

RITA MARGARIDA GUERREIRO LOURO

**VINCULAÇÃO E AUTOCONCEITO EM CRIANÇAS EM
IDADE ESCOLAR:
MEIO FAMILIAR *vs.* INSTITUCIONALIZAÇÃO**

Orientadora: Fernanda Salvaterra

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2013

RITA MARGARIDA GUERREIRO LOURO

**VINCULAÇÃO E AUTOCONCEITO EM CRIANÇAS EM
IDADE ESCOLAR:
MEIO FAMILIAR vs. INSTITUCIONALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, no Curso de Mestrado de Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, conferida pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof. Doutora Fernanda Salvaterra

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2013

Epígrafe

“As relações emocionais afetivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social.”

(Brazelton & Greenspan, 2000, p. 28)

Agradecimentos

Este trabalho finaliza a concretização de um objetivo há muito desejado.

O percurso de cerca de 2 anos foi de uma enorme descoberta pessoal e de enriquecimento técnico, sem comparação. Permitiu-me confirmar o que realmente gosto e que espero ter a possibilidade de fazer.

Um dos temas que acompanhou o meu percurso profissional foi sem dúvida as relações familiares, as suas fragilidades e as pesadas consequências para as crianças.

Quando surgiu a oportunidade de ser orientanda da Prof. Doutora Fernanda Salvaterra, a escolha do tema tornou-se óbvia para mim. À Prof. Doutora Fernanda Salvaterra agradeço o facto de me ter recebido tardiamente no seu grupo de trabalho e de me ter orientado em todos os passos. Agradeço também a enorme tolerância que teve para com as minhas perguntas mais ingénuas e os meus constantes emails, carregados de inseguranças, sempre muito presente a dar-me o apoio necessário. Foi uma honra ter tido a oportunidade de aprender e de ser orientada pela Prof. Doutora Fernanda Salvaterra.

Não posso deixar de agradecer à Mestre Maria João Fiuza, orientadora do estágio curricular. A sua generosidade sempre que lhe pedia dispensa ao estágio para a recolha de amostra, e o seu apoio nos momentos das recusas foram preciosos.

Um agradecimento muito especial a todas as instituições de acolhimento dos distritos de Lisboa e de Setúbal e aos seus respetivos diretores técnicos que me receberam muito bem. A sua colaboração, compreensão e flexibilidade foram fundamentais e imprescindíveis.

Não menos importante um agradecimento especial ao Agrupamento de Escolas, em particular ao seu Diretor, que muito prontamente me abriu as portas da sua escola e possibilitou a realização deste trabalho.

Porque a família é a base de tudo, não poderia deixar de agradecer à minha família, em particular às mulheres da minha vida, que sempre me apoiaram incondicionalmente nos momentos mais felizes, nos menos felizes e que nunca me deixaram desistir quando o caminho se tornou mais sinuoso. Apesar de não estarem fisicamente presentes, quero agradecer ao meu pai e ao meu avô tudo aquilo que sou hoje. Os valores e os princípios que me transmitiram são os meus guias ao longo do meu percurso e fazem-me querer ser melhor pessoa a cada dia que passa.

Por fim, mas em igualdade de importância para mim, quero agradecer aos meus amigos, aos novos e aos de sempre, que com enorme paciência me ouviram, apoiaram e me ajudaram a ultrapassar os vários obstáculos. Sem eles a minha vida seria muito menos colorida! A todos muito obrigado por me ajudarem a alcançar mais uma meta.

Resumo

O presente trabalho parte da importância das relações de vinculação no desenvolvimento saudável de uma criança. São as primeiras relações e a forma como os pais dão a conhecer o mundo aos seus filhos que vai determinar a forma como se percebem a si e aos outros. Neste sentido, o objetivo do estudo em questão consiste na análise da relação entre a segurança da vinculação a ambos os pais, o autoconceito e a autoestima. Assim procurou-se realizar uma análise que incidu em dois grupos de crianças distintos, crianças em meio familiar e crianças em meio institucional. Recorrendo-se a uma amostra total de 119 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, foi possível perceber que as relações de vinculação das crianças institucionalizadas são mais inseguras do que as das crianças em meio familiar. Um outro resultado encontrado revela que ao nível da autoestima e autoconceito são as crianças em meio institucional que apresentam maiores fragilidades, em comparação com as crianças que se encontram a viver com os seus pais.

