. Pretende-se, assim, identificar as diferenças registadas nos dois grupos e verificar se, de facto, comportamentos de resiliência são mais facilmente observados em escolas situadas em comunidades sujeitas a maiores fontes de *stress*.

Em relação às escolas de rede pública, foram escolhidas duas escolas, situadas em dois locais diferentes em Lisboa e arredores e que têm uma população que se caracteriza por problemas sociais e financeiros sendo, por isso, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Existem muitas famílias de ciganos e africanos

nestas zonas e as famílias estão, na sua grande maioria, desestruturadas, apresentando problemas como a violência, o abandono, o desemprego, a maternidade precoce, o consumo de substâncias ilegais, a baixa escolaridade dos prestadores de cuidados, o abandono escolar precoce e a delinquência. Por outro lado, a escola da rede privada, é uma escola que se localiza fora de Lisboa, apesar de não estar muito distante, numa zona calma, onde as habitações são maioritariamente moradias, onde é tido um enorme cuidado com a escolaridade e o crescimento das crianças e a sua educação tende a ser mais controlada, onde as famílias são maioritariamente de nível socioeconómico médio-alto, com alta escolaridade dos pais e outros familiares, alguns ocupando cargos superiores.

“A classe social pode ser definida com base no nível educativo dos pais (Hoff, Laursen & Tardiff, 2002), além do nível económico e profissional (Cruz, 2005). A última autora avança três tipos de factores explicativos das diferenças sociais: condições de vida e habitação, ideias e valores parentais, atribuições de causalidade” (Ferreira, 2009, p. 20).

O critério utilizado para inclusão na amostra foi a frequência numa escola pública ou privada, devendo a população destas mesmas escolas e os contextos onde as escolas estavam incluídas ser representativos de um meio socioeconómico médio-baixo e médio-alto.

Desta maneira, a amostra utilizada é composta por 32 crianças, das quais 17 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino. À data da recolha dos dados, 13 das crianças tinham entre os 48 e os 60 meses (4 anos) e 19 tinham entre 60 e 72 meses (5 anos), sendo (M) = 4.59 em anos. Considerando os valores da idade em meses, verifica-se que no grupo de participantes da escola pública a média é de 59.4 meses, enquanto no grupo de crianças da escola privada a média é de 60.1 meses.

Uma vez que algumas das variáveis comparadas no estudo implicam a comparação de idades, realizou-se um t teste (homogeneidade e variância controladas) para verificar se existiam diferenças significativas entre os dois grupos relativamente à média de idades em meses. O resultado do t teste indica que os dois grupos não têm diferenças estatisticamente significativas entre si [$t(30) = -0.33, p > 0.05$].

As 32 crianças estão divididas por duas escolas públicas e uma escola privada, sendo 16 da escola privada, 6 de uma pública e 10 da outra.

Relativamente ao género dos participantes, verifica-se que no grupo das crianças que frequentam uma escola pública existem 10 rapazes e 6 raparigas. No grupo de

participantes que frequentam uma escola privada, a tendência inverte-se, existindo 11 raparigas e 5 rapazes.

Quanto às habilitações dos prestadores de cuidados verifica-se que no grupo de crianças que frequentam uma escola pública existe uma maior dispersão por todos os níveis de ensino do que no grupo de crianças que frequentam uma escola privada, cujos pais frequentaram o ensino secundário e universitário (ver Quadro 1).

Tabela 1: Frequências de género, idade, estabelecimento de ensino e formação dos pais das crianças

N	Género		Idade em meses		Estabelecimento de Ensino				Formação do Pai					Formação da Mãe					
	M	F	<i>M</i>	<i>D. P.</i>	JR	CC	EB3	N. D.	1ºciclo	2ºciclo	3ºCiclo	Sec.	Sup.	1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo	Sec.	Sup.	
Pública	16	10	6	59.4	6.65	6		10	1	1	2	6	4	2	0	3	3	7	3
Privada	16	5	11	60.1	6.30		16		0	0	0	8	8	0	0	0	6	10	

N = Número de casos da amostra

M = Média

D.P. = Desvio Padrão

N.D. = Não disponível

Sec. = Secundário

Sup. = Ensino Superior

Capítulo 4

Resultados

Estruturou-se a apresentação dos resultados em função das questões de investigação procurando responder a cada uma delas isoladamente, embora se apresentem os resultados referentes às 5 primeiras questões de investigação na Tabela 1.

Tabela 2: Estatística comparativa dos vários testes realizados às crianças em relação à Escola Frequentada

	Média		Desvio Padrão		Mínimo		Máximo		<i>t</i>	<i>P</i>
	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública		
GSPS	33.38	27.38	4.36	7.89	24	18	36	36	-2.66	0.01*
GSPA	59.25	55.88	3	8.41	48	30	60	60	-1.51	0.14
PTCBCL	22.13	24.69	10.8	16.6	5	1	48	65	0.52	0.61
PTTRF	21	18.63	15.8	27.4	1	2	58	89	0.30	0.77
Segurança	5.13	4.63	0.96	1.67	4	1	7	7	-1.04	0.30

1. Será que existem diferenças na autonomia em função da frequência das crianças em escola pública ou privada?

Na autonomia, os resultados indicam que a média obtida pelos participantes que frequentam uma escola privada são superiores ($M = 59.25$) do que a média obtida pelos participantes que frequentam uma escola pública ($M = 55.88$). Contudo, a fim de analisar se estas diferenças são estatisticamente significativas, fez-se um *t* teste (homogeneidade e variância controlados) que evidencia que as diferenças encontradas não são significativas [$t(30) = -1.51, p > 0.05$]. Relativamente aos valores máximos, estes são semelhantes em ambos os grupos, havendo diferenças quanto ao valor mínimo.

2. Será que existem diferenças nas capacidades de interação social em função da frequência das crianças em escola pública ou privada?

Quanto às capacidades de interação social, os resultados indicam que a média obtida pelos participantes que frequentam uma escola privada são superiores ($M = 33.38$) do que a média obtida pelos participantes que frequentam uma escola pública ($M =$

27.38). Para verificar se estas diferenças são estatisticamente significativas, fez-se um *t* teste (homogeneidade e variância controlados) que evidencia que as diferenças encontradas são significativas [$t(30) = -2.66, p = 0.01$]. Tal como para a autonomia, os valores máximos são semelhantes em ambos os grupos, havendo diferenças quanto ao valor mínimo.

3. Será que existem diferenças nos padrões de vinculação (segurança) das crianças em função da frequência em escolas da rede pública ou privada?

Quando comparados os resultados obtidos na segurança pelos participantes dos dois grupos, verifica-se que também aqui a média é superior no grupo de participantes que frequentam o ensino privado ($M = 5.13$) relativamente à média do grupo de participantes que frequenta escola pública ($M = 4.63$). Mais uma vez e seguindo o procedimento efetuado para as questões anteriores verifica-se que estas diferenças não são estatisticamente significativas [$t(30) = -1.04, p > 0.05$]. Também aqui os valores mínimos diferem entre os grupos e os máximos são equivalentes.

4. Será que existem diferenças nas representações de risco dos prestadores de cuidados em função da frequência das crianças em escolas da rede pública ou privada?

No que diz respeito às representações de risco dos prestadores de cuidados, verifica-se que, ao contrário do que acontece nas variáveis anteriores, a média no grupo de participantes que frequentam o ensino público ($M = 24.68$) é superior à média no grupo dos participantes que frequentam o privado ($M = 22.13$). Contudo, a estatística de teste indica que estas diferenças não são significativas [$t(30) = 0.52, p > 0.05$]. Depois de efetuada uma análise por item não se verificam diferenças significativas em nenhum deles.

5. Será que existem diferenças nas representações de risco dos educadores de infâncias em função da frequência das crianças em escolas públicas ou privadas?

Quanto às representações de risco das educadoras de infância, verifica-se, de novo, a tendência da média ser superior no grupo de participantes que frequentam o ensino privado ($M = 21$) relativamente à média no grupo dos participantes que frequentam o público ($M = 18.63$). No entanto, uma vez mais a estatística de teste indica que estas diferenças não são significativas [$t(30) = 0.3, p > 0.05$]. Também depois de efetuada uma análise por item não se verificam diferenças significativas em nenhum deles.

6. Será que existe uma relação entre os padrões de vinculação (segurança) das crianças e os seus resultados nos indicadores de resiliência?

Tabela 3: Correlação entre a Escola Frequentada e os diferentes testes realizados para avaliar o desenvolvimento e resiliência das crianças

	Escola Frequentada	GSPSII	GSPAI	Segurança	PTCBCL	PTTRF
Escola Frequentada	1					
GSPSII	$r = 0.44^{**}$ $p = 0.01$	1				
GSPAI	$r = 0.27$ $p = 0.14$	$r = 0.28$ $p = 0.12$	1			
Segurança	$r = 0.19$ $p = 0.31$	$r = 0.33$ $p = 0.06$	$r = 0.16$ $p = 0.37$	1		
PTCBCL	$r = -0.09$ $p = 0.61$	$r = -0.29$ $p = 0.11$	$r = -0.08$ $p = 0.65$	$r = 0.15$ $p = 0.41$	1	
PTTRF	$r = 0.06$ $p = 0.77$	$r = -0.06$ $p = 0.76$	$r = -0.15$ $p = 0.40$	$r = -0.07$ $p = 0.69$	$r = 0.56^{**}$ $p = 0.00$	1

Resultados de acordo com o r de Pearson ($*p < 0.05$; $**p < 0.01$) e com o valor de Sig. (2-tailed).

Como já havíamos verificado anteriormente, existe uma correlação significativa entre a escola frequentada pelas crianças e os seus resultados obtidos nas capacidades de interação social ($r = 0.44$, $p = 0.01$). Verifica-se ainda uma correlação positiva significativa entre os resultados no TRF e no CBCL ($r = 0.56$, $p < 0.01$). Ou seja, analisando-se os resultados não se verifica nenhuma relação entre a variável segurança e as restantes variáveis medidas como indicadores de resiliência e fatores de risco.

7. Será que a vinculação das crianças está relacionada com a vinculação dos próprios pais?

Tabela 4: Correlação entre a Segurança das crianças e os resultados da EVA

	Segurança	Confiança nos Outros	Conforto com a proximidade	Ansiedade
Segurança	1			
Confiança nos Outros	<i>r</i> 0.365* <i>p</i> 0.040	1		
Conforto com a proximidade	<i>r</i> -0.133 <i>p</i> 0.468	<i>r</i> 0.278 <i>p</i> 0.123	1	
Ansiedade	<i>r</i> -0.015 <i>p</i> 0.935	<i>r</i> -0.632** <i>p</i> 0.000	<i>r</i> -0.224 <i>p</i> 0.218	1

Resultados de acordo com o *r* de Pearson (* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$) e com o valor de Sig. (2-tailed).

Analisando a tabela, verifica-se uma correlação positiva significativa entre a Segurança das crianças e a Confiança dos Pais nos outros. Inversamente, verifica-se uma correlação negativa significativa entre a confiança dos pais nos outros e a Ansiedade dos Pais.

8. Será que existe uma relação entre o nível de qualificação dos prestadores de cuidados e os resultados obtidos pelas crianças nas diferentes variáveis?

Apurou-se, através de um teste de Correlações, que existe uma correlação negativa entre a Ansiedade e a Formação da Mãe e uma correlação positiva entre a Formação desta e a Confiança nos Outros.

Verificou-se ainda, a existência de uma correlação entre o grau de formação do pai e a GSPSII, mostrando que a formação dos pais tem uma relação com as capacidades de interação social da criança, nomeadamente com as suas capacidades sociais (ver Tabela 5).

Tabela 5: Correlação entre os testes realizados às crianças, a Formação dos pais e as restantes variáveis.

	Formação Mãe	Formação Pai	GSPSII	GSPAI	PTCBCL	PTTRF	Segurança	Ansiedade	Conforto com Proximidade	Confiança a nos Outros
Formação Nível Sociocultural Mãe	1									
Formação Nível Sociocultural Pai	<i>r</i> 0.46** <i>p</i> 0.01	1								
GSPSII	<i>r</i> 0.32 <i>p</i> 0.08	<i>r</i> 0.51** <i>p</i> 0.00	1							
GSPAI	<i>r</i> 0.05 <i>p</i> 0.78	<i>r</i> 0.13 <i>p</i> 0.40	<i>r</i> 0.28 <i>p</i> 0.12	1						
PTCBCL	<i>r</i> -0.21 <i>p</i> 0.26	<i>r</i> -0.12 <i>p</i> 0.51	<i>r</i> -0.29 <i>p</i> 0.11	<i>r</i> -0.08 <i>p</i> 0.65	1					
PTTRF	<i>r</i> 0.10	<i>r</i> ² 0.02	<i>r</i> -0.06	<i>r</i> -0.15	<i>r</i> 0.56**	1				

	<i>p</i> 0.60	<i>p</i> 0.91	<i>p</i> 0.76	<i>p</i> 0.40	<i>p</i> 0.00					
Segurança	<i>r</i> 0.34	<i>r</i> 0.15	<i>r</i> 0.33	<i>r</i> 0.16	<i>r</i> 0.15	<i>r</i> -0.07	1			
	<i>p</i> 0.06	<i>p</i> 0.40	<i>p</i> 0.06	<i>p</i> 0.37	<i>p</i> 0.41	<i>p</i> 0.69				
Ansiedade	<i>r</i> -0.40*	<i>r</i> -0.13	<i>r</i> - 0.26	<i>r</i> 0.41	<i>r</i> 0.20	<i>r</i> - 0.09	<i>r</i> -0.02	1		
	<i>p</i> 0.03	<i>p</i> 0.47	<i>p</i> 0.15	<i>p</i> 0.02*	<i>p</i> 0.27	<i>p</i> 0.64	<i>p</i> 0.94			
Conforto com a proximidade	<i>r</i> 0.10	<i>r</i> 0.14	<i>r</i> 0.03	<i>r</i> 0.08	<i>r</i> - 0.11	<i>r</i> - 0.01	<i>r</i> -0.13	<i>r</i> - 0.22	1	
	<i>p</i> 0.58	<i>p</i> 0.46	<i>p</i> 0.89	<i>p</i> 0.66	<i>p</i> 0.54	<i>p</i> 0.95	<i>p</i> 0.47	<i>p</i> 0.22		
Confiança nos Outros	<i>r</i> 0.37*	<i>r</i> 0.15	<i>r</i> 0.30	<i>r</i> - 0.20	<i>r</i> - 0.39*	<i>r</i> 0.00	<i>r</i> -0.37**	<i>r</i> - 0.63**	<i>r</i> 0.28	1
	<i>p</i> 0.04	<i>p</i> 0.41	<i>p</i> 0.10	<i>p</i> 0.28	<i>p</i> 0.03	<i>p</i> 0.99	<i>p</i> 0.04	<i>p</i> 0.00	<i>p</i> 0.12	

Resultados de acordo com o *r* de Pearson (**p* < 0.05; ***p* < 0.01) e com o valor de Sig. (2-tailed).

Capítulo 5

Discussão

Como já foi referido anteriormente, uma das variáveis que este estudo procurou estudar foram os indicadores de resiliência (autonomia e capacidades de interação social) e de que forma estes variam em função do contexto de educação pré-escolar que as crianças frequentam (público e privado).

Um facto que não ajuda à medição da resiliência é o de terem sido encontradas diversas variáveis que a influenciam, tal como indicam autores como Werner e O'Dougherty Wright e Masten, referenciados por Naglieri e LeBuffe (2005). Na lista apresentada encontramos fatores como: as características da criança; as características relacionadas com a família como, por exemplo a situação financeira dos pais, o bem estar psicológico dos pais e as relações entre irmãos; a comunidade envolvente e o grupo cultural, que pode influenciar desde o valor da educação às atitudes de violência física, entre outros.

Desta maneira, surgem-nos dúvidas em relação à possibilidade de medir e relacionar todas estas variáveis. Estas mesmas variáveis já foram medidas com diversos instrumentos e métodos experimentais, testes formais e informais, entre outros. O uso de medidas formais e informais oferece um meio de estudar o campo, mas pode também trazer a desvantagem de conduzir a inconsistências na investigação conforme referem Naglieri e LeBuffe, (2005):

“The typical list of measures of protective factors reads like a psychological report that includes major areas such as the child's history (physical attributes); status of the home environment (socioeconomic status, parents, siblings, etc.); current academic performance (class grades, standardized achievement test scores); intelligence test scores; and behavioral and emotional status (parent and teacher rating scales, interviews, measures of self-concept, clinical classifications)” (p. 109).

Revela-se importante perceber quais destas variáveis são as mais importantes para a investigação, apesar desta também não ser uma tarefa fácil, uma vez que nem todas possuem qualidades psicométricas equivalentes (Naglieri & LeBuffe, 2005).

Existem determinados aspetos que têm de ser tidos em conta numa investigação, na escolha das variáveis. Um deles é a confiança que podemos ter nas mesmas. Como referem Naglieri e LeBuffe (2005):

“Good reliability of measurements used for research as well as for applied purposes is an essential psychometric quality to ensure accuracy. Reliability is also important to the practitioner because it reflects the amount of error in the measurement. The size of the range is determined by the reliability of the measurement” (p. 110).

Esta margem de erro é obtida a partir do coeficiente de fiabilidade e do desvio padrão. Desta maneira, os cálculos deste estudo foram efetuados, para garantir a máxima correção do mesmo.

Os autores (2005) chamam-nos a atenção para o facto de quanto menor for este valor de segurança, mais inconsistências poderem surgir e disparidade nos resultados. Independentemente do método utilizado, a fiabilidade será maior quanto menor for o intervalo de pontuações que podem ser esperadas para incluir o valor verdadeiro da criança. Quanto menor for este intervalo, mais precisa pode ser a interpretação dos resultados, originando melhores decisões para a criança.

É aconselhável que os pesquisadores que examinam fatores de proteção usem variáveis que têm estimativas de confiabilidade interna de 0,80 ou superior, e consistência interna de 0.90 ou mais. Se uma variável não atender a estes requisitos, então a sua inclusão na pesquisa deve ser questionada, uma vez que as variáveis estão relacionadas e que a forma como se correlacionam é influenciada pela fiabilidade de cada variável, podendo o resultado vir a ser fortemente influenciado e ter um impacto significativo sobre a vida das crianças (no caso de quisermos aplicar o estudo e os seus resultados a uma população específica).

“Reliability of specific scores also influences the comparisons among such scores. If a researcher or practitioner is concerned with several variables that reflect different protective factors, the difference between a pair of protective factors is directly related to each factors’ reliability coefficient. In fact the formula for the difference between two scores earned by an individual is calculated using the standard error of measurement of each score” (Naglieri, & LeBuffe, 2005, p. 111).

Assim e depois de reconhecidas as limitações na interpretação e leitura dos resultados obtidos, atendendo à complexidade do objeto de estudo, verifica-se que as variáveis autonomia e capacidades de interação social em função da frequência relacionam-se de forma diferente em função da variável independente estudada (frequência em escola pública ou privada). Verificou-se que os valores máximos tanto numa variável

como na outra são mais elevados nas crianças que frequentam a escola privada. Só se mostrou haver uma relação significativa em relação às capacidades de interação social e à escola frequentada.

Podemos desta maneira pensar que, de facto, o ambiente social que nos rodeia, não tem obrigatoriamente de prejudicar o nosso desenvolvimento, podendo as crianças encontrar mecanismos de resiliência face a esse mesmo meio, considerando as características do meio envolvente e habitacional das crianças que frequentavam a escola pública.

Nestes contextos em que os recursos das famílias são poucos e os problemas sociais e económicos são muitos, as pessoas tendem a unir-se mais, os vizinhos fazem parte da família, as crianças criam laços com os pares e partilham momentos com os mesmos, cada vez mais cedo e com mais facilidade; é fácil então para as crianças ver noutros membros da família (tios, avós, primos, etc.), nos pares ou até mesmo nos vizinhos, figuras de vinculação que servem de modelo e que apoiam e protegem as crianças, quando os pais não conseguem estar mais presentes (Silva, 2009).

Não devemos apenas pensar nos riscos impostos pelas circunstâncias vividas pelas crianças, mas, também, reconhecer a presença de fatores de proteção neste mesmo ambiente que ajudarão a atenuar os efeitos negativos dos riscos, possibilitando a construção da resiliência e que, segundo Silva (2003, cit. in Lima, 2010), serão capazes de reduzir substancialmente os problemas emocionais e comportamentais, onde são notórias as desvantagens proporcionadas pelo ambiente.