Palavras-Chave: Vinculação, autoconceito, autoestima, crianças e institucionalização.

Abstract

The present paper assumes the importance of the attachment relationships in the children's healthy development. The first relationships, and the way their parents show them the world, will determine how they look at themselves and face others. The goal of the present paper is to analyse the association between security of attachment to both parents, selfconcept and selfesteem. Two distinctive groups were taken as subjects, children living with their parents and children in foster care. The sample of 119 children, 8 to 12 years old allowed the analysis that the children relationships in foster care are more insecure than children living with their families. Another result found reveals that the selfconcept and selfesteem of children in foster care are more fragile compared to those living with their parents.

Key-words: Attachment, self-concept, self-esteem, children and foster care.

Índice Geral

Introdução	10
Capítulo 1. Vinculação	13
1.1. Bowlby e Ainsworth	14
1.2. Teoria da Vinculação	16
1.2.1. <u>Comportamentos de vinculação</u>	16
1.2.2. <u>Desenvolvimento da relação de vinculação</u>	19
1.2.3. <u>Relação entre o sistema de vinculação e os restantes sistemas</u>	20
1.2.4. <u>Cuidados parentais e qualidade da vinculação</u>	21
1.2.5. <u>Padrões de vinculação</u>	23
1.2.6. <u>Modelos dinâmicos internos</u>	25
1.2.7. <u>Transmissão intergeracional</u>	28
1.2.8. <u>Vinculação à mãe, vinculação ao pai</u>	29
1.2.9. <u>Privação / Separação da figura de vinculação</u>	31
Capítulo 2. Crianças Institucionalizadas	34
2.1. Apontamento histórico	35
2.2. Legislação	37
2.3. Maus-tratos: Definição teórica	38
2.3.1. <u>Negligência</u>	39
2.3.2. <u>Maus-tratos físicos</u>	39
2.3.3. <u>Abuso sexual</u>	40
2.3.4. <u>Maus-tratos psicológicos/ Abuso emocional</u>	40
2.3.5. <u>Síndrome de Munchausen por procuração</u>	41
2.4. Fatores de risco e fatores de proteção	41
2.5. Sistema de proteção português	42
2.6. Caracterização da institucionalização em Portugal	43
Capítulo 3. Autoconceito e Autoestima	44
3.1. Autoconceito	45
3.1.1. <u>Autoconceito em crianças</u>	47
3.1.2. <u>Papel dos pais no autoconceito</u>	49
3.2. Autoestima	49
3.2.1. <u>Autoestima em crianças e adolescentes</u>	51

3.3.	A diferença ente autoconceito e autoestima.....	53
3.4.	Vinculação, autoconceito e autoestima.....	53
3.5.	Autoconceito e autoestima em crianças institucionalizadas...	56
Capítulo 4. Método		58
4.1.	Objetivos.....	59
4.2.	Caracterização da amostra.....	59
4.2.1.	<u>Amostra de crianças institucionalizadas</u>	64
4.3.	Instrumentos.....	65
4.4.	Procedimento.....	67
Capítulo 5. Resultados		69
5.1.	Diferenças entre as crianças em meio familiar e institucionalizadas.....	71
5.1.1.	<u>Amostra total</u>	71
5.1.2.	<u>Amostra das crianças em meio familiar</u>	72
5.1.3.	<u>Amostra das crianças institucionalizadas</u>	73
5.2.	<u>Correlação entre dimensões da vinculação e autoconceito</u> ...	74
5.2.1.	<u>Amostra total</u>	74
5.2.2.	<u>Amostra de crianças em meio familiar</u>	77
5.2.3.	<u>Amostra de crianças institucionalizadas</u>	79
5.3.	Diferenças entre as dimensões das escalas, os motivos, composição familiar e posição na fratria.....	80
Capítulo 6. Discussão		81
6.1.	Sugestões para estudos futuros.....	88
Conclusões		90
Referências		92

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Amostra total.....	59
Tabela 2 – Dados sociodemográficos.....	61
Tabela 3 – Composição familiar.....	62
Tabela 4 – Escolaridade dos pais.....	62
Tabela 5 – Crianças institucionalizadas.....	64
Tabela 6 –Teste de Aderência Kolmogorov Smirnov para as Escalas Vinculação e Autoconceito.....	70
Tabela 7 – Diferenças entre crianças em meio familiar e institucionalizadas.....	71
Tabela 8 – Crianças em meio institucional.....	73
Tabela 9 – Correlações das dimensões da vinculação e autoconceito na amostra total	74
Tabela 10 – Correlações das dimensões da vinculação e autoconceito na amostra crianças em meio familiar.....	77
Tabela 11 – Correlações das dimensões da vinculação e autoconceito na amostra crianças institucionalizadas.....	79

Índice de Apêndice

Apêndice I - Declaração de Consentimento.....	i
--	----------

Índice de Anexos

Anexo I – Protocolo para Crianças em meio familiar.....	i
Anexo II – Protocolo para Crianças Institucionalizadas.....	xv

Introdução

Vinculação é sinónimo de amor (Ainsworth, 1969).

A relação entre os pais e os seus filhos é algo especial que ultrapassa os direitos e deveres de cada um e se prolonga para além das barreiras temporais.

O papel dos pais não passa pela simples satisfação das necessidades fisiológicas da criança, o que se revelou pouco gratificante. Acima de tudo as crianças necessitam de afeto, de atenção e de segurança emocional. O seu desenvolvimento será mais equilibrado se sentirem que quem as protege estará sempre disponível (Bowlby, 1990/1969).

O primeiro contacto da criança com o que a rodeia é feito através dos “olhos” dos pais, da visão que os próprios têm e lhes transmitem. A forma como o mundo é dado a ver à criança vai ter influência na maneira como vai reagir ao mundo que a rodeia ao longo da sua vida. A própria qualidade da relação de vinculação vai ter reflexos a longo prazo, podendo ser impulsionadora ou constituir um travão para as relações que irá construir com os outros. Pais mais confiantes são promotores da autonomia, exploração do que é novo e do crescimento (Bowlby, 1990/1973).

Desta forma, as crianças que apresentam uma autoestima e autoconfiança mais elevadas são as que têm uma história de vinculação segura, são menos dependentes e sentem-se mais competentes (Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2009).

A segurança da relação de vinculação também reflete a qualidade dos cuidados prestados à criança. Quando os cuidados prestados à criança são consistentes, que permitem a satisfação das necessidades fisiológicas e afetivas permitem que a criança invista nas interações com os outros e se sinta mais confiante a descobrir o mundo que a rodeia (Bowlby, 1990/1973; Weinfeld, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

No entanto, nem sempre os pais estão disponíveis ou porque não constituem uma fonte de proteção e é necessário que ocorra um afastamento. A separação das figuras de vinculação vai implicar um trauma para a criança, onde os sentimentos tristeza, raiva e angústia predominam. A criança passa a reear a perda permanente das figuras de vinculação, podendo face à perda ser incapaz de estabelecer relações afetivas com os outros (Bowlby, 2006/1976; Salvaterra, 2011).

O presente trabalho tem como tema a vinculação e o autoconceito em crianças em idade escolar, procurando elaborar uma comparação entre as crianças em meio familiar e as crianças em meio institucional.

A escolha do tema relaciona-se com o relevo dado às relações de vinculação para o equilíbrio emocional da criança, particularmente na construção do autoconceito e autoestima.

Ao perceber, não só como são as relações de vinculação das crianças, mas também a forma como se percebem e avaliam, é possível intervir precocemente de modo a diminuir a influência das vicissitudes que afetaram as suas relações e o seu autoconceito.

Por outro lado, permitirá também evitar o fenómeno da transgeracionalidade das relações de vinculação travando um ciclo de relações de vinculação menos saudáveis e equilibradas.

O principal objetivo do presente estudo prende-se com a análise da relação entre a segurança das relações de vinculação ao pai e à mãe com o autoconceito e autoestima.

Trata-se de um estudo correlacional e comparativo, na medida em que se procura estabelecer uma comparação entre duas amostras distintas.

Neste sentido, procura-se perceber se as relações de vinculação são menos seguras nas crianças em instituição do que nas crianças em meio familiar, e de que forma tal influencia o autoconceito e a autoestima.