É importante contextualizar os eventos ambientais estudados e os contextos em que estes surgem. Um determinado acontecimento pode ter significados completamente distintos para duas pessoas diferentes e, desta maneira, suscitar diferentes respostas. Esse mesmo acontecimento pode desencadear uma cadeia de eventos stressantes e perturbantes para a criança, ou pode ser o início de um novo caminho desenvolvimental caracterizado pela busca de novos objetivos, desafios, aprendizagens e conquistas.

Os resultados deste estudo vão de encontro aos resultados anteriormente obtidos por Werner (1995, cit. in Lima, 2010) no qual dois grupos de crianças, que cresceram nas mesmas condições, se desenvolveram de maneira diferente. O que mostra que o ambiente não condiciona definitivamente o desenvolvimento das crianças, havendo outras variáveis implicadas neste processo, tais como as características das crianças, o aparecimento de pessoas que lhes trouxeram estabilidade, entre outros.

O mesmo autor (op. cit.) alerta-nos para o facto de o grupo de crianças que se desenvolveu de forma normativa, apesar de todas as adversidades, ter podido contar com alguns fatores de proteção que o ajudaram a criar laços afetivos positivos dentro da família com pelo menos um cuidador (um dos pais, um irmão, avós ou pais substitutos), poucas separações prolongadas com o seu cuidador primário, durante o primeiro ano de vida e um suporte emocional fora de casa, geralmente de um professor na escola, de amigos ou de outra pessoa que as apoiava, principalmente nos períodos de maior *stress*, contribuíram para que nunca se sentissem sozinhas e desamparadas.

Somos assim levados a concordar com a afirmação de Vargas-Moniz e Morgado (2010) quando referem que:

“(..) as condições físicas e o ambiente social que se caracteriza por redes informais de vizinhança, pelo envolvimento em organizações da comunidade, são factores com muito maior impacto na participação efectiva dos cidadãos do que características demográficas, como, por exemplo, os índices de rendimento, o grupo étnico, o número de anos de residência num determinado local, os regimes de propriedade ou mesmo as taxas de criminalidade (p. 398).”

Isto remete-nos para a necessidade de envolvermos as populações no processo de construção de comunidades saudáveis (Vargas-Moniz, & Morgado, 2010), pois, uma vez que estas são as principais interessadas e beneficiadas, devem participar nessa tarefa, da maneira que conseguirem.

No mesmo sentido, Walsh (1998 cit. em Lima, 2010) considera que a resiliência implica mais do que meramente sobreviver à situação adversa ou escapar de alguma privação. Representa uma contraposição à idéia de que os sujeitos que crescem em ambientes adversos estão fadados a se tornarem adultos com problemas.

Sordi, Manfro e Hauck, (2011) alertam-nos para o risco de pensarmos na existência de fatores de risco definitivos para a capacidade de resiliência.

“Assim, Rutter postula que a resiliência não pode ser considerada como um traço de personalidade, mas como um processo dinâmico que pode variar em diferentes contextos. [...] Dessa forma, passamos a pensar em resiliência como um constructo móvel, modificável ao longo da vida conforme as circunstâncias passadas e presentes” (p. 122).

O autor (op. cit.) chama-nos, ainda a atenção, para o facto de ser a visão subjetiva do indivíduo sobre determinado evento stressante e o sentido que este irá atribuir ao mesmo que terão influência no trauma.

A resiliência, segundo Rutter (1987, cit. in Lima, 2010), é resultante da interação entre fatores genéticos e ambientais, podendo atuar como proteção em certos momentos e, em outros, como fator de risco. Assim, para compreender porque algumas pessoas se mostram resilientes apenas em determinadas situações e/ou ocasiões é imprescindível examinar essas interações, tendo em conta o contexto em que acontecem e o momento histórico vivido pela pessoa, já que ambos influenciam a forma como as adversidades são experienciadas e a resposta do sujeito às mesmas.

Rutter, também nos alerta para a necessidade de ter em conta, nesta avaliação, fatores como a habilidade da pessoa para lidar com as mudanças que acontecem na sua vida, a sua confiança e o repertório de estratégias e habilidades de que dispõe para enfrentar os problemas com os quais se depara.

Este estudo mostrou, por exemplo, que a formação dos pais, pode influir nas capacidades de interação social. A existência de uma correlação positiva entre estas variáveis aponta para a possibilidade de um ambiente em que os prestadores de cuidados têm maior habilitação para proporcionar à criança mais e melhores experiências de relação com o mundo envolvente (Baptista, 2009).

Assim, somos levados a considerar que, embora, do ponto de vista teórico, o contexto público fosse mais adverso (face às características sociodemográficas do meio envolvente), estes fatores de risco foram, de alguma forma, contrariados por outras variáveis não controladas que contribuíram para a inexistência de diferenças muito significativas nos indicadores de resiliência medidos, com exceção das capacidades de interação social. Os resultados obtidos parecem corroborar os resultados obtidos noutros estudos (Rutter, 1987; Lima, 2010; Vargas-Moniz, & Morgado, 2010; Sordi, Manfro & Hauck, 2011).

No que diz respeito às representações de risco dos prestadores de cuidados, verificou-se que os valores dos participantes que frequentam o ensino público é superior. Contudo, a estatística de teste indica que estas diferenças não são significativas. Esta situação poderá dever-se ao facto de o risco ser encarado de maneira diferente, em relação ao contexto em que as famílias vivem, à educação que tiveram, bem como ao grupo cultural das famílias (Benavente, 2010). Outro dado importante é que os instrumentos utilizados apenas remetem para os fatores de risco no próprio, estando

aqui subjacentes, possivelmente, mecanismos de defesa que dificultam o distanciamento na sua identificação. Desta maneira, um comportamento que pode ser visto como sendo de risco numa família, poderá não o ser noutra; como por exemplo uma criança exploradora, agitada e faladora, tanto pode ser encarada como uma criança que gosta de procurar o saber ou como uma criança irrequieta e cansativa.

Quanto às representações de risco das educadoras de infância, verificou-se que os valores das crianças que frequentam o ensino privado eram menores, contrariando a tendência verificada no questionário preenchido pelos prestadores de cuidados. No entanto, uma vez mais estas diferenças não são significativas.

Considerando que a observação é uma das fases do processo educativo dos educadores, pressupõem-se que estes se habituem a ter uma visão objetiva e concreta aquando da sua avaliação (Silva, 1997). Por esta razão, estes resultados são espectáveis, considerando que o instrumento utilizado para medir os indicadores de resiliência é fiável; com efeito os resultados obtidos pelas crianças no que diz respeito aos indicadores de resiliência (autonomia e interação social) já demonstravam um desenvolvimento homogéneo entre os dois grupos.

Outro dado interessante é a correlação significativa entre os valores de Pontuação total do TRF (PTTRF) e do CBCL (PTCBCL), o que nos mostra, por um lado, que a visão que os pais e as educadoras têm das crianças e das suas capacidades não difere, e, por outro, que o instrumento mede o que pretende medir.

Relativamente à variável vinculação, medida em termos de Segurança das crianças observou-se uma qualificação ligeiramente superior por parte das crianças que frequentam a escola privada. No entanto, estes dados não são estatisticamente significativos, não podendo por isso ser generalizados.

Ao analisar os resultados em que relacionamos os padrões de vinculação das crianças com os padrões de vinculação dos pais e com a escola frequentada, verifica-se que a Educadora pode ser vista, pelas crianças, como uma figura de vinculação, transformando-se num modelo de comportamento para a criança e ajudando-a a crescer, a viver novas experiências e a desenvolver a sua capacidade de resiliência face às dificuldades com as quais tem de viver diariamente (Veríssimo, 2004). O facto de as diferenças não serem significativas e dos resultados obtidos pelos participantes de ambos os grupos serem positivos leva a considerar, por um lado, que os contextos familiares proporcionam um contexto favorável, e, por outro, que mesmo quando não o fazem, a escola (na multiplicidade de relações que proporciona) assume-se como um

importante contexto para o desenvolvimento de relações de vinculação seguras (Monteiro, 2007).

Muitas vezes, estas relações de qualidade, frequentemente personificada na educadora, podem ser fundamentais ao influenciar a capacidade que a criança terá para se relacionar com os seus pares, a confiança que sentirá para ter novas experiências, aprendizagens e relações, longe de casa e da família, local onde, até então, estas se haviam experienciado.

Por outro lado, e considerando as limitações das interpretações dos resultados obtidos, o facto de os valores de vinculação serem elevados em ambos os grupos pode ajudar a compreender as poucas diferenças nos indicadores de resiliência medidos.

Segundo Cyrulnik (2001):

“... uma criança não é resiliente por si só. Tem de encontrar um instrumento que convenha ao seu temperamento para se tornar resistente. De tal modo que se pode ser resiliente com uma pessoa e não com outra, reiniciar o desenvolvimento num ambiente e fracassar noutra. A resiliência é um processo constantemente possível, com a condição de que a pessoa em curso de desenvolvimento encontre um objecto significante para ela” (p. 85).

Este objeto pode estar presente tanto na família, como no contexto escolar ou na comunidade que envolve a criança.

Considerando o âmbito da dissertação, importa referir que a relação de vinculação entre a mãe e a criança orienta todas as relações futuras da criança, influenciando o seu desenvolvimento quer social quer cognitivo. No entanto, embora a criança estabeleça normalmente a vinculação com a mãe, pode estabelecer outras relações de vinculação com outras pessoas que cuidem dela, como é o caso da educadora” (Albino, 2007).

A mesma autora (2007) acrescenta que “quando em realidades adequadas e perante educadoras sensíveis, disponíveis e responsivas, revelam conseguir reorganizar as suas representações de vinculação vividas pelas novas experiências” (p. 10), mesmo quando as experiências anteriores de vinculação foram inseguras e não lhes proporcionaram as vivências de que as crianças necessitavam.

Werner, (1998, cit. in Maia, & Williams, 2005) aponta, ainda, como fator de proteção o vínculo afetivo com um cuidador alternativo, tal como os avós ou irmãos, que se

podem tornar um suporte importante nos momentos mais difíceis promovendo, também, a competência, a autonomia e a confiança da criança. São também apontados os amigos e a escola, como suporte emocional, e os professores ou educadores podem vir a ser um modelo positivo de identificação pessoal para uma criança de risco.

Através do estudo realizado por Albino (2007) que procurou estudar os estilos de vinculação no pré-escolar e a adaptação social ao mesmo, constatou-se que é possível que as crianças estabeleçam uma relação segura com uma figura não parental e num ambiente não familiar. Os resultados obtidos por Albino (2007) vieram demonstrar que a criança usa quer a mãe quer a educadora como base segura.

Para Shaffer (1996, cit. in Albino, 2007) as crianças têm mesmo uma tendência genética para criar vinculações com as pessoas que cuidam e desenvolvem interações com elas. Na base destas vinculações que podem ocorrer, em simultâneo com várias pessoas, em contexto familiar ou não, encontra-se a qualidade destas interações, que se devem basear na segurança e confiança por parte da criança, de que as suas necessidades serão respeitadas e satisfeitas, mais do que no sexo das pessoas ou no tempo partilhado.

Finalmente, também não devemos pôr de parte a possibilidade de haver uma componente genética da resiliência que pode explicar o facto de crianças que frequentam escolas públicas, situadas em contextos com diversos obstáculos associados, se desenvolverem tão bem quanto crianças inseridas numa escola privada, onde, à partida, encontram menos dificuldades ao seu desenvolvimento e aprendizagem, tendo mais apoios e condições para prosperar. Até mesmo Cyrulnik (2001) afirma que “É claro que os determinantes genéticos existem” (p. 35), dizendo em seguida que isto não significa que “o Homem seja determinado geneticamente” (p. 36). Da mesma maneira que a genética não tem de determinar aquilo que um ser humano irá viver e aquilo em que se transformará, o meio envolvente da criança, quer social, quer económico, familiar, escolar, religioso, entre outros, também não tem de fazê-lo.

Existem diversas componentes que influenciam a criança no seu dia a dia, o seu desenvolvimento, as suas experiências, a maneira como encara o mundo. É a relação entre o temperamento da criança, o seu meso, exo, micro e macrosistemas, os seus genes, as experiências pelas quais passou e passará, entre muitos outros aspetos, que vão influenciá-la e não cada um destes fatores separadamente. Também Canelas (2004, cit. in Sordi, Manfro, & Hauck, 2011) afirma que a resiliência pode ser

apreendida dentro de uma perspectiva de ecossistema que envolve o indivíduo, a família, a sociedade e a comunidade.

De acordo com os pressupostos desenvolvidos por Bowlby (1969; 1975; 1988) e Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall (1978) na sua teoria da vinculação, a qualidade da relação estabelecida entre o bebé e a figura de vinculação tem implicações na vida social da criança em idade escolar (Ferreira, Santos, & Veríssimo, 2010). Esta figura, ao longo da vida, não tem de ser, obrigatoriamente, a mãe ou o pai.

Desta maneira, os resultados adquiridos na Growing Skills II relativamente às Capacidades Sociais das crianças, mostrando que estão correlacionadas com os níveis de Segurança das mesmas, são muito positivos.

Dunst (2006, cit. in Almeida, 2009) define a competência interactiva como:

“um comportamento que a criança utiliza para produzir consequências envolvimentois e que demonstra um deslocamento do equilíbrio do poder em direcção à criança, ou seja, em que é a criança quem inicia mais frequentemente a interacção e utiliza competências progressivamente mais complexas” (p. 109).

Hazan e Shaver (1993, cit. in Arriaga et. al., 2010) concluíram que diferentes padrões de vinculação desenvolvidos na infância poderiam estar na base das diferenças individuais relativas ao modo como os adultos pensam, agem e sentem as suas relações. Apesar de, nesse caso específico, estudarem as relações românticas, esses estudos podem ser alargados às outras relações desenvolvidas durante a vida adulta.

Foi precisamente este estudo, um dos que deu origem à *Adult Attachment Scale-R*, criada por Collins e Read em 1990, recebendo na versão portuguesa, criada por Canavarro, Dias e Lima, em 2006, a designação de *Escala de Vinculação do Adulto (EVA)*, que constitui um dos instrumentos utilizados no presente estudo.

Verificou-se, também, que a vinculação dos pais, a maneira como lidam com as suas relações, a maneira como encaram os seus problemas do dia a dia, afeta os seus filhos e os seus próprios vínculos, bem como a maneira como se relacionam com os outros e a confiança que têm para ultrapassar obstáculos e para fazer novas aprendizagens.

A relação que existe entre as variáveis Segurança (nas crianças) e Confiança nos Outros (nos pais) sugere que efetivamente, o modelo interno de base segura do prestador de cuidados tem uma relação com o desenvolvimento do modelo interno de

base segura da criança. Outro dado importante para esta inferência é a correlação inversa entre a Segurança (nas crianças) e a Ansiedade (no prestador de cuidados).

Cyrulnik (2001) diz-nos que “A história da mãe, as suas relações actuais ou passadas participam, deste modo, na constituição dos traços comportamentais da criança” (p. 48), as suas “representações íntimas” vão influenciar o meio sensorial em que a criança crescerá.

Diferentes investigações atribuem à responsividade materna um papel importante no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança (Bornstein, & Tamis-LeMonda, 1989; Bornstein, & Tamis-LeMonda, 1997; Landry, Smith, Miller-Loncar, & Swank, 1998; Smith, Landry, & Swank, 2000; Landry, Smith, Swank, Assel, & Vellet, 2001; Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001, cit. in Ferreira, & Abreu-Lima, 2010, p. 256).

Estes estudos apontam ainda para “associações importantes entre responsividade materna e qualidade do ambiente familiar e entre responsividade materna e risco psicossocial. Ambientes familiares de maior qualidade compreendem padrões de responsividade materna mais positivos do ponto de vista do desenvolvimento da criança” (Bradley, & Corwyn, 2005; Cruz, 2006; 2008 cit. in Ferreira, & Abreu-Lima, 2010, p. 256).

“No sentido inverso, a acumulação de factores de risco tende a traduzir-se na perda de qualidade ao nível da responsividade materna” (Belsky, Robins, & Gamble, 1984; Landry, Smith, Swank, Assel, & Vellet, 2001; Guttentag, Pedrosa-Josic, Landry, Smith, & Swank, 2006, cit. in Ferreira, & Abreu-Lima, 2010, p. 256). Da mesma maneira, a acumulação de factores protetores, a existência de uma boa relação de vinculação com outros adultos, com os pares, com a comunidade envolvente podem moderar os efeitos de uma relação menos positiva com a mãe.

Apesar de a vinculação desenvolvida durante a primeira infância influenciar a personalidade do indivíduo a longo prazo, aos mais vários níveis, inclusivamente na sua confiança em si mesmo e nos outros e nas suas relações sociais, isso não significa que se mantenha inalterado ao longo do resto da sua vida.

Verificou-se ainda a existência de uma correlação entre o grau de formação do pai e da mãe e a GSPSII, mostrando que a formação dos pais tem uma relação com o desenvolvimento das capacidades de interação da criança. Situação que se poderá dever ao facto de os pais que tiveram um percurso escolar mais prolongado desejarem o mesmo para os filhos e proporcionarem, normalmente, mais experiências de

socialização e interação com outros contextos (Baptista, 2009). Este resultado ajuda também a compreender as diferenças encontradas entre os grupos quanto às capacidades de interação social, uma vez que os pais com maior habilitação se encontravam no grupo de participantes que frequentavam a escola privada.

Capítulo 6

Conclusão

Em suma, este trabalho serviu para corroborar, mais uma vez, que é possível para crianças que vivem num contexto social e/ou familiar desfavorecido, ter uma vida e um desenvolvimento típico, havendo uma grande quantidade de fatores que contribuem para esse efeito, sendo difícil exatamente discriminar quais.

Pesce (2004, cit. in Sordi, Manfro, & Hauck, 2011) sintetiza essa compreensão ao afirmar que "a resiliência representa um conjunto de processos sociais e intrapsíquicos que possibilitam o desenvolvimento de uma vida sadia, mesmo vivendo em um ambiente não sadio" (p. 126). A autora (2004) caracteriza esse constructo como "um processo interativo entre a pessoa e seu meio, que se estabelece como resultado de variações individuais em resposta ao risco. Os mesmos fatores causadores de stress podem ser experienciados de formas diferentes por pessoas diferentes" (Sordi, Manfro, & Hauck, 2011, p. 126).

Sordi, Manfro e Hauck (2011) enumeram-nos dois estudos que também nos mostram como o ambiente familiar e social em que vivemos não tem de condicionar, obrigatoriamente, o nosso desenvolvimento. Os autores (op. cit.) dizem-nos:

"Conrad (1998) desenvolveu um estudo com crianças de rua, filhas de mulheres com sintomas depressivos e verificou que 60% delas não apresentaram problemas de comportamento em idades mais avançadas, atribuindo esse resultado a figuras externas que ofereceram suporte e segurança ao indivíduo. Pesce (2004) avaliou 997 alunos e verificou que eventos traumáticos ao longo da vida não estavam relacionados a características de um indivíduo resiliente. Esses resultados estão de acordo com a teoria, que não encontra relação direta entre risco e resiliência, considerando o processamento da experiência como o fator mais determinante. Os fatores de proteção, por outro lado, mostraram essa associação, reforçando a hipótese de que eles irão influenciar na habilidade para lidar com situações adversas ao longo da vida" (p.125).

Sobre a Resiliência, Lima (2010), citando Rutter (1987) diz ainda “ que se trata de um somatório de processos de natureza social e psíquica que permitem o desenvolvimento sadio, mesmo em contexto não-sadio” (p. d.) O que faz com que não possamos partir do princípio que, num contexto socioeconômico baixo, as crianças tenham, obrigatoriamente, de se desenvolver com problemas e de uma maneira menos saudável que as outras. Lima (2010), acrescenta ainda que Yunes (2003):

“destaca que, como processo, a resiliência não pode ser considerada um atributo do indivíduo ou uma característica adquirida ao longo do desenvolvimento, e sim, fenômeno interativo entre sujeito e seu meio, ou seja, como o intercâmbio entre variação individual e resposta do ambiente e essa variação” (p. d.).

Este trabalho acaba, deste modo, por reforçar uma ideia que tem vindo a prosperar nos últimos tempos na psicologia contemporânea, que, em oposição à psicologia tradicional – onde se dá uma certa ênfase aos aspectos psicopatológicos - focaliza situações que visam o desenvolvimento saudável e positivo, surgindo como um movimento de investigação dos aspectos potencialmente saudáveis dos seres humanos (Yunes, 2003).