Ao longo dos seis capítulos são abordados vários temas que procuram explicar a relevância do estudo da qualidade das relações de vinculação na construção de uma auto imagem confiante e competente.

O primeiro capítulo aborda a teoria da vinculação, e os mais diversos aspetos introduzidos pelos principais investigadores do tema John Bowlby e Mary Ainsworth. Neste capítulo é possível compreender a evolução da relação de vinculação, o papel dos principais intervenientes, bem como as implicações que uma vinculação mais ou menos segura pode acarretar no futuro de uma criança.

O segundo capítulo tem como tema as crianças institucionalizadas. Aqui, é elaborada uma resenha dos diferentes tipos de maus tratos que podem conduzir à retirada de uma criança do seu lar. No capítulo em questão é caracterizada a situação das crianças institucionalizadas em Portugal.

Segue-se o terceiro capítulo que ressalta a importância do estudo do autoconceito e da autoestima em crianças e adolescentes. O capítulo termina com referência à influência das relações de vinculação no autoconceito e autoestima e aos estudos efetuados junto de crianças em meio institucional.

Por fim, os capítulos quatro, cinco e seis são dedicados à descrição de toda a metodologia adotada para a concretização dos objetivos, apresentação dos resultados encontrados e discussão dos mesmos.

Capítulo 1

Vinculação

A relação mãe e filho sempre foi de grande importância para a psicologia.

Autores como Sigmund Freud, Anna Freud, Melanie Klein, Ronald Fairbairn e Donald Winnicott são alguns dos precursores do estudo e interesse pela díade mãe e filho. No entanto, são os autores John Bowlby e Mary Salter Ainsworth que revolucionam a forma de olhar e de compreender a relação que se estabelece entre a mãe e a sua criança. Bowlby preocupou-se com as consequências da privação, separação e perda da mãe. Ainsworth por sua vez escolheu uma nova metodologia de análise da própria relação, a observação em meio natural, e analisou os efeitos da presença da figura materna como uma “base segura” para a exploração do mundo (Bretherton,1992).

1.1. Bowlby e Ainsworth

Apesar de inserido num meio científico em que predominava a perspectiva e metodologia psicanalíticas, Bowlby contestava a forma como é analisada e compreendida a díade mãe - filho, e a sua influência no desenvolvimento da personalidade. Para o autor, a metodologia de observação era de extrema riqueza em informações que permitiam uma melhor compreensão da relação (Cassidy, 1999; Bowlby,1990/1969).

Bowlby (1990/1979), colocou em causa a ligação entre os acontecimentos nos primeiros anos de vida, a estrutura e o funcionamento da personalidade em adulto.

O interesse de Bowlby pelo tema surgiu enquanto trabalhava para uma instituição responsável pelo acolhimento de crianças e jovens problemáticos, onde os comportamentos de duas crianças lhe despertaram a atenção. Num dos casos tratou-se de um adolescente que nunca estabeleceu uma relação com a mãe, o outro caso, uma criança que apresentava uma elevada ansiedade seguindo-o para todo o lado. Ambos os casos influenciaram a sua escolha pela psiquiatria e psicoterapias infantis (Ainsworth & Bowlby, 1991; Soares, 2007).

Posteriormente desenvolveu um trabalho com 44 jovens delinquentes, verificando que em todos os casos estes jovens tinham sido privados das interações com as suas mães (Ainsworth & Bowlby, 1991). A ausência de afeto e de envolvimento emocional, característicos das interações entre mãe e criança será geradora de resistência aos afetos e problemas de comportamento. Assim, a privação poderia comprometer capacidade das crianças de estabelecerem relações com os outros no futuro (Bowlby, 2006/1976)

Após a II Guerra Mundial, a Organização Mundial de Saúde convida Bowlby para desenvolver um estudo acerca das crianças que crescem privadas das suas mães (Bretherton,1992). Num estudo conjunto, Bowlby e Robertson identificaram três fases de resposta aquando da separação da figura materna: fase de protesto, caracterizada pelo

choro e pela esperança de reaver a mãe; fase de desespero, quando o choro dá lugar à perda de esperança; e a fase de desvinculação ou negação onde os comportamentos destrutivos e as birras da criança são muito frequentes (Bowlby, 1990/1979; Cassidy 1999).

Bowlby defendia que as crianças sentiam ansiedade quando uma situação ativava a procura da mãe e ao mesmo tempo a mãe não estava disponível (Bretherton, 1992).

Após estabelecer um vínculo emocional, a rutura provoca na criança alterações no comportamento e ao nível da saúde mental. Esta foi uma das conclusões que o estudo de Bowlby com crianças que cresceram fora do ambiente familiar revelou (Ainsworth & Bowlby, 1991).

A mãe assumia assim um papel preponderante no desenvolvimento da criança.

A vinculação é um ato, um comportamento que é observável, o qual implica a existência de afeto dirigido a figuras específicas. Trata-se de um processo ativo, onde os atos pressupõem uma resposta do outro e uma promoção da interação (Ainsworth, 1969).

Enquanto Bowlby se ocupava dos efeitos que a privação provocava nas crianças, Ainsworth focou-se essencialmente na teoria da segurança de Blatz que permite à criança a exploração do mundo que a rodeia. Para a autora, os pais exercem um papel fundamental no apoio e transmissão de segurança para descoberta do mundo (Guedeney & Guedney, 2004; Ainsworth & Bowlby, 1991). As crianças necessitam de desenvolver uma relação de dependência segura com os seus pais antes de se aventurarem num mundo desconhecido para si (Ainsworth, 1969).

Após a conclusão do seu trabalho Ainsworth foi convidada a fazer parte da equipa de Bowlby em conjunto com Robertson, ficando responsável pela análise das observações levadas a cabo por este último autor (Bretherton, 1992). Ainsworth interessou-se pelo método de observação, desenvolvendo a própria, posteriormente, uma investigação onde vai observar bebés em interação com a mãe no contexto familiar e de casa no Uganda e em seguida em Baltimore, (Guedeney & Guedney, 2004; Ainsworth & Bowlby, 1991). Segundo Cassidy (1999), estes estudos constituíram fortes contributos para a teoria da vinculação de Bowlby. De um modo muito genérico, os dados obtidos através dos estudos mostraram que as crianças procuravam em especial o contacto com a mãe quando estavam assustadas, com dor ou fome. A mãe assume-se ainda como uma «base segura» para as suas explorações (Ainsworth & Bowlby, 1991).

De acordo com Belsky (1999), Ainsworth conclui ainda que uma figura materna sensível e responsiva seria fundamental para a segurança ou insegurança ao nível da vinculação.

1.2. Teoria da vinculação

Ao longo dos seus estudos Bowlby concluiu que era dada pouca importância aos acontecimentos atuais da vida da criança e às interações entre pais e criança (Ainsworth & Bowlby, 1991). Para John Bowlby as teorias da aprendizagem social, do impulso primário e secundário, e do desejo de regresso ao útero, os comportamentos, não explicavam na sua plenitude a importância dos laços afetivos (Bretherton, 1992; Cassidy 1999).

Bowlby considerava que os dados recolhidos em sessão eram poucos em informação, propondo então a observação como método científico (Bowlby, 1990/1969).

Um outro aspeto a que Bowlby dava extrema importância prendia-se com os fatores internos e externos que estavam na origem de determinados comportamentos (Bowlby, 1990/1979). O autor assumiu assim a influência da etiologia na sua perspetiva. É na forma como se estudava o comportamento animal e as suas semelhanças com os seres humanos que Bowlby encontrou a explicação para os comportamentos encontrados aquando da separação da mãe.

Bowlby introduziu desta forma novos conceitos como: os padrões de comportamento; os estímulos que ativam ou desativam determinados comportamentos na interação com o outro, e em especial com a mãe; a sequência de comportamentos complexos; bem como a perspetiva de que as crianças se relacionam e estabelecem ligações de carácter social que transcendem as necessidades básicas fisiológicas (Bowlby, 1958).

1.2.1. Comportamentos de vinculação

Bowlby definiu o comportamento de vinculação como um comportamento cujo objetivo é manter a proximidade de uma figura que tem como função a proteção da criança, existindo por detrás uma motivação própria que vai para além dos instintos inatos (Bretherton, 1992; Cassidy, 1999).