Werner (1998, cit.in Maia, & Williams, 2005) aponta a necessidade de focalizar as intervenções nos fatores de risco presentes nas vidas das famílias e das crianças, mas igualmente de destacar as suas competências e recursos informais disponíveis, usando-os para promover a sua autonomia na resolução de problemas.

Para Luthar (2006, cit. in Aznar-Farias & Oliveira-Monteiro, 2006), investigadora destacada no estudo do tema, a resiliência abrange processos atípicos, nos quais uma adaptação positiva se manifesta em circunstâncias da vida que conduziriam geralmente ao desajustamento. Neste sentido, os resultados deste trabalho mostram-se positivos, já que vão no sentido, mais uma vez, em que é possível prosperarmos e desenvolvermo-nos saudavelmente, num contexto familiar e/ou social, que, à partida, indicaria a ocorrência de problemas futuros.

Martineau (1999, cit. in Yunes, 2003) deixa claro que “resiliência tem diferentes formas entre diferentes indivíduos em diferentes contextos, assim como acontece com o conceito de risco” (p. 103).

Também Aznar-Faria e Oliveira-Monteiro (2006) corroboram a ideia de que as crianças e jovens podem ser beneficiados pelas condições favoráveis nos diferentes níveis

ambientais, tanto no sistema próximo em que o sujeito está inserido, o microsistema, quanto de forma indireta, nos meso, exo e macrosistemas.

Os mesmos ambientes considerados “de risco” possuem tantos fatores de risco como fatores de proteção, sendo possível para as crianças inspirarem-se nos fatores de proteção, protegerem-se, através deles, dos riscos a que estão expostos e desenvolverem-se de maneira saudável.

Muitas vezes acontece que as famílias em contextos de risco encontram desafios particularmente complexos, devido à escassez de recursos de que dispõem para o desempenho da sua função parental, tornando-se mais difícil responder a algumas necessidades das crianças, mesmo as necessidades mínimas. Nos contextos de risco inserem-se as situações de pobreza, violência doméstica, maus-tratos ou negligência de crianças, abuso de substâncias, entre outros. No entanto, como pudemos verificar neste estudo, algumas famílias, conseguem ultrapassar estas barreiras e, aparentemente possibilitar um desenvolvimento adequado das crianças, criando-lhes condições para se desenvolverem da melhor maneira e proporcionando-lhes também afeto e atenção, de maneira a compensar outro tipo de falhas e ajudá-las a tornarem-se resilientes e autónomas.

Fox e Benson (2003, cit. in Maia, & Williams, 2005) alertam para facto do papel da comunidade como influência no desenvolvimento da criança ser complexo, não linear e mediado pelo comportamento parental e pelo processo e dinâmicas familiares. No seu estudo sobre práticas parentais e relação com a comunidade, concluíram que as famílias com características positivas podem oferecer proteção às crianças no que diz respeito aos riscos da comunidade, e as famílias de alto risco podem prejudicar as vantagens oferecidas pela mesma.

Em relação aos instrumentos de avaliação utilizados no seu estudo por Albino (2007) estes também se basearam nas narrativas. Desta maneira, foi possível observar que a Qualidade da Vinculação tem influência na descrição das narrativas das crianças relativamente às suas emoções, sendo que as crianças seguras têm mais facilidade e abertura de comunicação, comparativamente com as crianças inseguras. Neste estudo pudemos observar os mesmos resultados. “As crianças encontradas como seguras revelam um estilo comunicativo, expansivo e meta-cognitivo, e que por sua vez as crianças inseguras revelam um estilo comunicativo centrado nos objectos” (Albino, 2007, p. 34).

Em relação às limitações deste estudo, do ponto de vista estatístico, estas são, essencialmente, de tipo II e III e devem-se à seleção e tamanho da amostragem, facto que impediu a análise da variável “estrutura familiar” pensada no início do mesmo e uma leitura mais generalizada dos resultados bem como a confirmação de tendências encontradas. Este trabalho teve uma amostra de reduzida dimensão e não representativa, pelo que as suas conclusões não podem ser generalizadas. Seria necessária uma amostra com mais participantes, para fortalecê-la e permitir o número de casos necessários para cada grupo, de maneira a poder analisar todas as variáveis de uma maneira mais sólida.

Desta maneira, a reflexão sobre as limitações deste estudo, bem como a vivência de todo o processo, levaram a conclusões que poderão ajudar em estudos posteriores, nomeadamente, nas questões relacionadas com as estruturas familiares, como foi referido anteriormente. Citando Eco (2007) “fazer uma tese significa recriar-se e a tese é como o parco: não deita nada fora” (p. 233).

Num estudo posterior, verifica-se a necessidade de uma amostra mais ampla, que envolva mais escolas e mais salas de jardim de infância, para que seja possível encontrar a multiplicidade de casos e contextos familiares pretendidos e necessários.

Cyrulink (2001) refere que “é necessária a longa duração para estudar a resiliência” (p. 24). Desta maneira, seria interessante, no futuro, fazer um estudo longitudinal com as mesmas crianças, em que fosse possível avaliar o seu desenvolvimento, e descobrir de que maneira a sua personalidade, a sua resiliência e a sua relação com as pessoas e com os obstáculos da vida, foram afetadas pelo contexto familiar, socioeconómico e cultural em que cresceram.

Por outro lado, sugere-se também que, numa investigação futura se aprofunde o estudo da maneira como a ansiedade e a personalidade da mãe afetam a criança, o seu desenvolvimento e capacidade de vinculação e resiliência.

É necessário ter a consciência destes aspetos que influenciam o desenvolvimento das crianças, para que possamos adequar a nossa prática educativa, aos diferentes contextos em que estas vivem e à sua personalidade. “O respeito pela diversidade é a única forma de garantir uma sociedade mais justa no futuro onde, naturalmente, ao elegermos o modelo da escola inclusiva como um modelo preferencial, estamos a adoptar um desafio profissional” (Gaitas, & Morgado, 2010, p. 370).

Segundo Vargas-Moniz e Morgado (2010) esta abordagem holística tem uma maior probabilidade de sucesso do que uma fragmentada, que não tenha em atenção a

relação entre todos os aspectos envolvidos. Por isso mesmo, o trabalho em equipa com a comunidade, também surge como um fator importante.

“Conceber a aprendizagem como um fenómeno estático e meramente individual, é desprezar a sua natureza intrinsecamente (Vigotsky, 1938/1988, /1934/2007). Este paradigma é suportado por variadíssima literatura (e.g., Ainscow, Howes, Farrel, & Frankham, 2003; César, 2003; César & Oliveira, 2005; Gilly, 1995; Kutnick & Kington, 2005; Monteiro, 2003; Peixoto & Monteiro, 1999 a,b; Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun, & Burge, 2004; Salonen, Vauras, & Efklides 2005)” (Gaitas, & Morgado, 2010, p. 366).

Este cuidado deve ser tido em conta não só com as crianças com NEE, mas com todas as crianças, quer os seus problemas sejam de risco social, comportamental, familiar, ou psicológico, entre outros. A educação deve sempre visar a resposta às necessidades das crianças.

Segundo Arriaga, Veríssimo, Salvaterra, Maia e Santos (2010):

“Em conclusão as parcerias e coligações comunitárias podem ser uma forma de promover a colaboração entre pessoas, organizações ou serviços que habitualmente intervêm isoladamente na comunidade e são uma forma de promover estratégias de coempowerment (Bond & Keys, 1993), que acontece quando dois ou mais grupos ao colaborar, beneficiam da expansão e activação de recursos de forma conjugada para alcançar objectivos comuns” (p. 405).

Por isso é tão importante que os educadores trabalhem em parceria com a família, o resto da comunidade educativa, o grupo de pares e toda a comunidade envolvente, permitindo assim um melhor conhecimento da criança e do contexto onde esta vive e, conseqüentemente, a ajuda para um melhor desenvolvimento e aprendizagem da mesma.

Constataram-se também algumas falhas na metodologia relacionadas com a necessidade de ter um questionário ou escala que medisse a resiliência de maneira exata. Tal como afirma Rutter: “A further possibility that has to be considered is the assumption that it should be possible to measure resilience directly as an observed trait, rather than having to rely on an inference based on some kind of interaction, however, assessed.” (Rutter, 2006, p. 4)

O autor (2006) acrescenta ainda que:

“Numerous researchers and clinicians are searching for such questionnaire or interview measures of this postulated trait. It is a fallacious approach, however, because resilience is not a single quality. People may be resilient in relation to some sort of environmental hazards but not others. Equally they may be resilient in relation to some kinds of outcomes but not others. In addition, because context may be crucial, people may be resilient at one time period in their life but not at others” (p. 4).

De acordo com Masten (2001, cit. in Ferreira, 2009):

“A resiliência é um fenómeno comum que resulta, na maior parte dos casos, da acção de sistemas básicos de adaptação humana. Paradoxalmente, além de o considerar um fenómeno comum, afirma também que é altamente complexo, muito difícil de medir e de avaliar” (p. 4).

De facto, tal como afirma Luthar et al. (2000, cit. in Ferreira, 2009) têm surgido diversas críticas em relação à utilização do conceito de resiliência devido à falta de acordo na sua definição, à divergência da sua conceptualização enquanto traço de personalidade ou processo dinâmico e à falta de consenso em relação aos termos utilizados nos modelos de resiliência.

Como alertam os autores Naglieri e LeBuffe (2005), medir a resiliência e as variáveis que permitem às crianças desenvolver-se de forma positiva apesar das adversidades, não é uma tarefa fácil, uma vez que implica examinar os fatores positivos e negativos de adaptação.

Naglieri e LeBuffe (2005) referem que a resiliência é um resultado, em vez de uma construção psicológica e pode ser definido e, talvez, medido, apesar de não ser uma tarefa fácil, uma vez que implica que se tenham em conta fatores de adaptação positiva e de risco.

Rutter (2006), ainda refere que o estudo dos mecanismos cognitivos e emocionais pode necessitar de métodos qualitativos para gerar hipóteses, apesar da necessidade de medidas quantitativas para testar as hipóteses.

Depois dos pais e das instituições serem sondados, percebeu-se que não seriam aceites as gravações necessárias para medir a vinculação através do CARE-Index, desta maneira, foi escolhido o Attachment Story Completion Task (ASCT), uma vez que esta avaliação poderia ser feita através de gravação áudio. De qualquer modo, a mudança acabou por não ser prejudicial, pois foi possível medir determinados aspetos importantes para este trabalho.

“Então, facilmente compreendemos a importância de as crianças possuírem representações positivas, relativamente à família. Este processo de socialização consiste na educação, na aprendizagem de novas competências e, ao mesmo tempo serve como forma de controlar o comportamento, no sentido de propiciar à criança formas de conduta de acordo com os padrões sociais e convencionais da comunidade onde se encontra integrada” (Silva, 2009, p. 66).

Como afirma (Canavarro, s.d.):

“Muitos dos desenvolvimentos ocorridos no âmbito da teoria e investigação na área da vinculação do adulto têm subjacente a proposta formulada por Bowlby (1973/1980), segundo a qual as crianças desenvolveriam um conjunto de expectativas acerca de si próprias, dos outros e do mundo, que designou por modelos representacionais ou modelos internos dinâmicos. Estes modelos permitiriam, numa fase inicial, interpretar e prever o comportamento da figura de vinculação e, ao longo da vida, seriam utilizados como guias comportamentais, constituindo uma base para interpretação de experiências relacionais” (p. 6).

Segundo Bowlby (1973, cit. in Silva, 2009) o *caregiving* corresponde ao conjunto de comportamentos parentais formados pelos cuidados afetivos e físicos. Deste modo, através da mensagem escondida por detrás dos comportamentos das crianças poderá haver indicação de carências afetivas. A análise do ASCT também possibilitou esta observação.

Em suma, a competência científica é adquirida, aprendida e treinada (Almeida, 2009). Começámos nos últimos anos os estudos relativos à Resiliência e ainda temos um longo caminho a percorrer. São necessárias pessoas dispostas a fazer estas pesquisas, a correr riscos, para que conheçamos cada vez melhor as crianças, os adultos, as pessoas no geral, as suas limitações e os seus mecanismos de adaptação à vida. Até chegarmos a um conhecimento científico ainda mais rico, temos muito que errar, muito que batalhar, muito que pesquisar e cada estudo que fizermos irá acrescentar uma peça a este grande puzzle.

Efetivamente, fazer uma tese implicar a escolha de um tema preciso, a recolha e organização de documentos sobre esse tema, repensar o tema, depois da leitura dos documentos recolhidos, refletir sobre o tema, proceder de modo a que quem lê perceba o que se quer dizer (Eco, 2007).

Ao iniciar esta tese, o objetivo era o de estudar de que maneira as novas estruturas familiares estariam a influenciar o desenvolvimento da criança. No entanto, por diversas razões, não foi possível levar o estudo dessas variáveis a cabo e acabou por ser estudada a influência da frequência em escola pública ou privada no desenvolvimento social das mesmas, no seu padrão de vinculação e de resiliência, associando estes aspetos à vinculação dos pais. O processo que levou às conclusões anteriormente apresentadas foi prolongado, conturbado e cheio de obstáculos que foi necessário ultrapassar. No entanto, as conclusões retiradas são satisfatórias e sugerem que as crianças têm a capacidade de se desenvolver saudavelmente, mesmo quando os contextos envolventes não são facilitadores deste desenvolvimento, mostrando que algumas crianças que frequentam escolas públicas, em TEIP, inseridas em contextos conhecidos por terem problemas sociais, económicos, profissionais, entre outros, conseguem resultados idênticos nas variáveis estudadas, às crianças inseridas em contextos, supostamente, mais favorecedores e facilitadores do desenvolvimento, adotando uma atitude resiliente face ao mundo que as rodeia e à vida e conseguindo manter, com os seus prestadores de cuidados, familiares, adultos e pares, relações de vinculação seguras.

Conclui-se ainda que a resiliência é um constructo complexo, cuja multiplicidade de definições e variáveis, impossibilita a sua medição exata. Podemos, contudo, inferir sobre a probabilidade de determinados indivíduos serem mais ou menos resilientes em função de características e dimensões comuns à maioria das definições, como é o caso da autonomia e das capacidades de interação social. Outra dimensão que parece estar associada é a qualidade do vínculo estabelecido com o prestador de cuidados, bem como a própria qualidade das representações que o adulto tem sobre a sua vinculação.

Sendo uma variável complexa, a resiliência não pode ser compreendida sem ser enquadrada em dimensões do indivíduo (próprio) e do contexto conforme fica evidente neste estudo, com, por exemplo, a forte relação encontrada entre as variáveis de resiliência estudadas e a única variável de contexto controlada (as habilitações dos pais).

Sugere-se que o trabalho possa ser continuado procurando compreender melhor como é que o eixo indivíduo/contexto se articula na relação das diferentes dimensões e variáveis envolvidas no estudo da resiliência.

Referências Bibliográficas

Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1965). *Child Care and the Growth of Love*. London: Penguin Books.

Ainsworth, M., & Wittig, B. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B. Foss (ed.), *Determinants of infant behavior*, 4, 129-173. Londres: Methuen.

Albino, A. (2007). *Adaptação Social ao Pré-escolar e Estilos de Vinculação*. Tese de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/278> a 21 de agosto de 2012.

Almeida, A. (2009). *Para Uma Sociologia da Infância: Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Instituto de Ciências Sociais – Universidade de Lisboa, Portugal.

Almeida, A., Guerreiro, M. D., Lobo, C., Torres, A., & Wall, K. (1998). Relações Familiares: mudanças e diversidade. In Viegas, J.M.L., & Firmino da Costa, A., *Portugal – Que Modernidade (45-78)*. Oeiras: Celta Editora.

Almeida, I. (2009). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos Especialistas, dos Profissionais e das Famílias*. Volume I. Coleção informar, nº3. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P..

Arriaga, M., Veríssimo, M., Salvaterra, F., Maia, J., & Santos, O. (2010). A avaliação da vinculação no adulto: Será só uma questão de diferentes métodos? In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio M. C. Taveira (Eds.), *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, Portugal, 4-6 Fev. 2010 (1547-1559). Retirado de <http://www.actassnip2010.com> a 19 de maio de 2012.

Aznar-Farias, M., & Oliveira-Monteiro, N. (2006). Reflexões sobre pró-socialidade, resiliência e psicologia positiva. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2 (2), 39-46.

Baptista, M., R., S., (2009). *Opiniões dos pais sobre a brincadeira e a ocupação do tempo livre das crianças: estudo realizado com pais de crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de Castelo Branco*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança – Educação Física e Lazer, Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança, Portugal. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10711/1/tese.pdf> a 20 de Novembro de 2012.

Bellman, M., Lingam, S., & Aukett, A. (1996). Schedule of Growing Skills II (SGS II). GL Assessment.UK.

Beltrame, R., G., & Bottoli, C. (2010). Retratos do envolvimento paterno na atualidade. *Revista Barbaroi*, 32, 205-226. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010465782010000100012&script=sci_arttext a 15 de novembro de 2012.

Benavente, R. (2010). *Factores de mudança nas representações da vinculação em crianças de famílias de alto-risco*. Tese de Doutoramento em Psicologia Clínica, Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/2379> a 23 de janeiro de 2012.

Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373. Retirado de <http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/nature%20of%20the%20childs%20tie%20bowlby.pdf> a 3 de setembro de 2012.

Brazelton, T., & Sparrow, J. (2007). *O Método de Brazelton: A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In Vasta, R. (ed.) (1989) Six theories of child development: revised formulations and current issues. Vol. 6. Greenwich, Connecticut: JAI Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In Damon, W., & Lerner, R.M. *Handbook of child psychology*. Vol. 1: Theoretical models of human development. New York: John Wileys and Sons.

Canavarro, M, Dias, P., & Lima, V. (2006). A avaliação da vinculação do adulto: uma revisão crítica a propósito da aplicação da Adult Attachment Scale-R (AAS-R) na população portuguesa. *Psicologia*, 20 (1), 155 – 186. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psi/v20n1/v20n1a08.pdf> a 19 de janeiro de 2012.

Canavarro, M. C. (1995). Escala de vinculação do adulto (EVA) - Versão Portuguesa da *Adult Attachment Scale-R*; (Collins & Read, 1990).

Court, D. (1976). *Fit for the future: The Report of the Committee on Child Health Services*. London: HMSO.

Crisóstomo, A., & Bartolomeu, L. (2003). Teste de Avaliação do Desenvolvimento – adaptação da GROWING SKILLS II.

- Cyrułnik, B. (2001). *Resiliência: essa inaudita capacidade de construção humana*. Instituto Piaget.
- Dunst, C., & Bruder, M.B. (2002). Valued outcomes of service coordination, early Intervention and natural environments. *Exceptional Children*, 68 (3), 361-375.
- Eco, U. (2007). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. 13ª Edição. Lisboa: Editorial presença.
- Faria, A. (2011). *Escala de avaliação das competências no desenvolvimento infantil*. Apresentação feita à Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Dez. 2010.
- Ferreira, M. (2009). *Geometria Social: Um Estudo Sobre Coparentalidade e Resiliência em Famílias Portuguesas e Imigrantes de Baixo Nível Sócio-económico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, Portugal. Retirado de <http://hdl.handle.net/10451/2204> a 19 de janeiro de 2012 (Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicologia Clínica Sistémica).
- Ferreira, T., & Abreu-Lima, I. (2010). Responsividade Materna: contributo para a avaliação. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, Portugal, 255-268, 4-6 Fev. 2010.
- Filipe, I. M. R. (n.d). Intervenção Precoce na Infância: práticas centradas na família e nos locais de vida da criança. DGIDC.
- Fuertes, M. (s.d.). Vários olhares sobre as diferenças na vinculação e contributos para a intervenção precoce. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 2 (XXVIII), 359-375.
- Gronita, J. (2007). *O Anúncio da Deficiência da Criança e suas Implicações Familiares e Psicológicas*. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde – Universidade Aberta, Portugal. Retirado de <http://www.d-eficiente.net/trabalhos/gronita.pdf> a 10 de julho de 2012.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (3), 511-524.
- Koller, S., & Poletto, M. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia. *Estudos de psicologia (Campinas)*,

25 (3), 405-416. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3.pdf> a 23 de janeiro de 2012.

Lima, I. (2010). *Resiliência: Revisão Crítica e Bibliográfica sobre a Resiliência e fatores associados à construção do conhecimento na área*. Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Psicologia - FAPSI. Trabalho no âmbito de um Mestrado retirado de <http://www.webartigos.com/artigos/resiliencia-revisao-critica-e-bibliografica-sobre-a-resiliencia-e-fatores-associados-a-construcao-do-conhecimento-na-area/58874/> a 21 de agosto de 2012.

Maia, J., Ferreira, B., & Veríssimo, M. (2008). *Attachment Story Completion Task – ASCT, Manual de cotação para a coerência, resolução da história e segurança*. Manual não publicado.

Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26 (3), 423-433.

Maia, J., Torres, N., & Pinhel, J. (2009). Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: representações de vinculação e problemas de comportamento associado. *Análise Psicológica*, 4 (XXVII), 509-521.

Maia, J., & Williams, L. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13 (2), 91 – 103.

Masten, A., & Obradovic, J. (2006). *Competence and Resilience in Development*. Ann. N.Y. Acad. Sci. 1094: 13–27. New York Academy of Sciences. Retirado de http://www.esc19.net/brac/military_family_resources/Masten%20and%20Obradovic%20Competence%20and%20Resilience%20inDevelopment%202006.pdf. doi: 10.1196/annals.1376.003.

Monteiro, L. (2007). *Análise do Fenómeno de Base Segura em Contexto Familiar: A Especificidade das Relações Criança/Mãe e Criança/Pai*. Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Psicologia Aplicada – Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Retirado de <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/209/1/TES%20MONT%20L1.pdf> a 10 de janeiro de 2012.

Monteiro, L., Veríssimo, M., Santos, A., J., & Vaughn, B., E. (2008). Envolvimento paterno e organização dos comportamentos de base segura das crianças em famílias

portuguesas. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 395-409. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.12/65> a 19 de setembro de 2012.

Naglieri, J., & LeBuffe, P. (2005). Measuring Resilience in Children: from theory to practice. In Goldstein, S. & Brooks, R.B. (Eds.). *Handbook of Resilience in Children*. United States of America: Springer Science+Business Media, Inc..

O'Dougherty Wright, M., & Masten, A. (2005). Resilience Processes in Development Fostering Positive Adaptation in the Context of Adversity. In Goldstein, S. & Brooks, R.B. (Eds.). *Handbook of Resilience in Children*. United States of America: Springer Science+Business Media, Inc..

Pereira, A. (1999) *Guia Prático de Utilização do SPSS: Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pimenta, M., Veríssimo, M., Monteiro, L., & Costa, I., P. (2010). O envolvimento paterno de crianças a frequentar o jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 4 (XXVIII), 565-580. Retirado de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312010000400002&script=sci_arttext a 19 de setembro de 2012.

Pimentel, J. (2005). *Intervenção Focada na Família: desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Renninger, K., & Sigel, I. (2006). Handbook of child psychology - Volume Four: *Child Psychology in practice*. Sixth Edition. New Jersey.

Rutter, M. (2006). *Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding*. Ann. N.Y. Acad. Sci. 1094: 1–12. New York Academy of Sciences. Retirado de http://www.sapibg.org/attachments/article/1059/nyas_resilience_rutter_2006.pdf. doi: 10.1196/annals.1376.002.

Sameroff, A.J., & Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J.P. Shonkoff, S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: University Press.

Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In Sarmiento, M. J., & Cerisara, A. B. (Orgs.). *Crianças e miúdos. Perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e Educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.

Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In Sarmiento, M., & Pinto, M., (1997). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho (IESC-UM).

Silva, M., I., R., L., (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Silva, S. (2009). *Famílias de risco, Crianças de risco? Representações das crianças acerca da família e do risco*. Tese de Mestrado, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Portugal. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10966/1/Tese_Sofia_Silva_Nov.09_UM.pdf a 19 de janeiro de 2012.

Sordi, A. O., Manfro, G. G., & Hauck, S. (2011). O Conceito de Resiliência: diferentes olhares. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 13 (2), 115-132. Porto Alegre. Artigo de revisão retirado de http://www.rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=61, a 21 de agosto de 2012.

Souza, M., T., S., & Cervený, C., M., O. (2006). Resiliência Psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 40, (1), 119-126.

Tomás, C. (2002). A Infância no Contexto da Globalização: Que Riscos? In *1º Encontro Nacional sobre maus-tratos, negligência e risco, na infância e na adolescência*. Associação de Solidariedade e Acção Social de Santo Tirso (ASAS), Fórum da Maia, 14-16 Nov. 2002.

Vasconcelos, T. (Coord.), d'Orey, I., Homem, L., & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão – (Estudos e Relatórios)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian.

Veríssimo, M. (2004). Qualidade da vinculação à mãe e à educadora. *Psicologia*, 17 (2), 453-469.

Yunes, M. A. (2003). Psicologia positiva e resiliência: foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8 (número especial), 75-84.

Anexos

Anexo A – Pedido de autorização para a realização do estudo para as instituições ...	83
Anexo B – Pedido de autorização para a realização do estudo para os pais	84
Anexo C – Pedido de autorização para as gravações.....	85
Anexo D – Grelhas GROWING SKILLS II Teste de Avaliação do Desenvolvimento - adaptação.....	86
Anexo E – Escala de Vinculação do Adulto	89
Anexo F – CBCL.....	91
Anexo G – TRF.....	103
Anexo H – Transcrições das gravações.....	113
Anexo I – Grelha para aplicação do ASCT.....	159

Anexo A – Pedido de autorização para a realização do estudo para as instituições



Pedido de autorização

Ex.mo Senhor Director

Eu, Bárbara Figueiredo do Carmo, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, a frequentar o 2º ano do Mestrado de Intervenção Precoce, venho por este meio pedir-lhe autorização para realizar o meu estudo no seu estabelecimento de ensino. Esta pesquisa será sobre a resiliência e tem como objectivo estudar a relação entre a resiliência, a vinculação e as estruturas familiares onde as crianças estão inseridas.

O estudo será feito nas instalações do seu estabelecimento de ensino, através de alguns métodos de avaliação da resiliência e da vinculação das crianças.

As informações obtidas com esta pesquisa serão utilizadas numa Tese de Mestrado, e ficarão à sua disposição na ESELx, caso deseje ter acesso às mesmas.

Grata pela sua atenção, estarei à sua disposição para maiores esclarecimentos.

Instituição:

Data: __/__/__

Assinatura:

Anexo B – Pedido de autorização para a realização do estudo para os pais



Pedido de autorização

Caros Pais / Encarregados de Educação,

Eu, Bárbara do Carmo, venho por este meio, pedir a vossa colaboração para concretizar um trabalho de investigação no âmbito de uma Tese de Mestrado em Intervenção Precoce, em desenvolvimento na Escola Superior de Educação de Lisboa. Este estudo tem como principal objectivo perceber a relação entre a estrutura familiar em que a criança está inserida e o seu nível de vinculação e resiliência.

Para tal, necessito que os pais/encarregados de educação me autorizem a avaliar a resiliência das crianças, através de uma escala de observação da autonomia e socialização das mesmas e colaborem comigo no preenchimento de uma escala que ajudará na avaliação do nível de vinculação das crianças.

São garantidos, o anonimato e a confidencialidade das respostas. Poderão mudar de ideias sobre a vossa participação neste estudo a qualquer momento.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade.

Eu, _____ autorizo o meu educando
_____ a participar neste estudo e concordo em
colaborar com o preenchimento do instrumento acima referido.

Data: _____ Assinatura: _____

Para qualquer esclarecimento contactar Bárbara do Carmo: /

Anexo C – Pedido de autorização para as gravações



Pedido de autorização para gravações áudio

Para conseguir recolher o máximo de informação, terei a necessidade de gravar todos os encontros. Assim, venho por este meio solicitar a sua autorização para a utilização do gravador, comprometendo-me desde já a garantir o anonimato em relação à identidade das crianças.

Instituição:

Data: __/__/__

Assinatura:

**Anexo D – Grelhas GROWING SKILLS II Teste de Avaliação do Desenvolvimento -
adaptação**

**GROWING SKILLS II
Teste de Avaliação do Desenvolvimento**

Nome: _____ D.N. _____
 Idade: _____ Idade Corrigida: _____
 Pai: _____ Idade: _____ Profissão: _____
 Mãe: _____ Idade: _____ Profissão: _____
 Diagnóstico: _____ Responsável de caso: _____

I T E M	DATA DAS AVALIAÇÕES				
	CAPACIDADES DE INTERACÇÃO SOCIAL COMPORTAMENTO SOCIAL				
133	Sorri à estimulação social (1)	1			
134	Responde ao tratamento carinhoso (3)	2			
135	Gosta do banho e das rotinas diárias (3)	3			
136	Leva tudo à boca (6)	4			
137	Mostra-se irritada quando frustrada (10)	5			
138	Faz “gracinhas” e acena “adeus”	6			
139	Curiosa / atenta ao que se passa à sua volta (12)	7			
140	Imita actividades simples da vida diária (15)	8			
141	Resistente e rebelde quando contrariada (18)	9			
142	Brinca com outras crianças mas não partilha brinquedos (24)	10			
143	Partilha brinquedos e a atenção dos adultos (30)	11			
144	Mostra-se preocupada com irmãos e ou amigos (36)	12			
145	Conforta activamente irmãos e ou amigos (36)	13			
146	Nomeia o melhor amigo (48)	14			
	JOGO				
147	Agarra uma roca para obter som (6)	1			
148	Encontra um objecto parcialmente escondido (8)	2			
149	Encontra rapidamente um objecto escondido (12)	3			
150	Explora, com interesse, as propriedades dos brinquedos e o espaço envolvente (15)	4			
151	Brinca sozinha perto de uma pessoa familiar (15)	5			
152	Empurra e puxa brinquedos grandes com facilidade (18)	6			
153	Chuta uma bola pequena (24)	7			

154	Atira uma bola pequena com a mão (30)	8				
155	Sabe aguardar pela sua vez no jogo (36)	9				
156	Faz jogo simbólico elaborado / joga jogos de regras (60)	10				
Pontuação das capacidades de Interação Social						
CAPACIDADES SOCIAIS / AUTONOMIA (6 – 60 M) ALIMENTAÇÃO						
157	Segura no biberão quando está a ser alimentado (6)	1				
158	Tenta pegar na colher (8)	2				
159	Segura, morde e mastiga uma bolacha (10)	3				
160	Bebe por um copo com ajuda (12)	4				
161	Segura na colher mas não se alimenta (12)	5				
162	Leva a colher à boca mas continua a entornar (15)	6				
163	Pega o copo (2 mãos) e bebe sem entornar muito (18)	7				
164	Come com a colher sem entornar (18)	8				
165	Bebe pelo copo e coloca-o na mesa sem dificuldade (24)	9				
166	Come perfeitamente com colher (30)	10				
167	Come com colher e garfo (36)	11				
168	Come com pouca ajuda (48)	12				
169	Não necessita de ajuda durante toda a refeição (60)	13				
HIGIENE 1 (171 – 174) HIGIENE 2 (175 –179)						
170	Dá sinal quando está molhada ou com fezes (15)	1				
171	Dá sinal antes de fazer (irritabilidade / vocalização) (18)	2				
172	Mantém-se seca durante o dia (24)	3				
173	Verbaliza atempadamente as suas necessidades (24)	4				
174	Mantém-se geralmente seca durante a noite (30)	5				
175	Lava as mãos (36)	1				
176	Lava e seca as mãos e escova os dentes (48)	2				
177	Lava e seca as mãos e a cara, com competência(48)	3				
178	Veste-se e despe-se sozinha (sem botões/fechos) (48)	4				
179	Veste-se e despe-se sozinha (c/ botões e fechos) (60)	5				
Pontuação das capacidades sociais de Autonomia						

	Data/ Objectivo	Idade	Observações/ Comentários	Plano de Acção	Responsável pelo Registo
1ª					

Observação					
------------	--	--	--	--	--

Avaliação Observações/ Diagnóstico		
Idade (meses)	Interacção Social	Autonomia
60m	24	23 22 21
48m	23	20 19 18
36m	22 21 20	17 16
30m	19 18	15 14
24m	17 16	13 12 11
18m	15 14	10 9 8
15m	13 12 11	7 6
12m	10 9 8	5 4
10m	7	3
8m	6	2
6m	5 4	1
3m	3 2	
1m	1	
0m		
Qualidade		

Anexo E – Escala de Vinculação do Adulto

EVA - M.C. Canavarro, 1995; Versão Portuguesa da *Adult Attachment Scale-R Collins & Read*, 1990

Por favor leia com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinale o grau em que cada uma descreve a forma como se sente em relação às relações afectivas que esbelece. Pense em todas as relações (passadas e presentes) e responda de acordo com o que geralmente sente. Se nunca esteve afectivamente envolvido com um parceiro, responda de acordo com o que pensa que sentiria nesse tipo de situação.

	Nada característico em mim	Pouco característico em mim	Característico em mim	Muito característico em mim	Extramente característico em mim
1. Estabeleço, com facilidade, relações com as pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Tenho dificuldade em sentir-me dependente dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Costumo preocupar-me com a possibilidade dos meus parceiros não gostarem verdadeiramente de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As outras pessoas não se aproximam de mim tanto quanto eu gostaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sinto-me bem dependendo dos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. <u>Não</u> me preocupo com os factos das pessoas se aproximarem muito de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Acho que as pessoas nunca estão presentes quando são necessárias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sinto-me de alguma forma <u>desconfortável</u> quando me aproximo das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Preocupo-me frequentemente com a possibilidade dos meus parceiros me deixarem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Quando mostro os meus sentimentos, tenho medo que os outros não sintam o mesmo por mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Pergunto frequentemente a mim mesmo se os meus parceiros realmente se importam comigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sinto-me bem quando me relaciono de forma próxima com outras pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Fico <u>incomodado</u> quando alguém se aproxima emocionalmente de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Quando precisar, sinto que posso contar com as pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Quero aproximar-me das pessoas mas tenho medo de ser magoado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Acho difícil confiar completamente nos outros.

17. Os meus parceiros desejam frequentemente que eu esteja mais próximo deles do que eu me sinto confortável em estar.

18. Não tenho a certeza de poder contar com as pessoas quando precisar delas.

Anexo F – CBCL

Questionário do Comportamento da Criança (Para Pais)

CBCL 4 a 18 anos (1991)

Nome: _____	Data de Nascimento: ___/___/___	Idade: _____
Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>	Ano de Escolaridade: _____	Escola: _____
Mãe: _____	Idade: _____	
Profissão: _____	Nacionalidade: _____	
Pai: _____	Idade: _____	
Profissão: _____	Nacionalidade: _____	
Data de aplicação: ___/___/___		

Segue-se uma lista de afirmações que descrevem crianças. Para cada afirmação que descreva o/a seu/sua filho/a, **AGORA** ou **NOS ÚLTIMOS 6 MESES**:

Por favor, marque uma cruz (X) no **2** se a afirmação é **MUITO VERDADEIRA** ou **FREQUENTEMENTE VERDADEIRA**.

Marque a cruz (X) no **1** se a afirmação é **ALGUMAS VEZES VERDADEIRA**.

Por fim, marque com uma cruz (X) no **0**, se a afirmação **NÃO É VERDADEIRA**.

Por favor, responda a todas as afirmações o melhor que possa, mesmo que algumas pareçam não se aplicar exactamente ao seu/sua filho/a.

SUBLINHE QUALQUER UMA QUE O/A PREOCUPE.

- 0 1 2 1. Age de maneira infantil para a sua idade.
- 0 1 2 2. Tem alergia (s), (*descreva*): _____

- 0 1 2 3. Discute muito
- 0 1 2 4. Tem asma
- 0 1 2 5. Comporta-se como se fosse do sexo oposto
- 0 1 2 6. Faz as suas necessidades fora da casa de banho
- 0 1 2 7. Mostra-se vaidoso, gabarola
- 0 1 2 8. Não consegue concentrar-se, não consegue estar atento muito tempo
- 0 1 2 9. Não consegue afastar certas ideias do pensamento; obsessões ou cismas (está sempre a pensar e a falar do mesmo) (*descreva*): _____

- 0 1 2 10. Não consegue ficar sentado sossegado, é muito activo ou irrequieto
- 0 1 2 11. Agarra-se aos adultos ou é muito dependente
- 0 1 2 12. Queixa-se de estar muito sozinho
- 0 1 2 13. Fica confuso, parece não saber onde está
- 0 1 2 14. Chora muito
- 0 1 2 15. É cruel com os animais
- 0 1 2 16. Manifesta crueldade, ameaça ou é mau para os outros
- 0 1 2 17. Sonha acordado ou perde-se nos seus pensamentos
- 0 1 2 18. Magoa-se deliberadamente ou já fez tentativas de suicídio
- 0 1 2 19. Exige muita atenção
- 0 1 2 20. Destrói as suas próprias coisas

- 0 1 2 21. Destrói objectos da família ou de outras crianças
- 0 1 2 22. É desobediente em casa
- 0 1 2 23. É desobediente na escola
- 0 1 2 24. Não come bem
- 0 1 2 25. Não se dá bem com outras crianças
- 0 1 2 26. Não parece sentir-se culpado depois de se ter comportado mal
- 0 1 2 27. Fica ciumento com facilidade, é invejoso
- 0 1 2 28. Come ou bebe coisas que não são próprias para comer (*descreva*): _____

- 0 1 2 29. Tem medo de determinados animais, situações ou lugares (sem incluir medo da escola) (*descreva*):

- 0 1 2 30. Tem medo de ir para a escola
- 0 1 2 31. Tem medo de pensar em coisas más
- 0 1 2 32. Acha que deve ser perfeito
- 0 1 2 33. Sente ou queixa-se que ninguém gosta dele
- 0 1 2 34. Sente que os outros o perseguem, que o querem apanhar em falta
- 0 1 2 35. Sente-se sem valor, inferior ou desprezível
- 0 1 2 36. Magoa-se com frequência, tem tendência para acidentes
- 0 1 2 37. Mete-se em muitas brigas
- 0 1 2 38. É frequentemente ridicularizado, fazem pouco dele
- 0 1 2 39. Anda com crianças que se metem em sarilhos
- 0 1 2 40. Ouve sons ou vozes que não existem (*descreva*): _____

- 0 1 2 41. É impulsivo ou age sem pensar
- 0 1 2 42. Gosta de estar sozinho
- 0 1 2 43. Mente ou faz batota
- 0 1 2 44. Rói as unhas
- 0 1 2 45. É nervoso, muito excitado ou tenso
- 0 1 2 46. Tem movimentos nervosos ou tiques (*descreva*): _____

- 0 1 2 47. Tem pesadelos
- 0 1 2 48. As outras crianças não gostam dele
- 0 1 2 49. Tem prisão de ventre, obstipação
- 0 1 2 50. É demasiado nervoso ou ansioso
- 0 1 2 51. Sente tonturas
- 0 1 2 52. Sente-se excessivamente culpado
- 0 1 2 53. Come demais
- 0 1 2 54. Cansa-se demasiado
- 0 1 2 55. Tem peso a mais
- 0 1 2 56. Tem problemas físicos sem causa médica conhecida:
- 0 1 2 a) Dores
- 0 1 2 b) Dores de cabeça
- 0 1 2 c) Náuseas, sente enjoos
- 0 1 2 d) Problemas com a vista (*descreva*): _____
- 0 1 2 e) Borbulhas ou outros problemas de pele
- 0 1 2 f) Dores de estômago

- 0 1 2 g) Vômitos
- 0 1 2 h) Outros problemas (*descreva*): _____

- 0 1 2 **57.** Agride fisicamente outras pessoas
- 0 1 2 **58.** Tira coisas do nariz, coça a pele ou outras partes do corpo (*descreva*):

- 0 1 2 **59.** Mexe ou brinca com os seus órgãos sexuais em público
- 0 1 2 **60.** Mexe ou brinca demasiado com os seus órgãos sexuais
- 0 1 2 **61.** O seu trabalho escolar é fraco
- 0 1 2 **62.** É desastrado, desajeitado ou tem falta de coordenação
- 0 1 2 **63.** Prefere brincar com crianças mais velhas
- 0 1 2 **64.** Prefere brincar com crianças mais novas
- 0 1 2 **65.** Recusa-se a falar
- 0 1 2 **66.** Repete várias vezes as mesmas acções ou gestos; compulsões (*descreva*): ____

- 0 1 2 **67.** Já tem fugido de casa
- 0 1 2 **68.** Grita muito
- 0 1 2 **69.** É reservado, guarda as coisas para si mesmo
- 0 1 2 **70.** Vê coisas que não existem, que não estão presentes (*descreva*): _____

- 0 1 2 **71.** Mostra-se pouco à vontade ou facilmente embaraçado
- 0 1 2 **72.** Provoca fogos
- 0 1 2 **73.** Tem problemas sexuais (*descreva*): _____