Para Bowlby (1958; 1990/1969), os bebés dirigem comportamentos de resposta a estímulos logo após o nascimento, não estando diretamente relacionados com o alimento. Ao longo dos primeiros tempos o bebé vai ganhando capacidade para distinguir e direccionar os seus comportamentos a alvos mais específicos. Estes comportamentos mais instintivos vão-se complexificando, moldando às exigências do meio e organizando-se num sistema de comportamentos com vista a uma meta e uma figura. Esta evolução deve-se à constante interação entre mãe e filho (Bowlby, 1990/1969).

Os comportamentos de vinculação podem dividir-se de acordo com o objetivo. Comportamentos como chorar, palrar e sorrir pretendem obter uma resposta da mãe, enquanto agarrar e seguir visam a manutenção da proximidade (Soares, 1996). É sensivelmente aos 18 meses que estes comportamentos (sugar, sorrir, chorar, seguir e chamar), se inserem num sistema mais complexo que tem como objetivo a manutenção da proximidade, tendo em primeiro lugar alvo a mãe, em seguida o pai e posteriormente outras pessoas relevantes (Bowlby, 1958; 1990/1969).

Estes comportamentos têm ainda inerentes mecanismos que os ativam e que por outro lado determinam o seu fim (Bowlby, 1958).

Ainsworth (1969), define os comportamentos de vinculação como diferenciais, discriminatórios e afetivos, através dos quais se estabelece uma relação, e que têm como objetivo desencadear um conjunto de interações que consolidam a relação.

Na sua investigação, levada a cabo com 28 bebés, cujas idades estavam compreendidas entre os 2 e os 15 meses, Ainsworth identificou 13 padrões de comportamento de vinculação, englobando alguns já identificados por Bowlby (Ainsworth, 1969).

Neste sentido, Ainsworth (1969), identificou 3 grupos de comportamentos. No primeiro grupo encontram-se comportamentos menos complexos que implicam apenas a discriminação e as respostas diferenciais. São exemplos desses comportamentos: a criança parar de chorar quando é a mãe a confortá-la e o sorrir e vocalizar com maior facilidade e frequência para a mãe, comparativamente com outras figuras.

O grupo seguinte contemplava comportamentos do bebé que vão do simples olhar até à locomoção dirigida. O presente grupo englobava os comportamentos de procura constante do contacto visual com a mãe, mesmo quando outras pessoas o seguram; o choro após a saída da mãe; o gatinhar para seguir a mãe ou mais tarde andar; o explorar a face e cabelos da mãe (scrambling); colocar a face no colo da mãe; explorar o meio tendo a mãe como base segura, e trepar e agarrar-se à mãe (Ainsworth, 1969).

Por fim, encontrava-se o grupo de comportamentos que diz respeito aos comportamentos de saudação como: levantar os braços para mostrar à mãe o seu contentamento por a voltar a ver; bater palmas como exteriorização de alegria, e por último aproximação através da locomoção, onde a criança procura aproximar-se da mãe (Ainsworth, 1969).

Segundo Ainsworth (1969), estes padrões de comportamento são mediadores da sua vinculação à mãe e posteriormente a outras figuras preferenciais.

Os comportamentos de vinculação têm como função responder a estímulos internos e externos, podendo quando um não resulta dar lugar a outro que a criança considere mais eficaz (Cassidy, 1999). Reportando-se à obra de Bowlby, Soares (2001), refere que estes comportamentos são despoletados perante condições concretas, em especial quando a criança se encontra doente, cansada, com fome, com dores ou triste. Estas condições são definidas por Bowlby (1990/1969) como variáveis orgânicas, cuja intensidade vai variar consoante a avaliação que a criança faz da disponibilidade da mãe e da ameaça que o meio pode constituir para si (variável ambiental).

Importa ainda referir que o desenvolvimento motor vai introduzir alterações nestes sistemas comportamentais, permitindo à criança deslocar-se ao encontro da mãe quando algo assustador é percecionado. Os sentidos como a visão e audição, para além do contato com a mãe são, na opinião de Bowlby (1990/1969), fundamentais na desativação do sistema comportamental de vinculação. Ainda segundo o autor, por volta dos 3 anos a criança ativa com menor frequência estes comportamentos e há uma menor necessidade de recurso imediato à figura materna. As experiências que a criança teve ao longo dos três anos também lhe permitem conhecer um pouco melhor o meio que a envolve e as pessoas que dele fazem parte.