-
- 0 1 2 74. Gosta de se "exibir", de fazer palhaçadas
- 0 1 2 75. É tímido ou envergonhado
- 0 1 2 76. Dorme menos que a maioria das crianças
- 0 1 2 77. Dorme mais do que a maioria das crianças, durante o dia e/ou durante a noite
(*descreva*): _____
- 0 1 2 78. Suja-se ou brinca com as fezes
- 0 1 2 79. Tem problemas de linguagem ou dificuldades de articulação (*descreva*): _____
-
- 0 1 2 80. Fica de olhar fixo, sem expressão
- 0 1 2 81. Rouba coisas em casa
- 0 1 2 82. Rouba coisas fora de casa
- 0 1 2 83. Guarda e arrecada coisas de que não necessita (*descreva*): _____
-
- 0 1 2 84. Tem comportamentos estranhos (*descreva*): _____
-
- 0 1 2 85. Tem ideias estranhas (*descreva*): _____
-
- 0 1 2 86. É teimoso, mal-humorado ou irritável
- 0 1 2 87. Tem mudanças repentinas de disposição ou sentimentos
- 0 1 2 88. Amua muito
- 0 1 2 89. É desconfiado
- 0 1 2 90. Usa palavrões ou linguagem obscena
- 0 1 2 91. Fala em matar-se

- 0 1 2 **92.** Fala ou caminha durante o sono (*descreva*):

- 0 1 2 **93.** Fala demais
- 0 1 2 **94.** É muito arreliador, faz muita troça
- 0 1 2 **95.** Tem crises de fúria, temperamento exaltado
- 0 1 2 **96.** Pensa demasiado em sexo
- 0 1 2 **97.** Ameaça as pessoas
- 0 1 2 **98.** Chucha no dedo
- 0 1 2 **99.** Preocupa-se demasiado com a limpeza e o asseio
- 0 1 2 **100.** Tem dificuldade em dormir (*descreva*): _____

- 0 1 2 **101.** Falta à escola por motivos triviais, foge da escola
- 0 1 2 **102.** É pouco activo, move-se com lentidão, tem falta de energia
- 0 1 2 **103.** Infeliz, triste ou deprimido
- 0 1 2 **104.** É barulhento, fala invulgarmente alto
- 0 1 2 **105.** Consome álcool ou drogas (*descreva*): _____
- 0 1 2 **106.** Comete actos de vandalismo
- 0 1 2 **107.** Urina-se durante o dia
- 0 1 2 **108.** Urina na cama
- 0 1 2 **109.** Anda sempre a choramingar
- 0 1 2 **110.** Desejava ser do sexo oposto
- 0 1 2 **111.** Introverso, não se mistura nem estabelece relações com os outros (*isola-se*)
- 0 1 2 **112.** É preocupado

113. Por favor, indique outros problemas do aluno que não tenham sido referidos atrás:

0 1 2 _____

0 1 2 _____

0 1 2 _____

0 1 2 _____

0 1 2 _____

I. Enumere, por favor, os desportos favoritos do seu filho. Ex.: natação, futebol, patinagem, skate, andar de bicicleta, ballet, etc.	Em comparação com outras crianças da mesma idade, passa aproximadamente quanto tempo a praticar cada um?				Em comparação com outras crianças da mesma idade, em que grau consegue sair-se bem em cada um?			
	Não sei	Menos que a média	Dentro da média	Mais que a média	Não sei	Pior que a média	Dentro da média	Melhor que a média
<input type="checkbox"/> Nenhum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Enumere, por favor, os passatempos, actividades e jogos favoritos do seu filho, que não sejam desportos. Ex.: selos, bonecas, livros, piano, trabalhos manuais, cantar, etc. (não inclua ouvir rádio ou ver TV)	Em comparação com outras crianças da mesma idade, passa aproximadamente quanto tempo a praticar cada um?				Em comparação com outras crianças da mesma idade, em que grau consegue sair-se bem em cada um?			
	Não sei	Menos que a média	Dentro da média	Mais que a média	Não sei	Pior que a média	Dentro da média	Melhor que a média

<input type="checkbox"/> Nenhum	sei	média	média	média	sei	média	média	média
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>			

III. Por favor enumere quaisquer organizações, clubes, equipas ou grupos a que o seu filho pertença:

Em comparação com outras crianças da mesma idade, em que grau é activo em cada um?

<input type="checkbox"/> Nenhum	Não sei	Abaixo da média	Dentro da média	Acima da média
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Por favor enumere quaisquer empregos ou tarefas do seu filho. Por exemplo: lavar a loiça, tomar conta de crianças, fazer a cama, etc. (inclui tanto trabalhos pagos como não pagos):

Em comparação com outras crianças da mesma idade, em que grau consegue desempenhá-los bem?

<input type="checkbox"/> Nenhum	Não sei	Abaixo da média	Dentro da média	Acima da média
a. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V.

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. O seu filho tem aproximadamente quantos amigos íntimos?
(não irmãos ou irmãs) | Nenhum | Um | 2 ou 3 | 4 ou mais |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. O seu filho tem actividades com os amigos fora das horas de aula aproximadamente quantas vezes por semana? (não inclua irmãos ou irmãs) | Menos de uma | 1 ou 2 | 3 ou mais | |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

VI. Em comparação com outras crianças da sua idade, até que ponto:

- | | Pior | Próximo da média | Melhor | Não tem irmãos nem irmãs |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. Consegue relacionar-se adequadamente com os seus irmãos e irmãs? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. Consegue relacionar-se adequadamente com outras crianças? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| c. Consegue comportar-se adequadamente com os pais? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| d. Consegue divertir-se e trabalhar sozinho? | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | |

VII. Para crianças com 6 ou mais anos de idade – desempenho em disciplinas escolares (se a criança não vai à escola indique as razões, por favor):

- | | Maus resultados | Abaixo da média | Médio | Acima da média |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Português | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> |
| b) Francês/Inglês | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Matemática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) História | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <u>Outras disciplinas escolares.</u> | | | | |
| e) _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Por exemplo: Físico-química, Biologia, Geografia, Educação Visual, etc. Não inclua disciplinas de formação específica. Por exemplo: Relações Públicas, Electromecânica etc.

f) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O seu filho frequenta algum estabelecimento ou classe de ensino especial?	Não <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Que tipo de estabelecimento? _____	
O seu filho já repetiu algum ano?	<input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Qual e porquê? _____	
O seu filho teve algum problema na escola, de aprendizagem ou outro?	<input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>	Descreva-o, por favor: _____	

Quando começaram os problemas?

—

Os problemas mencionados já acabaram? Não Sim Quando?

O seu filho tem alguma doença, deficiência física ou deficiência mental? Não Sim Descreva, por favor _____

Anexo G – TRF

Questionário do Comportamento da Criança

Relatório do Professor

TRF (1991)

Nome do aluno: _____	Idade: _____
Ano de Escolaridade: _____	Estabelecimento de Ensino: _____
Professor: _____	Data de aplicação: _____

1. Há quanto tempo conhece este aluno?

2. Acha que o conhece: Muito bem Razoavelmente Não muito bem

3. Quanto tempo por semana passa ele na sua sala?

4. De que tipo de aula se trata (*concretize disciplina*)

5. Já alguma vez ele mereceu tratamento especial, por exemplo, em termos de escolha de turma, serviços de apoio ou aulas particulares?

—

6. Já repetiu algum ano? Sim Não Se sim, que ano e por que motivo? _____

—

7. Rendimento escolar actual relativamente ao nível da turma (coloque as disciplinas e assinale com uma cruz no espaço referente ao nível, por comparação com a turma):

Disciplina	Muito abaixo	Um pouco abaixo	Dentro do nível	Um pouco acima	Bastante acima

8. Em comparação com os outros alunos da turma:

Disciplina	Muito menos	Menos	Um pouco mais	Mais	Muito mais
Está a trabalhar...					
Está a comportar-se adequadamente...					
Está a aprender...					
É feliz...					

9. Resultados mais recentes nas provas de avaliação (se disponíveis): _____

—

10. Este aluno tem alguma doença, problema físico ou mental? Sim Não Descreva, por favor:

—

11. O que o preocupa mais neste aluno?

—

12. Descreva os aspectos mais positivos deste aluno:

—

13. Descreva, se assim desejar, outros comentários referentes ao comportamento e trabalho deste aluno:

—

Segue-se uma lista de itens que descrevem o aluno agora ou nos últimos 2 meses. Por favor, coloque uma cruz no **2** se a **afirmação é muito verdadeira ou frequentemente verdadeira**, no **1** se a **afirmação é algumas vezes verdadeira**, e no **0**, se a **afirmação não é verdadeira**.

0 1 2 1. Comporta-se de maneira infantil para a sua idade.

- 0 1 2 2. Cantarola com os lábios fechados ou faz barulhos esquisitos na aula
- 0 1 2 3. Discute muito
- 0 1 2 4. Não chega a acabar as coisas que começa
- 0 1 2 5. Comporta-se como se fosse do sexo oposto
- 0 1 2 6. Desafiador, refila com os professores e funcionários
- 0 1 2 7. Fanfarrão, gabarola
- 0 1 2 8. Não consegue concentrar-se, não consegue estar atento muito tempo
- 0 1 2 9. Não consegue afastar certas ideias do pensamento; obsessões ou cismas
(descreva): _____
- 0 1 2 10. Não consegue ficar sentado sossegado, é muito activo ou irrequieto
- 0 1 2 11. Agarra-se aos adultos ou é muito dependente
- 0 1 2 12. Queixa-se de estar muito sozinho
- 0 1 2 13. Fica confuso, parece não saber onde está
- 0 1 2 14. Chora muito
- 0 1 2 15. Tem gestos e movimentos de irrequietude ou desassossego
- 0 1 2 16. Manifesta crueldade, ameaça ou é mau para os outros
- 0 1 2 17. Sonha acordado ou perde-se nos seus pensamentos
- 0 1 2 18. Magoa-se deliberadamente ou já fez tentativas de suicídio
- 0 1 2 19. Exige muita atenção
- 0 1 2 20. Destrói as suas próprias coisas
- 0 1 2 21. Destrói o que é propriedade dos outros
- 0 1 2 22. Dificuldades em seguir instruções
- 0 1 2 23. É desobediente na escola
- 0 1 2 24. Perturba os colegas

- 0 1 2 25. Não se dá bem com as outras crianças
- 0 1 2 26. Não parece sentir-se culpado depois de se ter comportado mal
- 0 1 2 27. Fica ciumento com facilidade, é invejoso
- 0 1 2 28. Come ou bebe coisas que não são próprias para comer (*descreva*): _____

- 0 1 2 29. Tem medo de determinados animais, situações ou lugares, sem incluir a escola (*descreva*): _____
- 0 1 2 30. Tem medo de ir para a escola
- 0 1 2 31. Tem medo de pensar em coisas más
- 0 1 2 32. Acha que deve ser perfeito
- 0 1 2 33. Sente ou queixa-se que ninguém gosta dele
- 0 1 2 34. Sente que os outros o perseguem, que o querem apanhar em falta
- 0 1 2 35. Sente-se sem valor, inferior ou desprezível
- 0 1 2 36. Magoa-se muito, tem tendência para acidentes
- 0 1 2 37. Mete-se em muitas brigas
- 0 1 2 38. É frequentemente ridicularizado, fazem pouco dele
- 0 1 2 39. Anda com crianças que se metem em sarilhos
- 0 1 2 40. Ouve sons ou vozes que não existem (*descreva*): _____

- 0 1 2 41. É impulsivo, age sem pensar
- 0 1 2 42. Gosta de estar sozinho
- 0 1 2 43. Mente ou faz batota
- 0 1 2 44. Rói as unhas
- 0 1 2 45. É nervoso, muito excitado ou tenso

- 0 1 2 **46.** Tem movimentos nervosos ou tiques (*descreva*): _____

- 0 1 2 **47.** Submete-se em excesso às regras
- 0 1 2 **48.** As outras crianças não gostam dele
- 0 1 2 **49.** Tem dificuldade em aprender
- 0 1 2 **50.** É demasiado nervoso ou ansioso
- 0 1 2 **51.** Sente tonturas
- 0 1 2 **52.** Sente-se excessivamente culpado
- 0 1 2 **53.** Fala fora da vez dele
- 0 1 2 **54.** Cansa-se demasiado
- 0 1 2 **55.** Tem peso a mais
- 0 1 2 **56.** Tem problemas físicos sem causa médica conhecida:
- 0 1 2 a) Dores
- 0 1 2 b) Dores de cabeça
- 0 1 2 c) Náuseas, sente enjoos
- 0 1 2 d) Problemas com a vista (*descreva*): _____
- 0 1 2 e) Borbulhas ou outros problemas de pele
- 0 1 2 f) Dores de estômago
- 0 1 2 g) Vômitos
- 0 1 2 h) Outros problemas (*descreva*): _____
- 0 1 2 **57.** Agride fisicamente outras pessoas
- 0 1 2 **58.** Tira coisas do nariz, coça a pele ou outras partes do corpo
- 0 1 2 **59.** Dorme nas aulas

- 0 1 2 60. Apático ou desmotivado
- 0 1 2 61. O seu trabalho escolar é fraco
- 0 1 2 62. É desastrado, desajeitado ou tem falta de coordenação
- 0 1 2 63. Prefere brincar com crianças mais velhas
- 0 1 2 64. Prefere brincar com crianças mais novas
- 0 1 2 65. Recusa-se a falar
- 0 1 2 66. Repete várias vezes as mesmas acções ou gestos; compulsões (*descreva*): _____

- 0 1 2 67. Quebra a disciplina da aula
- 0 1 2 68. Grita muito
- 0 1 2 69. É reservado, guarda as coisas para si mesmo
- 0 1 2 70. Vê coisas que não existem, que não estão presentes (*descreva*): _____

- 0 1 2 71. Mostra-se pouco à vontade ou facilmente embaraçado
- 0 1 2 72. Trabalho sujo ou confuso
- 0 1 2 73. Comporta-se irresponsavelmente (*descreva*): _____

- 0 1 2 74. Gosta de se "exibir", de fazer palhaçadas
- 0 1 2 75. É tímido ou envergonhado
- 0 1 2 76. Dorme menos que a maioria das crianças
- 0 1 2 77. Os seus pedidos têm de ser satisfeitos imediatamente; propenso à frustração
- 0 1 2 78. Desatento, distraído
- 0 1 2 79. Tem problemas de linguagem ou dificuldades de articulação (*descreva*): _____

-
- 0 1 2 80. Fica de olhar fixo, sem expressão
- 0 1 2 81. Sente-se melindrado quando criticado
- 0 1 2 82. Rouba
- 0 1 2 83. Guarda e arrecada coisas de que não necessita (*descreva*): _____
-
- 0 1 2 84. Tem comportamentos estranhos (*descreva*): _____
-
- 0 1 2 85. Tem ideias estranhas (*descreva*): _____
-
- 0 1 2 86. É teimoso, mal-humorado ou irritável
- 0 1 2 87. Tem mudanças repentinas de disposição ou sentimentos
- 0 1 2 88. Amua muito
- 0 1 2 89. É desconfiado
- 0 1 2 90. Usa palavrões ou tem uma linguagem obscena
- 0 1 2 91. Fala em matar-se
- 0 1 2 92. Baixo aproveitamento
- 0 1 2 93. Fala demais
- 0 1 2 94. É muito arreliador, faz muita troça
- 0 1 2 95. Tem crises de fúria, temperamento exaltado
- 0 1 2 96. Pensa demasiado em sexo
- 0 1 2 97. Ameaça as pessoas
- 0 1 2 98. Chega atrasado às aulas

- 0 1 2 **99.** Preocupa-se demasiado com a limpeza e o asseio
- 0 1 2 **100.** Não cumpre as tarefas de que é incumbido
- 0 1 2 **101.** Falta à escola, por motivos triviais, foge da escola
- 0 1 2 **102.** É pouco activo, move-se com lentidão, tem falta de energia
- 0 1 2 **103.** Infeliz, triste ou deprimido
- 0 1 2 **104.** É barulhento, fala invulgarmente alto
- 0 1 2 **105.** Consome álcool ou drogas (*descreva*): _____
- 0 1 2 **106.** Extremamente desejoso de agradar
- 0 1 2 **107.** Não gosta da escola
- 0 1 2 **108.** Tem receio de cometer erros
- 0 1 2 **109.** Anda sempre a choramingar
- 0 1 2 **110.** Ar pouco asseado
- 0 1 2 **111.** Introverso, não se mistura nem estabelece relações com os outros (isola-se)
- 0 1 2 **112.** É preocupado
- 113.** Por favor, indique outros problemas do aluno que não tenham sido referidos atrás:
- 0 1 2 _____
- 0 1 2 _____
- 0 1 2 _____
- 0 1 2 _____
- 0 1 2 _____
- 0 1 2 _____

Anexo H – Transcrições das gravações

Transcrição de uma gravação representativa de cada um dos graus de segurança

Segurança: S.1 – Desorganizado

Criança: L.L.S.

Coerência: C.1.a – Extremamente Incoerente	Emoção geral expressa: Emoções Intensas
Representação Parental: Negativa	Conhecimento Emocional: Inapropriado
Investimento na Tarefa: 9	Interação com o Entrevistador: Controlador
Fluência: Não fluente	Comportamento não - verbal: Ansioso

História do sumo entornado

L.L.S. – E depois o pai... depois o pai chegou... “sai daqui agora () agora vou ()”...

Entrevistador – O que é que o pai disse fez?

L.L.S. – E ficou zangado...

Entrevistador – Ficou zangado e depois?

L.L.S. – Depois foi pa cama e deitar e muito zangado...

Entrevistador – Muito zangado... então o que é que aconteceu ao João?

L.L.S. – O João chorou...

Entrevistador – O João chorou e porquê que chorou?

L.L.S. – Porque o pai zangou com ele...

Entrevistador – O pai zangou-se com ele foi? O que é que o pai disse?

L.L.S. – Disse “fica quieto” e depois deu uma chapada no rabo...

Entrevistador – Deu uma chapada no rabo do João...

L.L.S. – Porque ele... ele... ele... ele portou-se mal () ...

Entrevistador – Então e agora o sumo? O que é que acontece ao sumo? Está ali todo entornado...

L.L.S. – Sim... ((agarra na vizinha))

Entrevistador – Não... - - deixa estar a vizinha em casa - -... o sumo ficou todo entornado...

L.L.S. – [e depois

Entrevistador - o que é que acontece?

L.L.S. – [o pai ficou muito contente (porque ele não tonou) () ...

Entrevistador – Então mas espera... o pai ficou chateado e depois foi-se embora e zangou-se muito com o João... e agora o que é que aconteceu ao sumo que estava entornado?

L.L.S. – O pai foi-se embora (e vai visitar) e depois foi o carro...

Entrevistador – Não... o carro não foi...

L.L.S. – (Foi) ...

Entrevistador – Agora o que é que acontece ao sumo?

L.L.S. – O sumo estava...

Entrevistador – [deixa estar o pai que estava aqui porque estava chateado... o que é que acontece ao sumo?

L.L.S. – O sumo esTAVA muito, muito tonado...

Entrevistador – Estava muito entornado... então o que é que vamos fazer?

L.L.S. – Agora temos pôr o sumo outra vez...

Entrevistador – É?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – Vamos pôr sumo outra vez?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – E quem é que vai pôr sumo outra vez?

L.L.S. – A mãe...

Entrevistador – A mãe vai pôr sumo outra vez... olha e o que é que acontece ao sumo que estava entornado?

L.L.S. – [e depois o pai fica contente...

Entrevistador – Mas o que é que acontece ao sumo que estava entornado?

L.L.S. – Agora têm de limpar o copo...

Entrevistador – Sim...

L.L.S. – Depois ele põe o jarro...

Entrevistador – Ok...

L.L.S. – Depois () o sumo e já pôs sumo...

Entrevistador – Muito bem...

L.L.S. – E depois () o pai vai... fica contente...

Entrevistador – O pai já está contente é? já não está chateado?

L.L.S. – Sim... já não está chateado...

Entrevistador – Ok...

L.L.S. – Agora já está contente... o pai já está contente... tem de ficar... já está contente... (já pode voltar... o menino... a menina pode jantar)...

Entrevistador – Ah... então já voltaram todos para o jantar não é?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – Ok... muito bem...

L.L.S. – E depois (o menino segurou, ele entornou) e o pai ficou chateado... pó pó pó pó e deu chapadas a ele...

Entrevistador – E deu chapadas no rabo foi?

L.L.S. – Sim foi...e depois ficou triste...

Entrevistador – Foi? Ficou triste?

L.L.S. - E agora () e agora ficou chateado...

Entrevistador – Agora vamos passar a outra história, o que é que achas?

L.L.S. – Agora quero ir... ((aponta para o carro))

Entrevistador – Agora ainda não há carro... ainda não vai haver carro...

L.L.S. – Eu sei...

R1 – R4

História do joelho magoado

L.L.S. – E o pai () e deu-lhe sht sht e depois deu... o cinto...

Entrevistador – O que é que o pai faz?

L.L.S. – O pai ia pôr o cinto...

Entrevistador – Põe o cinto?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – Qual cinto?

L.L.S. – Do carro...

Entrevistador – Não há carro aqui...

L.L.S. – Não... não...

Entrevistador – O menino caiu...

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – E magoou-se na pedra... e agora o que é que acontece? Dói-lhe muito o joelho...

L.L.S. – Ele vai cair e vai dizer ai dói dói dói dói dói dói...

Entrevistador – Pois... então e agora o que é que acontece?

L.L.S. – “Magoei-me” ...

Entrevistador – Sim e a seguir?

L.L.S. – Sim... e precisamos... ((a olhar para o meu saco com outros objectos))

Entrevistador – Aqui não precisamos de nada... o menino está sentado no chão e dói-lhe muito... muito... muito... muito... o joelho...

L.L.S. – (A Zita vai tratar do pé)

Entrevistador – A Zita está em casa... a Zita está em casa... nós é que estamos no parque e o João magoou-se no joelho... o que é que acontece agora?

L.L.S. – E depois () eu vou ser amigo dele...

Entrevistador – O João e o Miguel vão ser amigos?

L.L.S. – Sim () escadas...

Entrevistador – Olha... então e o joelho dele? Que ele magoou-se...

L.L.S. – Ele não magoou...

Entrevistador – Magoou... ele caiu e magoou-se... rebentou o joelho... e agora?

L.L.S. – (Agora tem de virar o sapato assim)

Entrevistador – Então mas e o que é que fazemos ao joelho?

L.L.S. – O joelho tem de fazer bem...

Entrevistador – O que é que... como é que é? Como é que se faz bem ao joelho?

L.L.S. – O joelho tem de ficar melhor...

Entrevistador – E como é que ele fica melhor?

L.L.S. – Tem de ficar no médico...

Entrevistador – Tem de ir ao médico?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – Ok... então e quem é que leva o menino ao médico?

L.L.S. – (Os carros têm)

Entrevistador – Não é o carro... quem é que leva o menino ao médico?

L.L.S. – A senhor... senhor tem carro...

Entrevistador – Aqui não há carro nenhum... quem é que vai levar o menino ao médico?

L.L.S. – (Eu tem cai-xa... tem caixa)

Entrevistador – Olha o menino está com dor e precisa de ir ao medico... quem é que vai levar o menino ao médico?

L.L.S. – Aqui ((mexeu nas minhas coisas))

Entrevistador – Aqui não há nada...

L.L.S. – Aqui não está nada...

Entrevistador – Só há isto... ((apontando para as coisas da mesa))

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – Então vá... quem é que vai levar o menino ao médico?

L.L.S. – Tem de ir pa levar na cama...

Entrevistador – Tem de ir para a cama?

L.L.S. – Sim... tem...

Entrevistador – Mas não é assim tão grave... é só um arranhão...

L.L.S. – Sim... tem um arranhão só que () aleijado/arranhado...

Entrevistador – Está aleijado... então o que é que precisamos de fazer?

L.L.S. – ()

Entrevistador – Diz? Sim...

L.L.S. – ()

Entrevistador – Não... ali não há nada...

L.L.S. – Não há nada...

Entrevistador – Não... é só isto...o que é que fazemos que o joelho está magoado? O que é que agente faz ao joelho?

L.L.S. – Leva no médico...

Entrevistador – Então e quem é que leva o menino ao médico?

L.L.S. – O senhor...

Entrevistador – O senhor? Então e a mãe e o pai?

L.L.S. – O pai está muito triste... ele está triste porque ele magoou...

Entrevistador – Está triste porque ele se magoou?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – E então o que é que vai fazer?

L.L.S. – Porque tem de dar a mão... depois dá a mão uhn à mãe...

Entrevistador – Vai dar a mão à mãe? Então e o João?

L.L.S. – O João ()

Entrevistador – O João que está com dói-dói no joelho...

L.L.S. – Aqui...

Entrevistador – Sim... e então? ... não vamos fazer nada ao João?

L.L.S. – Sim... precisamos de um médico...

Entrevistador – Precisamos de um médico? Pronto... ele vai ao médico... ele já está no médico... pronto e agora?

L.L.S. – E agora temos de voltar para casa e tem de portar bem...

Entrevistador – Sim...

L.L.S. – Tratar o pé dele...

Entrevistador – Ah... quem é que vai tratar do pé dele?

L.L.S. – ()

Entrevistador – Diz?

L.L.S. – O Senhor não está cá...

Entrevistador – O senhor não está cá... então e quem é que trata o pé dele agora? O joelho...

L.L.S. – Ahn uhn... o Miguel... o Miguel ()

Entrevistador – É o mano que vai tratar o pé dele...

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – É? Então vá... e o que é que ele vai fazer? O que é que ele faz para tratar o pé dele?

L.L.S. – E depois tem de fazer () pé... depois tem de fazer não tem mãos... tem mãos e toca... “au... dói”... tem de segurar bem e já ficou... ele ficou bem...

Entrevistador – É?

L.L.S. – Ele ficou bem e agora já não dói...

Entrevistador – É? Já não dói mais? Já está bom?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – Então olha... vamos passar à próxima história está bem?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – Pode ser?

L.L.S. – Pode...

R1

História do monstro

Entrevistador – Estão todos na sala a ver televisão...

L.L.S. – Eu também eu só via televisão... - - eu quero brincar - -...

((continuo a história))

L.L.S. – () Não... não está debaixo da cama... tem de dormir... não está nada debaixo da cama...

Entrevistador – Não está nada debaixo da cama... é? Então ele vai voltar a dormir?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – Vai sozinho ou vai com os pais?

L.L.S. – Vai com os pais...

Entrevistador – Mas os pais vão pô-lo na cama?

L.L.S. – Vão... e depois os meninos estão a portar bem... os meninos... os meninos vão sentar a ver televisão... este é o sofá... é o sofá para sentarem...

Entrevistador – Sim... então eles vão sentar-se na cama dos pais a ver televisão?

L.L.S. – Sim... e depois os pais dormem... agora não consigo ()...

Entrevistador – Olha... mas agora já está de noite... eles têm de ir dormir...

L.L.S. – Sim... agora têm de dormir... agora tá noite... os pais têm de ir dormir... agora precisam de outra cama...

Entrevistador – Esta é a cama dos pais...

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – Então os pais vão dormir e os meninos?

L.L.S. – Os meninos... - - ah estragou-se - -... ((referindo-se a um dos objectos))

Entrevistador – Não... não se estragou... toma...

L.L.S. – ()

Entrevistador – E agora estes também vão dormir?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – Então e como é que corre o resto da noite?

L.L.S. – Depois os pais fazem () estão a fazer fué-fué...

Entrevistador – Estão a fazer o quê?

L.L.S. – A fazer fué-fué () assim... ((exemplificou com os pais na cama)) depois o pai está a fazer assim e depois a mãe a fazer assim... e falta o outro menino...

Entrevistador – Pronto... o outro menino vai dormir?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – E a noite corre bem? Como é que corre a noite?

L.L.S. – () Deixar os pais a fazer fué-fué...

Entrevistador – E corre tudo bem a seguir?

L.L.S. – Sim... agora está de dia...

Entrevistador – Agora já está de dia... sim senhor...

L.L.S. – Agora já está de dia... vão ficar de pé...

R1

História da separação

L.L.S. – O que é que vais fazer? Falta o carro...

Entrevistador – Tens de ouvir primeiro... ((continuo a história))

L.L.S. – Eu também vou viajar... vrrum...

L.L.S. – E os pais voltam para...

Entrevistador – Os pais estão lá... os pais estão a tratar da vida deles... e eles agora o que é que vão fazer?

L.L.S. – E eles ficam aí de pé com a Zita...

Entrevistador – Então mas vão a fazer o quê com a Zita?

L.L.S. – A Zita tem dói-dói na mão...

Entrevistador – A Zita tem um dói-dói na mão?

L.L.S. – Sim... ah não tem, não tem...

Entrevistador – Ela está bem... agora o que é que eles vão fazer com a Zita? Têm o dia inteiro com coisas para fazer... o que é que vão fazer?

L.L.S. – E depois os pais voltam...

Entrevistador – Os pais ainda não regressaram... agora temos um dia inteiro coma Zita... o que é que vamos fazer?

L.L.S. – A Zita faz comidas...

Entrevistador – A Zita vai fazer comida?

L.L.S. – E depois os meninos comem e vão comer vão comer... sentam no chão (ficam sujós) ele destruiu () ele descobriu o monstro () ...

Entrevistador – Então a agora a Zita está a fazer comida eles estão a fazer o quê?

L.L.S. – ()

L.L.S. – Depois... e depois voltaram os pais...

Entrevistador – Os pais ainda não voltaram... ainda é de dia... a Zita está a fazer comida e eles o que é que estão a fazer?

L.L.S. – Ainda está de noite...

Entrevistador – Não está de noite ainda... o que é que eles estão a fazer?

L.L.S. – Está a fazer... fazer... fazer uma comida...

Entrevistador – Está a fazer comida... e eles?

L.L.S. – E eles... a Zita diz adeus e depois os pais voltaram...

Entrevistador – Os pais ainda não voltaram...

L.L.S. – Ainda não voltaram...

Entrevistador – O que é que eles estão a fazer enquanto os pais não vêm?

L.L.S. – Ainda têm quase a voltar...

Entrevistador – Ainda não voltaram... o que é que eles estão a fazer enquanto os pais não vêm?

L.L.S. – Tão avião... foi avião...

Entrevistador – Estão a fazer um avião?

L.L.S. – Não... () os pais... ()

Entrevistador – Deixa estar os pais... os pais foram... eles estão com saudades dos pais é?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – Então mas o que é que eles vão fazer enquanto os pais não voltam?

L.L.S. – Porque eles ficam tristes...

Entrevistador – Sim... ficaram tristes foi?

L.L.S. – E vão... foram zangados... e agora foram embora...

Entrevistador – Foram embora porque estavam zangados foi?

L.L.S. – Sim e depois ainda não voltaram... e depois ficaram zangados...

Entrevistador – Ok... olha... agora já é de noite e o que é que eles vão fazer?

L.L.S. – E depois voltam...

Entrevistador – Ainda não voltaram... só voltam de manhã... é de noite, o que é que eles têm de fazer?

L.L.S. – E agora têm de ficar () zangados...

Entrevistador – Sim... mas têm de dormir não?

L.L.S. – Sim... e os pais voltarem...

Entrevistador – Sim... vão todos dormir agora...

L.L.S. – Sim... (esperamos) que os pais voltem...

Entrevistador – E agora...

L.L.S. – Voltaram...

R3

História do reencontro

L.L.S. – Os pais vão voltar...

L.L.S. – Viéummm Viéummm ((carro)) Voltámos... voltámos... voltámos... os pais ficaram contentes... ficaram () carro () casa...

Entrevistador – Agora vamos para casa de carro é?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – Então vá... vamos até casa

L.L.S. – “Adeus Zita” ...

Entrevistador – Adeus...

L.L.S. – Depois chegaram a casa...

Entrevistador – Chegaram a casa?

L.L.S. – E vão sair... e depois saíram e depois vão embora...

Entrevistador – Os pais agora ficam em casa que já passearam muito... o carro está estacionado...

Entrevistador – Então e agora?

L.L.S. – Agora vamos fazer?

Entrevistador – Agora o que é que vamos fazer em casa?

L.L.S. – Eles vão ficar () casa...

Entrevistador – Eles vão ficar em casa... mas o que é que vão fazer em casa agora?

L.L.S. – O carro já está desligado...

Entrevistador – O carro já está estacionado e nós estamos em casa... o que é que vamos fazer?

L.L.S. – Agora a Zita () zangado...

Entrevistador – A Zita está em casa... e aqui? O que é que nós vamos fazer?

L.L.S. – Agora Zita está zangado () ainda está zangado () ao carro...

Entrevistador – Deixa estar o carro... o carro está estacionado... a Zita está em casa... e agora a nossa família... o que é que vai fazer em casa?

L.L.S. – Agora ver televisão... ah vê televisão...

Entrevistador – Vão ver televisão? Então pronto... vamos todos ver televisão... vamos todos juntos ver televisão?

L.L.S. – Sim...

Entrevistador – Quem é quem vai ver televisão?

L.L.S. – E depois a mãe foi embora...

Entrevistador – Foi-se embora? Foi para onde?

L.L.S. – () estava triste... () escola...

Entrevistador – Sim... então eles ficaram a ver televisão e mãe foi para onde?

L.L.S. – () estava cá... depois fomos embora e vê televisão...

Entrevistador – É? Ok... está bom... então olha... já acabámos as nossas histórias...

R3

Observações: Interrompeu-me diversas vezes durante as introduções às histórias. Distraia-se com diversas coisas, como o carro que só surgiria na penúltima história, a minha mala, etc. Mostrou-se muito ansioso, gritando, interrompendo-me, dizendo que queria brincar a meio de uma instrução, entre outros aspectos.

Segurança: S.2 – Severamente Inseguro

Criança: R.B.

Coerência: C.2.a – MUITÍSSIMO Incoerente	Emoção geral expressa: Emoções Restritas
Representação Parental: Ausente	Conhecimento Emocional: Ausência de Conhecimento
Investimento na Tarefa: 2	Interação com o Entrevistador: Retirado

História do sumo entornado

R.B. – A mãe limpa...

Entrevistador – Então vá... a mãe vai limpar... põe a mãe a limpar o sumo... então a mãe vai limpar e depois o que é que acontece? ... Pedro... o que é que acontece a seguir?

R.B. – Não sei...

Entrevistador – Não sabes o que é que acontece? Então o sumo? O Pedro ficou sem sumo... o que é que vai acontecer agora?

R.B. – Não sei...

Entrevistador – Não sabes? Eu também não sei... tens de me dizer... ele vai ter um sumo novo... não vai... fica sem sumo... como é que vai ser?

R.B. – Vai ter um sumo novo...

Entrevistador – Tem um sumo novo... é? Então agora ele já tem um sumo novo... então e a seguir? Ele tem um sumo novo... o sumo já está limpo porque a mãe já limpou... e agora?

R.B. – Vai beber...

Entrevistador – Vai beber? Muito bem... já está tudo bem? Já não há problema nenhum? Estamos todos contentes é? ... sim? Muito bem...

R3

História do joelho magoado

R.B. – Não sei...

Entrevistador – Mostra-me o que acontece a seguir... ele caiu e magoou-se no joelho e agora?

R.B. – Os pais vão lá...

Entrevistador – Os pai vão lá e o que é que fazem?

R.B. – Põem um penso...

Entrevistador – Então... ((incentivei-o a pegar nos bonecos e ele agarra no pai e no Pedro)) É o pai que põe o penso? É? Então e o que é que o pai diz ao filho? Ou a mãe...

R.B. – Não sei...

Entrevistador – Inventa uma coisa qualquer... o que é que achas que eles diriam?

R.B. – Não sei...

Entrevistador – Então o Pedro estava a brincar... depois pôs-se em cima de uma pedra... de um montinho... caiu e magoou o joelho... eles foram pôr um penso e agora?

R.B. – ...e agora::...

Entrevistador – Como é que achas que o Pedro se está a sentir? Está bem... não está... ainda lhe dói... está triste... está...?

R.B. – Está bem...

Entrevistador – Já não lhe dói?

R.B. – ... ((abanou a cabeça em sinal de negação))

Entrevistador – Não? Então já está tudo bem? E agora o que é que eles vão fazer? Continuam no parque... fazem o quê?

R.B. – Vão para casa...

Entrevistador – Vão para casa? É? Então vai para casa com eles... podes ir para casa com eles...

R1

História do monstro

R.B. – Não sei...

Entrevistador – Inventa...

R.B. – Não está nada...

Entrevistador – Então o que é que eles foram fazer? Foram ver... não está ninguém na cama... então e o que é que eles fazem?

R.B. – Foi dormir...

Entrevistador – Foi dormir? E quem é que o pôs a dormir?

R.B. – A mãe...

Entrevistador – A mãe pô-lo a dormir? É? Ok... então ele vai dormir... e os pais? Olha... e os pais?

R.B. – Os pais também vão dormir...

Entrevistador – Os pais também vão dormir? Então vai tudo dormir? Então e como é que corre o resto da noite? ...- - está aqui a cama dos pais - -... como é que corre o resto da noite?

R.B. – A vizinha vem para casa...

Entrevistador – A vizinha vem para casa à noite? Eles estão a dormir... o resto da noite como é que vai correr? Correu bem? Voltou a haver barulho? O que é que acontece?

R.B. – Correu bem...

R

História da separação

R.B. – Eles ficam sozinhos...

Entrevistador – Eles ficam sozinhos? É?

...

Entrevistador – Mas eles ficam sozinhos ou com a vizinha?

R.B. – Com a vizinha...

Entrevistador – Ficam com a vizinha... então e o que é que eles vão fazer durante o dia?

R.B. – Vão trabalhar...

Entrevistador – Vão trabalhar? Eles vão trabalhar?

R.B. – Não...

Entrevistador – Então o que é que eles vão fazer?

R.B. – O pai vai trabalhar...

Entrevistador – A mãe e o pai foram passear e só voltam amanhã... e nós vamos ficar com a vizinha a noite toda... o que é que nós vamos fazer agora?

R.B. – Vamos dormir...

Entrevistador – Vamos dormir? Mas ainda não é de noite... antes de ir para a cama o que é que vamos fazer?

R.B. – Não sei...

Entrevistador – Não sabes? Então o que é que tu costumavas fazer antes de ir para a cama? O que é que eles podiam fazer antes de ir para a cama?

R.B. – Dormir... () Vão vestir as calças...

Entrevistador – Ah vão-se vestir e vão para a cama... é isso?

...

Entrevistador – Então eles vão para a cama... e como é que vai correr a noite?

R.B. – Vai correr bem...

Entrevistador – Corre tudo bem? E a vizinha o que é que vai fazer?

R.B. – Vai dormir ()... ((apontou para uma das camas))

Entrevistador – Vai dormir naquela cama é? Então a vizinha vai dormir nesta cama e estes meninos vão dormir... agora já é de dia... e agora?

R.B. – Agora vamos levantar...

Entrevistador – Vamos levantar? Quem é que se levanta primeiro?

R.B. – É ele...

Entrevistador – E a seguir?

...

Entrevistador – Então e a vizinha?

R.B. – A vizinha levanta-se...

Entrevistador – A vizinha levanta-se... muito bem... então e agora o que é que vão fazer? Os pais ainda não chegaram...

R.B. – Eles vão chegar amanhã...

Entrevistador – Não... eles chegam hoje... mas ainda não chegaram... o que é que vamos fazer?

R.B. – Não sei...

Entrevistador – Então têm de fazer alguma coisa até os pais chegarem... o que é que vão fazer? Os pais estão quase a chegar...

R.B. – Eles vão brincar e ela vai trabalhar...

R3

História do reencontro

R.B. – Agora vão dormir...

Entrevistador – Vão todos dormir? Então mas é de dia... é de manhã... como é que vão todos dormir?

R.B. – Já é de noite...

Entrevistador – Já é de noite? Então mas como é que eles ficaram? Eles gostaram de ver os pais... não gostaram? Como é que foi?

R.B. – Gostaram de ver os pais...

R3

Observações: Para além da fluência da criança ser muito má e de, muitas vezes, não se perceber o que esta diz. Há uma altura em que toca para o recreio e há muito mais barulho. Desta maneira, vi-me obrigada a repetir várias vezes o que ela diz. O fim desta gravação foi forçado, pois no final da mesma já não se conseguia ouvir nem a minha voz nem a da criança, apenas se ouviam gritos de outras crianças que se encontravam no corredor a vestir os casacos para poderem sair e ir para o recreio brincar.

Segurança: S.3 – Muito Inseguro

Criança: L.P.G.

Coerência: C.3.a – Muito Incoerente	Emoção geral expressa: Emoções Restritas
Representação Parental: Ausente	Conhecimento Emocional: Limitado
Investimento na Tarefa:	Interacção com o Entrevistador: Retirado
Fluência: Pouca	Comportamento não - verbal: Cansado

História do sumo entornado

L.P.G. – Limpa...

Entrevistador – Quem é que vai limpar?

L.P.G. – A Francisca...

Entrevistador – A Francisca limpa o sumo e depois?

L.P.G. – ... levantou o copo...

Entrevistador – Levantou o copo... e agora tem mais sumo ou não tem mais sumo?

L.P.G. – Não...

Entrevistador – Não? Olha e como é que a Francisca se está a sentir?

L.P.G. – Mal...

Entrevistador – Está mal? Porquê?

L.P.G. – Porque entornou () o sumo...

Entrevistador – Porque entornou o sumo... ok... e como é que correu o resto do jantar?

L.P.G. – Bem...

Entrevistador – Correu bem? É? Ok...

R1

História do joelho magoado

L.P.G. – ... () penso...

Entrevistador – Quem é que pôs o penso?

L.P.G. – A mãe...

Entrevistador – Como? Como é que pôs o penso? Mostra a mãe a pôr o penso...mostra a mãe... como é que ela pôs o penso?

L.P.G. – ... () pôs...

Entrevistador – Diz?

L.P.G. – Pôs...

Entrevistador – Ok... então e depois? Como é que a Matilde se estava a sentir?

L.P.G. – Bem...

Entrevistador – Estava bem? É? E o joelho?

L.P.G. – ()

Entrevistador – Diz?

L.P.G. – Mal...

Entrevistador – Estava mal? Ok... então e depois o que é que eles fizeram mais?

L.P.G. – Brincaram...

Entrevistador – Foram brincar? É? E como é que correu tudo?

L.P.G. – Bem...

Entrevistador – Correu tudo bem? Ok...

R1

História do monstro

L.P.G. – ...o pai...o pai foi ()...

Entrevistador – O pai foi o quê? Não consegui ouvir... diz... diz... o que é que aconteceu a seguir? ((suspirou)) ...sim... o que é que aconteceu a seguir? O pai fez o quê que eu não ouvi?

L.P.G. – Não sei...

Entrevistador – Então tu é que estavas a dizer... o pai...? Então pronto, ela gritou que estava um monstro no quarto ela e foi ter com os pais e agora o que é que vai acontecer? ... ((pausa muito grande)) O que é que aconteceu a seguir?

L.P.G. – Não sei...

Entrevistador – Os pais não fizeram nada? ((acenou com a cabeça)) Então? Ela estava cheia de medo que tinha um monstro no quarto e agora? ...sim...e agora? Ela vai ficar ali sozinha cheia de medo? ((acenou com a cabeça)) Então? Conta... inventa qualquer coisa... o que é que os pais podem fazer? O que é que alguém pode fazer? Ela está cheia de medo porque diz que ouviu um monstro no quarto dela... e agora? ... ((pausa muito grande)) Sim... ainda estou à espera... como é que continua a história?

L.P.G. – Não sei...

Entrevistador – Inventa qualquer coisa... ela está assustada... encontrou um monstro no quarto... diz que está um monstro no quarto... “mãe... pai... há um monstro no meu quarto... há um monstro no meu quarto... e agora continua tu... ((pausa muito grande)) o que é que os pais vão fazer? ... O que é que a mãe faz?

L.P.G. – Não sei...

Entrevistador – O que é que pode fazer?

L.P.G. – ...

Entrevistador – Imagina que está uma menina cheia de medo porque tem um monstro no quarto... o que é que achas que os pais podem fazer ou dizer?

L.P.G. – Não sei...

Entrevistador – Olha então e o resto da noite como é que vai correr?

L.P.G. – Bem...

Entrevistador – E ela não vai ter mais medo?

L.P.G. – () Não...

R3

História da separação

L.P.G. – Brincar...

Entrevistador – Vão brincar com a vizinha? Brincar ao quê... por exemplo?

L.P.G. – Não sei...

Entrevistador – Mas o quê por exemplo?

L.P.G. – Às cozinhas...

Entrevistador – Vão brincar às cozinhas... muito bem... e depois vão fazer mais o quê? O que é que podem fazer mais depois de brincar?

L.P.G. – ... jantar...

Entrevistador – Vão jantar? Quem é que faz o jantar?

L.P.G. – A mãe...

Entrevistador – Mas a mãe não está...

L.P.G. – O pai...

Entrevistador – O pai também não está... foram de viagem...

L.P.G. – A avó...

Entrevistador – Quem é a avó? ((apontou)) Essa senhora é a vizinha...

L.P.G. – A vizinha...

Entrevistador – A vizinha vai fazer o jantar... sim senhora... então e depois?

L.P.G. – Vão comer...

Entrevistador – Vão comer... muito bem... e a seguir?

L.P.G. – Vão brincar...

Entrevistador – Quem é que vai brincar?

L.P.G. – Elas...

Entrevistador – A vizinha com a Matilde? E a Maria? ... E a Maria também?

((acenou com a cabeça em sinal de confirmação))

Entrevistador – Então e depois de brincar?

L.P.G. – Vão pá cama ...

Entrevistador – Vão para a cama... e como é que vai correr a noite?

L.P.G. – Bem...

Entrevistador – Como é que as meninas se estão a sentir?

L.P.G. – Bem...

R3

História do reencontro

L.P.G. – ... ((pausa muito grande))

Entrevistador – O que é que aconteceu a seguir? O que é que eles foram fazer?

L.P.G. – Passear...

Entrevistador – Foram passear? E como é que as meninas se sentiam agora que os pais tinham voltado?

L.P.G. – Bem...

Entrevistador – É? Muito bem... e como é que correu o resto do dia?

L.P.G. – Bem ...

R3

Segurança: S.4 – Inseguro

Criança: A.C.P.

Coerência: C.4.c - Incoerente	Emoção geral expressa: Emoções Restritas
-------------------------------	--

Representação Parental: Neutra	Conhecimento Emocional: Limitado
Investimento na Tarefa: 4	Interação com o Entrevistador: Relutante
Fluência: Pouca	Comportamento não - verbal: Tenso

História do sumo entornado

A.C.P. – Ela vai limpar...

Entrevistador – Quem é que vai limpar?

A.C.P. – A Leonor...

Entrevistador – A Leonor limpa o sumo entornado... e depois?

A.C.P. – Vai para ali para a cama...

Entrevistador – Olha e o sumo que ficou entornado? E o resto do jantar? Deram-lhe mais sumo ou não lhe deram mais sumo?

((acenou que não com a cabeça))

Entrevistador – Não... então e como é que a Leonor se estava sentir?

A.C.P. – Mal...

Entrevistador – Estava-se a sentir mal? Mas porquê?

A.C.P. – Porque os pais não deixarem ela beber...

Entrevistador – Então e a seguir? Como é que correu o resto do jantar?

A.C.P. – ()

Entrevistador – Diz?

A.C.P. – Bom...

Entrevistador – Correu bem? E depois do jantar?

A.C.P. – Vamos prá cama...

Entrevistador – E vão todos?

((Acena que sim com a cabeça))

Entrevistador – Ok... vão todos para a cama descansar...

R1

História do joelho magoado

A.C.P. – Os pais dizem “porque é que foste praí pra cima?”

Entrevistador – Sim... e mais?

A.C.P. – E ela ficou chateada...

Entrevistador – Ficou chateada? Porquê?

A.C.P. – Porque os pais falarem alto...

Entrevistador – Olha e depois o joelho? O joelho ficou a sangrar... o que é que agente faz?

A.C.P. – Limpa...

Entrevistador – Quem é que limpa o joelho?

A.C.P. – Com o toalhete...

Entrevistador – Mas quem? Quem é que vai limpar?

A.C.P. – É a mãe...

Entrevistador – A mãe vai limpar o joelho com o toalhete... e a seguir?

A.C.P. – Vão pá cama...

Entrevistador – Vão para a cama já? É? Olha e como é que a... como é que a Leonor se está a sentir agora?

A.C.P. – Bem...

Entrevistador – Está bem? E o joelho como é que está?

A.C.P. – Mal...

R1

História do monstro

A.C.P. – Chama a mãe...

Entrevistador – Chamou a mãe? Sim... e a mãe?

A.C.P. – A mãe diz “porque é que tás assustada?”

Entrevistador – Sim...

A.C.P. – E ela a dizer “porque tenho medo”...

Entrevistador – Sim... e depois?

A.C.P. – ...

Entrevistador – Depois o que é que aconteceu mais?

A.C.P. – ...

Entrevistador – A Leonor estava na sala e foi ter com a mãe e disse que estava assustada... que tinha medo... e depois?

A.C.P. – Depois a mãe foi-se deitar...

Entrevistador – E a Leonor?

A.C.P. – (também)

Entrevistador – A Leonor também se foi deitar? ((acenou que sim com a cabeça))
Ok...

Entrevistador – Então e como é que correu o resto da noite?

A.C.P. – Bem...

Entrevistador – A Leonor teve mais medo?

((acenou com a cabeça em sinal de negação))

Entrevistador – Não? Ok...

R3

História da separação

A.C.P. – A vizinha falou muito alto...

Entrevistador – A vizinha falou muito alto? E então e depois?

A.C.P. – Elas disserem... elas forem chorar...

Entrevistador – Estavam a chorar? Porque a vizinha falou muito alto? E a seguir? ... olha e porque é que a vizinha falou muito alto?

A.C.P. – Porque ela tava a dizer para elas lancharem e elas não queriam...

Entrevistador – Ok... e a seguir? ... depois o que é que aconteceu mais? No resto do dia o que é que elas fizeram mais?

A.C.P. – Elas forem prá cama...

Entrevistador – Foram para a cama... e não fizeram mais nada o dia todo?

((acenou negativamente com a cabeça))

Entrevistador – Não? Ok... olha...e como é que se estavam a sentir as meninas?

A.C.P. – Tinha medo que a vizinha fosse para ao pé delas...

Entrevistador – Sim... e depois?

A.C.P. – Alevantarem-se e os pais tinham chegado...

Entrevistador – Ok...

R3

História do reencontro

A.C.P. – ... () “pai... a vizinha falou muito alto” ...

Entrevistador – Elas disseram isso ao pai? Então e depois?

A.C.P. – Falarem muito alto ca vizinha...

Entrevistador – Sim... quem é que falou muito alto com a vizinha?

A.C.P. – Os pais...

Entrevistador – Ficaram zangados com a vizinha? E a seguir?

A.C.P. – Disserem que a vizinha não podia voltar mais pra lá...

Entrevistador – Ok... e depois o que é que aconteceu?

A.C.P. – A Leonor disse aos pais que queria ir passear...

Entrevistador – Uhn uhn... e?

A.C.P. – E disserem tá bem...

Entrevistador – É? E foram passear? Para onde?

A.C.P. – Para elas brincarem no parque ...

Entrevistador – Muito bem... olha e como é que se estavam agora a sentir as meninas?

A.C.P. – Bem...

Entrevistador – É? Porquê?

A.C.P. – Porque os pais... as filhas disserem para os pais não falarem mais alto e os pais disserem... fizerem o que as filhas disserem...

R3

Segurança: S.5 – Pouco Seguro

Criança: M3

Coerência: C.5.a – Algo Incoerente	Emoção geral expressa: Emoções Intensas
Representação Parental: Mista	Conhecimento Emocional: Completo
Investimento na Tarefa: 16	Interação com o Entrevistador: Cooperativo
Fluência: Média	Comportamento não - verbal: Ansioso

História do sumo entornado

M3 – E depois a mãe zangou e tinha que ir prá cama...

Entrevistador – Quem tinha de ir para a cama?

M3 – A Inês...

Entrevistador – Então a Inês foi para cama... e a seguir como é que correu o resto do jantar?

M3 – E depois erem... e depois a mãe mandou ir () prá cama e ela depois já não... levantou-se da cama e a mãe viu e depois ela... ela ficou de castigo e depois ela foi dru... e depois ela foi beber um sumo...

Entrevistador – Então ficou de castigo e foi beber o sumo?

M3 – Sim...

Entrevistador – Olha e o sumo que estava entornado em cima da mesa?

M3 – Ahn:::.... E depois ma... a mãe tinha que...

Entrevistador – Sim?

M3 – Tem que ahn pôr outro sumo e depois ela foi prá a mesa...

Entrevistador – Uhn uhn... então a mãe pôs outro sumo e ela foi para a mesa... e o sumo que estava entornado? Como é que foi?

M3 – Foi:: mau... mas...

Entrevistador – Mas ficou entornado em cima da mesa?

M3 – Sim... ((deixa cair um dos bonecos da cadeira, atrapalha-se e tenta apanhá-lo)) e depois... a mãe... limpou... o sumo... a mesa e depois ela deu outro sumo...

Entrevistador – Muito bem... olha e o resto do jantar correu bem?

M3 – Sim...

Entrevistador – É? Ok...

R2

História do joelho magoado

M3 – E depois tem que ir ao hospital e... ((tossiu)) e depois e depois começa a passar e já não tem...

Entrevistador – Uhn uhn... e mais?

M3 – E depois a menina subiu outra vez e caiu com os dois joelhos e aleijou-se nos dois joelhos e todo o lado...

Entrevistador – Então e depois o que é que ela teve de fazer?

M3 – Tinha que ir... pá cama...

Entrevistador – Como é que ela se estava a sentir?

M3 – Ahn::... mal...

Entrevistador – (ao mesmo tempo) Tinha o joelho a sangrar... estava-se a sentir mal porquê?

M3 – Por caus/ do joelho...

Entrevistador – Pronto e o joelho estava a sangrar... o que é que ela tinha de fazer? O que é que fizeram?

M3 – Não... Temos de ir ao hospital outra vez... e depois ... quem é do hospital?

Entrevistador – Olha e quem é que a levou ao hospital?

M3 – Ahn::... a Senhora Doutora...

Entrevistador – E quem é que foi com ela para o hospital?

M3 – Ahn::::... A mãe e o pai e tinha a cabeça a doer estava com dores de cabeça...

Entrevistador – Olha e depois como é que correu tudo?

M3 – Ahn::... mal...

Entrevistador – Então?

M3 – Oi... caiu... ((um dos objectos cai))

Entrevistador – Então como é que correu o resto do dia?

M3 – E depois...

Entrevistador – Sim...

M3 – A Beatriz partiu uma perna e depois arranjou a mãe arranjou a perna... e depois () e comeu... e comeu bolinhos e depois estava mal disposta...

Entrevistador – Uhn uhn... olha... então vamos passar a outra história... está bem?

M3 – Sim...

R1 – R4

História do monstro

M3 – E depois tinha medo e ((tossiu)) a mãe disse “não tem aqui nada um monstro... vai lá te deitar... e não tem ()... vamos apagar a luz...”

Entrevistador – Uhn uhn...

M3 – E depois ela foi prá cama... e o pai e a mãe já estavam com sono e tinham que ir prá cama... então () ((coloca os bonecos nas camas))

Entrevistador – Então foram-se deitar...

M3 – Forem-se deitar e depois taparem uma manta quentinha e a luz apagou-se...

Entrevistador – Olha e como é que correu o resto da noite?

M3 – () bem...

Entrevistador – E a Inês voltou a ter medo?

M3 – Não...

Entrevistador – Ok...

R1

História da separação

M3 – A Inês estava a chorar porque queria a mãe e o pai... e a Beatriz... mas depois... a vizinha disse assim “calma... calma... não chorem... o pai e a mãe já voltem”... e depois () a vizinha disse assim “olha... tu queres ir almoçar?”... e depois elas beberam um chazinho até a mãe chegar e o pai... mas... de repen::te...

Entrevistador – Sim...

M3 – A vizinha foi fazer o almoço...

Entrevistador – Sim... e a seguir a almoçarem e isso tudo?

M3 – Eles comerem a papa e depois a menina disse assim...ai... a Inês disse assim...oi ... ((mexe nos objectos mas não consegue colocá-los como deseja))

Entrevistador – Sim... o que é que a Inês disse?

M3 – A Bia... a Inês disse assim () depois disse assim “é melhor irmos prá cama se não começa ()”

Entrevistador – Uhn uhn...

M3 – Depois já estavam todos...

Entrevistador – Estavam todas na cama?

M3 – Sim...

Entrevistador – Sim...

M3 – E depois ()...

Entrevistador – Olha... como é que correu a noite?

M3 – Bem...

Entrevistador – Correu bem? Boa...

M3 – (E não se tira os sapatos)

R1

História do reencontro

M3 – E depois saírem do carro e disserem assim “agora temos que viajar, agora temos que ir prá avó”... agora já não ()... - - isto também cabe assim - -? ((mexendo nos objectos))

Entrevistador – Cabe... mas o carro está estacionado... e agora?

M3 – ...

Entrevistador – Como é que elas se estavam a sentir agora que os pais tinham voltado?

M3 – ... mal porque a Maria já estava com a perna partida e depois partiu outra perna e voltou...

Entrevistador – Olha... o que é que eles foram fazer a seguir? Quando os pais voltaram?

M3 – Darem um abraço ao pai e à mãe...

Entrevistador – Uhn uhn... e a seguir?

M3 – E depois beberem chazinho...

Entrevistador – Foram beber chazinho? E a vizinha?

M3 – A vizinha também...

Entrevistador – Também... foram todos beber chá?

M3 – Sim...

R1 – R4

Segurança: S.6 – Algo Seguro

Criança: I1

Coerência: C.6.a – Algo Coerente	Emoção geral expressa: Emoções Moderadas
Representação Parental: Positiva	Conhecimento Emocional: Não foi realizada a instrução
Investimento na Tarefa: 13	Interação com o Entrevistador: Cooperativo
Fluência: Média	Comportamento não - verbal: Descontraído

História do sumo entornado

I1 – Ahn... ela tinha de ir buscar papel para limpar a mesa...

Entrevistador – Quem?

I1 – A Ana Maria...

Entrevistador – A Ana Maria foi limpar papel para ir limpar a mesa? Muito bem... então ela limpou a mesa e depois?

I1 – Quando é que eu posso brincar ()? ((apontando para alguns brinquedos que estavam na sala onde estávamos a trabalhar))

Entrevistador – Olha e aqui? ((apontando para a mesa onde estavam os objectos))

I1 – Depois encheu o copo cheio de sumo para depois beber assim...

Entrevistador – Ok...

I1 – E para beber depois...

Entrevistador – Muito bem... e o resto do jantar como é que correu?

I1 – Bem...

Entrevistador – Correu bem? Muito bem... ora então... no dia seguinte...

R2

História do joelho magoado

I1 – Tinha de passar um bocadinho de papel com água para passar o dói-dói...

Entrevistador – E quem passou o papel com água?

I1 – A:: mãe...

Entrevistador – Foi a mãe? Então mostra lá a mãe a passar o papel com água...

I1 – ...

Entrevistador – Muito bem... então e depois quando passou o papel com água?

I1 – Passou o dói-dói...

Entrevistador – É? E a seguir?

I1 – E depois esta menina também ia subir a pedra...

Entrevistador – Sim...

I1 – E depois () (tropeçou e magoou-se no pé)... o pai passou um bocadinho com Água com o papel para limpar o pé e depois () tem que meter creme...

Entrevistador – Muito bem... e a seguir?

I1 – A seguir eles foram a uma loja comprar muitos... muitos presentes para as meninas...

R2

História do monstro

I1 – E depois foram prá... ((interrompeu-me enquanto fazia a introdução da história))

I1 – Ahn... a... elas... era uma cama...

Entrevistador – O que é que acontece a seguir? Ela estava muito assustada porque tinha um monstro no quarto... e a seguir?

I1 – Era a cama do pai e da mãe...

Entrevistador – Não... isto aqui não é... aqui... o que é que aconteceu depois? ((estava a brincar com outros brinquedos que não faziam parte da história))

I1 – Era um monstro...

Entrevistador – Era um monstro?

I1 – Sim...

Entrevistador – Então e depois?

I1 – ...

Entrevistador – E depois? ... o que é que aconteceu a seguir?

I1 – A...A...A Ana Maria tinha muito... muito... muito medo e a mãe chegou ao quarto dela “não é um monstro” a mãe disse assim “não é um monstro... era a cama da mãe e do pai...”

Entrevistador – Sim... e depois?

I1 – Depois era de noite e a filha foi prá cama outra vez...

...

Entrevistador – Então e como é que correu a noite?

I1 – A mãe foi pá cama outra vez...

Entrevistador – Uhn uhn...

I1 – Depois o pai também foi...

Entrevistador – E a noite como é que correu?

I1 – Bem...

R2

História da separação

I1 – Esta dormiu no chão? ((interrompe a introdução))

Entrevistador – A vizinha está em casa dela...

I1 – Aqui? ((ajudou-me a montar o cenário))

...

I1 – A vizinha dá um chá a elas... por elas (sentarem) na mesa...

Entrevistador – Porquê?

I1 – A vizinha deu um chá a elas e elas vão beber a sentar na mesa...

Entrevistador – lam beber chá sim... ((colocamos as bonecas todas à mesa a beber chá))

I1 – ...

Entrevistador – Muito bem... olha e depois de beberem chá?

I1 – ...

Entrevistador – Depois do chá?

I1 – ...((está distraída a manusear os bonecos e os objectos e por isso não me responde logo))

Entrevistador – Já beberam o chá e depois?

I1 – Beberam o chá e depois foram... as filhas brincar pró quarto e a vizinha foi limpar a mesa...

Entrevistador – Muito bem... então e depois disso? Elas estiveram a brincar muito... a vizinha a limpar a mesa e depois?

I1 – A vizinha depois foi fazer um bocadinho de ginástica...

Entrevistador – Boa... e elas?

I1 – Ahn... uhn... as meninas vinham buscar a pedra para brincarem com ela...

Entrevistador – Não se brinca com pedras... magoam-se... as pedras eram no parque... então a vizinha foi fazer ginástica e as meninas?

I1 – Vinham ver a televisão...

Entrevistador – Boa... e depois? A seguir?

I1 – A seguir ... ((suspirou)) a seguir... seguir estava de noite e os pais chegaram...

Entrevistador – Não... os pais só chegam amanhã de manhã... ainda é de noite...

I1 – Era de noite...

Entrevistador – Sim...

I1 – E as filhas vinham para a cama... a vizinha tinha que dormir na cama dos pais...

Entrevistador – Pronto... então elas foram... as meninas foram dormir...

I1 – A vizinha ficou um bocadinho a ver televisão e depois foi pá cama...

Entrevistador – Uhn uhn...

I1 – ...((coloca os bonecos nas respectivas camas))

Entrevistador – Muito bem...

I1 – ...

R1

História do reencontro

I1 – E a vizinha tadinha tinha muito sono ((interrompeu a introdução da história))

Entrevistador – Sim...

I1 – E as meninas brincaram em silêncio porque a vizinha (estava a dormir ainda)... quando a vizinha acordou elas estavam a ver a televisão mas só que uma menina estava de pernas assim...

Entrevistador – Pronto... olha... depois a vizinha estava a espreitar pela janela e viu o carro dos pais a chegar e disse “meninas... os vossos pais estão a regressar...” agora conta-nos o que é que acontece...

I1 – Aconteceu uma coisa muito gira... “pai... mãe nós portámo-nos bem... nós dormimos... a vizinha disse-nos que nós portamos bem... para nós tomarmos um chá e fomos para a cama dormir e dormimos bem...”

Entrevistador – E os pais o que é que disseram?

I1 – “Muito bem meninas... a mãe comprou-vos uma prenda por () se portarem bem...”

Entrevistador – Muito bem... então e depois o que é que eles foram fazer?

I1 – Eles foram trabalhar e as filhas foram para o carro... as filhas foram para o carro e os pais foram para o carro (para casa delas) ... e elas foram para casa...

Entrevistador – Muito bem... boa...

I1 – Não... as foram prá escola e os pais foram trabalhar... onde é que está o carro?

R1

Segurança: S.7 – Seguro

Criança: R3

Coerência: C.7.c - Coerente	Emoção geral expressa: Emoções Expressivas
Representação Parental: Positiva	Conhecimento Emocional: Completo
Investimento na Tarefa: 32	Interação com o Entrevistador: Cooperativo
Fluência: Elevada	Comportamento não - verbal: Descontraído

História do sumo entornado

R3 – E depois a mãe diz “tu já... tu já fizeste cinco anos e tu... pareces... que fazes muitas asneiras Clara... tens de... tens de parar com as asneiras que fazes... a mãe vai-te buscar mais sumo...”

...

Entrevistador – E olha e o sumo entornado na mesa?

R3 – Ela... ela vai...vai... vai lavar depois de eles saírem da mesa...

Entrevistador – Ok... então e como é que a Clara se está a sentir?

R3 – ‘Tá a sentir-se triste porque ela entornou o sumo... depois a mãe diz “Clara já te portas bem ou não?”... “sim”... “então vamos... vamos ao parque... queres vir querido?”... “não”... “então podes ir para a cama descansar... tens dores de barriga não tens?”... “tenho”... “deita-te...”

Entrevistador – Muito bem... ora... na nossa próxima história eles vão precisamente ao parque passear...

R2

História do joelho magoado

R3 – A mãe depois ao ouvir isto... a:... diz à Maria “Maria podes ir com o pai buscar a... com a mamã buscar um penso? Clara... espera aí um minuto...” como a casa era... como a casa da vizinha era perto... a mãe e a filha foram... foram com muito cuidadinho com... com pés de bailarina a patinar... depois dizem à vizinha que a mana dela... da menina estava magoada no joelho e a vizinha foi ocupar-se de tratar dela...

Entrevistador – Uhn uhn...

R3 – Depois elas foram pedir ao pai um penso... e o pai vai buscar... entretanto o pai cai e dá uma turra... a mãe tem que o levar ao colo...

Entrevistador – Sim...

R3 – Depois o pai vai buscar um penso e volta-se a deitar e depois vão... vai meter o penso... “pronto... não subas à rocha se não magoas o outro...” e depois eles vão pra casa... “mamã... quero andar no baloiço”... “não filha... já estamos atrasados...”

...

Entrevistador – Muito bem... ora na nossa próxima história a vizinha está em casa outra vez e eles estão na sala a ver televisão... e a conversar...

R2

História do monstro

R3 – “Oh filha... o que é que tu pensas que isso é fi:lha? Não é um monstro... vou acender a luz para tu veres... vá... deita-te...” a mãe depois acende a luz... “e agora... onde é que está o monstro?”... “desapareceu... mas estava quando a luz apagou”... “então era só uma sombra do... do leão de fazer teatros não era?”... e depois a mãe explica à filha tudo... “tu já tens cinco anos... () tu também és um bocadinho distraída com os sonhos... não é?”... “querido vamos dormir”... “está bem...”

Entrevistador – Olha... então e como é que correu o resto da noite?

R3 – Correu bem... mas a menina continua... os pais depois vão tomar o pequeno-almoço...

Entrevistador – Uhn uhn... a Clara não voltou a ter medo?

R3 – Não...

Entrevistador – Muito bem...

R2

História da separação

R3 – “Sim” ((resposta feita à pergunta da introdução “Nós temos de fazer uma viagem e vocês vão passar o dia e a noite com a vizinha... está bem?”))

R3 – Depois a... a Clara... tem saudades do pai “vizinha... tenho saudades do papá”... “tens? Eles foram a uma viagem... queres ir ao parque?”... “não... quero descansar”... “então descansa... aí no sofá...” depois vem a Maria “eu tenho quatro anos e não sou tão rabugenta como a minha mana com cinco anos”... “pára de dizer isso”... “o que é que tu ‘tás a fazer aí deitada no meu lugar Maria?”... “estou só a:: imaginar coisas”... “então eu agora deita-te no teu...” depois chegam o pai e a mãe...

Entrevistador – Olha... o pai e a mãe só chegam de manhã...

R3 – Está bem...

Entrevistador – Só amanhã de manhã está bem?

R3 – Está bem... depois a vizinha diz “olha os pais só chegam de manhã de manhã e depois... e depois já vão... vá... dormem lá um bocadinho para depois brincarem com o pai...” depois... elas dormem... separadas... porque a vizinha sabe que com ela elas mexem-se muito...

Entrevistador – uhn uhn...

R3 – A vizinha vai sentar-se a vê-las... se uma acorda... “há um monstro”... “aonde?”... “ele tá no meu cabide”... “então vamos lá ver... mas tem de ser devagarinho para não acordares a mana”... “ah pois... é só uma abelha... vou meter o spray de abelhas” Tchhh... “pronto continua a dormir...” e a vizinha fica outra vez deitada... e elas continuam a dormir...

Entrevistador – Uhn uhn...

R3 – Enquanto depois a Clara acorda... “há uma grande mosca no meu quarto”... “vamos lá ver isso... Clara é só... é só um abe... é só o teu cabide”... “oh está bem”... “continua lá a dormir...”

R2

História do reencontro

R3 – Os pais saem do carro...estacionam o carro...

Entrevistador – Uhn uhn...

R3 – E depois eles dizem uma coisa...

Entrevistador – Sim...

R3 – “Filhas... a:::...quem é que teve medo vizinha?”... “foi a Clara”... “então Clara? () que não tens medo nenhum do escuro”... enquanto a vizinha vai para casa... vai também com pés de bailarina depois descansa um bocadinho e vai comer um pequeno-almoço pra... pra estar um bocadinho descansada... a ver a televisão o pai diz “Clara”... “sim”... “vai chamar a Maria preciso de companhia para ir ver os... os bonecos... quem quer ver bonecada?”... “nós”... “então vá”... a mãe depois vê as

notícias e o pai (estava enganado)... “filhas... querem ver os bonecos não é? Mas nós agora temos que ver as notícias”... “tu prometeste que nós íamos ver”... “era a brincar... sabem que a vizinha agora já é a vossa avó? Ela agora () gosta muito de vocês e agora já é a vossa avó”... a vizinha vai passar uns dias a casa... da Clara e da Maria... a Maria ao ouvir um carro vai logo para o seu quarto para não acordar... a Clara diz “eu já não sou assim como a Maria... a Maria aprendeu a ser como eu... e pronto...”

R1

Observações: Manejou os instrumentos, os bonecos e os utensílios durante toda a história, sem precisar de muitos incentivos.

Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas
Maria Celeste Ramilo e Tiago Freitas (ILTEC) 2001

Transcrições feitas através das normas do NURC.

Anexo I – Grelha para aplicação do ASCT

TEMÁTICA	O QUE QUEREMOS SABER?	TEM DE FICAR CLARO...	INSTRUÇÃO E CLARIFICAÇÕES/QUESTÕES POSSÍVEIS
ANIVERSÁRIO – História de aquecimento;	1 - Familiarizar a criança com o processo; 2 -Familiarizar-nos com o “estilo narrativo” da criança		<p>Que tipo de bolo achas que é? Vamos fazer uma festa de anos. São os anos do filho mais velho/novo. A mãe chega ao pé da família e diz: “Pai, (mano), venham! Vamos festejar os anos do...” Mostra-me e conta-me o que acontece agora.</p>
SUMO ENTORNADO - Figura parental numa situação de autoridade, em resposta a um percalço acidental da	1 - Sumo entornado é limpo? 2 – Há punição ou cólera paterna? 3 - Novo sumo?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se o copo entornado é limpo quem limpa? ➤ Se é castigado, como é este castigo (verbal, físico, ser mandado para o quarto?) ➤ É dado novo sumo? O sujeito reconhece ou não necessidade da criança protagonista? 	<p>A família está sentada à mesa, a jantar, quando a CP, ao levantar-se para alcançar o seu copo de sumo entorna, sem querer, o copo no chão. A mãe, virando-se para a criança, mas sem se levantar, exclama com tom de voz ligeiramente reprovador: “CP, <i>entornaste o copo do sumo</i>”. Mostra-me e conta-me o que acontece agora.</p> <p>Nota: se a criança é castigada e não volta à mesa do jantar (regresso à normalidade) não perguntamos pelo novo sumo!</p>

criança	4 - Regresso à normalidade?	<p>➤ Como é que a criança se está a sentir: a) quando entorna o sumo e b) no final da resolução dada ao problema? E porquê*?</p>	<p><u>Possíveis estratégias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Se não fica claro que é dado novo sumo mas o copo veio para a mesa perguntar porquê - Se não fica claro que é dado novo sumo mas família continua a jantar e tudo parece ter voltado à normalidade: <i>“então e não aconteceu mais nada?”; “mas o sumo dele tinha-se entornado...”</i> - Se a CP é castigada pedir à criança para <u>exemplificar</u> o castigo com os bonecos – <i>“O que é que mãe disse ou fez? Podes mostrar?”</i>
JOELHO	1 – Aproximação dos pais?	<p>➤ Sujeito reconhece dor na CP?: a) O joelho é curado? Como? Por</p>	<p>Enquanto a família dá um passeio pelo parque a CP sobe a uma rocha ao mesmo tempo que chama a atenção dos outros personagens, que estão um pouco mais afastados: <i>“Mãe, pai, mano/a olhem para mim a subir para esta rocha tão alta”</i>. Logo de seguida cai no chão, magoa o</p>

<p>MAGOADO –</p> <p>Activação do sistema de vinculação e resposta parental à dor da criança</p>	<p>2 – Cuidados com a ferida?</p> <p>3 - Conforto emocional?</p> <p>4 – Há punição ou cólera paterna?</p> <p>5 – Regresso à normalidade?</p>	<p>quem?</p> <p>b) Há conforto emocional por palavras ou contacto físico?</p> <p>➤ Há alguma punição?</p> <p>➤ Como é feito o “regresso à normalidade”?</p> <p>➤ Como é que a criança se está a sentir: a) quando cai e b) no final da resolução dada ao problema? E porquê*?</p>	<p>joelho e diz com voz de choro “<i>ai... o meu joelho, magoei o meu joelho</i>”. Mostra-me e conta-me o que acontece agora.</p> <p><u>Possíveis estratégias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir à criança para <u>exemplificar</u> como é que o joelho foi curado, o que é que os pais disseram ou fizeram - Se criança ignora num primeiro momento a necessidade de cuidar da ferida mas representa a criança a brincar alegremente: “<i>mas ele tinha-se aleijado...</i>” ou “<i>o joelho não lhe tinha ficado a doer?</i>” - Se não fica claro se há alguma punição (ex: (ex: vão logo para casa, ou a criança é deixada sozinha enquanto os outros passeiam) questionar o porquê - Explorar como é a brincadeira subsequente: (ex: Criança volta a subir com ajuda? Há transição conjunta da família para outra actividade?)
--	--	---	--

<p>MONSTRO NO QUARTO</p> <p>Activação do sistema de vinculação e resposta parental ao medo da criança</p>	<p>1 - Aproximação pais-criança?</p> <p>2 – O que acontece ao monstro?</p> <p>3 – Há negação por parte do sujeito?</p> <p>4 - Regresso à normalidade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se os pais entram em cena, o que dizem e/ou fazem? Há eliminação activa do monstro ou os pais negam a sua existência? ➤ Se pais negam a existência do monstro fazem-no de forma empática (ex: dando explicação alternativa), ou não empática? ➤ Apesar de o sujeito poder negar num primeiro momento a existência de monstros é capaz de, com um incentivo do entrevistador, reconhecer o medo da criança protagonista? ➤ Volta a dormir bem (i.e.:<u>sem medo?</u>) ➤ Como é que a criança se está a sentir: a) quando vê o monstro e b) no final da resolução dada ao problema? E porquê*? 	<p>À noite, a família está reunida na sala. (Se a CP é a mais velha a mais nova já foi dormir - não queremos acicatar rivalidades fraternas!). Os pais mandam a CP ir deitar-se sozinha. Quando esta chega ao quarto, a luz apaga-se de repente, ouve um barulho (entrevistador bate com a mão debaixo da mesa) e diz: <i>“Há um monstro com voz inquieta e baixa. Vs “Mãe, pai, há um monstro no meu quarto”</i>. Mostra-me e conta-me o que acontece agora.</p> <p>Nota: Deve ficar claro no início que os quartos são separados. Se a criança “junta” os quartos deve-lhe ser relembrado o contrário, mas se criança volta a dizer que não, não insistimos.</p> <p><u>Possíveis estratégias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir à criança para <u>exemplificar</u> o que os pais fizeram ao monstro ou disseram à criança. - Se sujeito diz simplesmente que “os monstros não existem” reforçar – “Sim, <i>mas a CP tinha ouvido um barulho e a luz tinha-se apagado...</i>”; “<i>Ah, mas a CP era mais pequenino e não sabia que os monstros não existiam...</i>” O que é que achas que a CP estava a sentir?” - Explorar como foi o resto da noite. Se os pais
--	---	---	---

			vêm dormir para a cama da criança (ou vice-versa), ou se a criança acorda novamente a meio da noite perguntar porquê.
PARTIDA – Ansiedade de separação e Capacidade de coping	1 - Como é aceite a partida dos pais? 2 – Tristeza ou ansiedade ou zanga na ausência dos pais? 3 – Actividades normais são realizadas? 4 - Relação com a vizinha?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Como é a qualidade da relação com a vizinha? É próxima, afectuosa, ou meramente funcional? ➤ Se há manifestação de tristeza, ou ansiedade pela ausência dos pais a vizinha é sensível e responsiva? ➤ Como é que a criança se está a sentir: a) quando os pais se vão embora e b) no final da resolução dada ao problema? E porquê*? 	<p>Um dia de manhã a família está reunida em frente da casa, ao pé do carro, estando a vizinha também presente. Os pais, primeiro a mãe, depois o pai, despedem-se das crianças dizendo que vão fazer uma viagem: <i>“Eu e o vosso pai vamos fazer uma pequena viagem. Só voltamos amanhã, por isso vocês ficam com a vizinha. Até amanhã”</i>.</p> <p><i>Vs acrescentar: A criança mais nova abraça-se aos pais e diz , com voz ligeiramente aflita “não quero que se vão, não quero que se vão”. “Mas temos que ir...”</i> Mostra-me e conta-me o que acontece agora.</p> <p>Notas:</p> <p>a) O entrevistador deve deixar o sujeito pôr os pais no carro e pôr o carro “a andar”, só devendo intervir se este se mostrar incapaz de o fazer. Se também as crianças são postas no carro dizer que <i>“Não, só o pai e a mãe é que vão”</i>. Retirar depois o carro da</p>

			<p>vista da criança.</p> <p>b) Quando a criança descreve adequadamente o dia das crianças sem incluir o dormir deve ser feito <u>um</u> incentivo geral (<i>Então e não aconteceu mais nada? Os pais só voltavam no dia seguinte... O que é que aconteceu a seguir?</i>)</p> <p>c) Se a criança afirma que os pais voltaram antes do dia seguinte, ou que não chegaram a partir, deve ser explicitada apenas <u>uma vez</u> que só regressam no dia seguinte, respeitando-se a continuação que a criança dá à história. Deixar concluir esta “história com os pais” antes de passar para a história do reencontro</p> <p>d) Se, já no decorrer da narrativa, depois de se ter clarificado <u>uma vez</u> que se trata da vizinha e não da avó, a criança continua a insistir na 2ª hipótese não se deve contrariar.</p> <p><u>Possíveis estratégias:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Explorar como são as actividades conjuntas que vão sendo contadas- Quem vai brincar? A quê?- Quem cozinha, o quê?- Se o sujeito apenas inclui os irmãos perguntar o
--	--	--	---

			<p>que está a vizinha a fazer...</p> <p>- Pedir para exemplificar, o que é dito, o que é feito..</p>
<p>REENCONTRO - Qualidade afectiva do reencontro</p>	<p>1 - Como são recebidos os pais?</p> <p>2 - Retorno à normalidade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Há saudações, manifestações de alegria ou comunicação de experiências? ➤ Transições repentinas para outras actividades após o regresso representam retorno à normalidade ou desactivação emocional? ➤ Como é que a criança se está a sentir: 	<p>No manhã seguinte a vizinha olha pela janela e vê o carro dos pais a aproximar-se da casa, dizendo às crianças: “<i>Meninos, os vossos pais regressaram</i>”. Mostra-me e conta-me o que acontece agora.</p> <p>Nota: O entrevistador deve pôr o carro** na mesa a alguma distância da família e próximo do seu lado da mesa, de forma a que a criança tenha de se “esticar” ligeiramente</p>

		<p>a) quando os pais chegam e b) no final da resolução dada ao problema? Porquê*?</p>	<p>para o alcançar, podendo depois trazê-lo para a “casa”. As figuras das crianças e da vizinha devem ter sido dispostas no outro extremo da mesa, para termos distância inicial entre estas e o carro.</p> <p><u>Possíveis estratégias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é dito e feito quando os pais chegam? Pedir à criança para exemplificar. - Aproveitar para perguntar agora como é que se está a sentir? - O que faz a família depois dos pais terem chegado? - Se há transição para outra actividade (ex: ir às compras ou ir dormir) tem de ficar claro quem está envolvido na mesma