Em idade pré-escolar é vulgar observar as crianças a correrem para os pais quando algo não vai ao encontro dos seus desejos (Bowlby, 1990/1969).

Os comportamentos de vinculação são caracterizados como algo específico, dirigido a alguém numa ordem específica e clara. Estes são comportamentos que perduram ao longo do ciclo vital oscilando apenas no período da adolescência. Os comportamentos de vinculação implicam também um envolvimento emocional associado a experiências, quanto maior o número de interações maior a probabilidade de estabelecimento de uma relação. Não é posta de parte a capacidade de aprendizagem, no sentido em que há uma clara distinção entre pessoas familiares e estranhos, bem como punições e recompensas associadas às mesmas. Por fim, são comportamentos organizados, na medida em que são ativados e desativados consoante os estímulos tendo uma direção específica; além de cumprirem ainda uma função biológica de proteção e sobrevivência (Bowlby, 1990/1979).

De acordo com George & Solomon (1999), o que varia no comportamento de vinculação prende-se com a idade e com o contexto, dado que o objetivo se mantém. Estes autores destacam a importância da qualidade das relações entre os cuidadores e as crianças.

A relação próxima com os pais implica que a criança possa receber alimento, e possa aprender acerca do meio que a rodeia e interagir com o mesmo (Salvaterra, 2011).

Por outro lado, as interações frequentes permitem ainda o desenvolvimento dos modelos dinâmicos internos de vinculação.

1.2.2. Desenvolvimento da relação de vinculação

A vinculação desenvolve-se ao longo de quatro fases, onde se observa um aumento ao nível da complexidade das respostas (Bowlby,1990/1979).

A fase 1 – Orientação e sinais com discriminação limitada da figura – ocorre entre o nascimento e aproximadamente as 8 a 12 semanas e caracteriza-se pela incapacidade da criança de distinguir as figuras procurando acompanhá-las com o olhar, sorrir-lhes, balbuciar e tentar agarrá-las (Bowlby,1990/1979). Nesta fase, a criança encontra-se no estágio sensório-motor, onde há um predomínio do sistema visuo-motor: A criança orienta os seus sinais de modo a obter conforto e alimentação (Bowlby,1990/1979).

A criança tem tendência a olhar preferencialmente para padrões familiares, aprendendo a distinguir quem é familiar de quem é estranho (Bowlby,1990/1979).

A fase 2 – Orientação e sinais dirigidos para uma figura discriminada – a criança assume os mesmos comportamentos que na fase anterior, mas dirigidos de uma forma preferencial à figura materna. Esta fase ocorre aproximadamente até aos 6 meses (Bowlby,1990/1979). A criança assume um maior controlo, dirige os seus comportamentos de forma mais discriminada para a mãe. A criança reage de forma mais favorável aos gestos de afeto quando se trata da mãe, comparativamente com outras pessoas (sorrir, vocalizar, acalmar-se) (Ainsworth, 1969).

A fase 3 – Manutenção da proximidade com uma figura discriminada por meio de locomoção ou sinais – os comportamentos da criança são cada vez mais dirigidos de forma específica para a mãe e a variedade dos mesmos aumenta (Bowlby,1990/1979). Nesta fase, a criança já tem a capacidade de locomoção podendo assim seguir a mãe quando esta se afasta. A mãe funciona aqui como a base segura para a sua exploração do meio, demonstrando-lhe também o seu contentamento quando está presente. As restantes figuras são encaradas com algum cuidado e podem constituir para si motivo de alarme. Na presente fase, que se inicia entre os 6 e os 7 meses e termina pelos 12 meses, os comportamentos são mais organizados e dirigem-se a um objetivo mais concreto (Bowlby,1990/1969).

Durante este período verificam-se alterações motoras, cognitivas e comunicativas que vão caracterizar os comportamentos de vinculação. A criança tem agora maior capacidade de processar informações e organizar o seu comportamento para manter a proximidade (Marvin & Britner, 1999).

A criança organiza os seus comportamentos de acordo com os seus objetivos e os objetivos da mãe (Ainsworth, 1969).

É também neste período que a criança começa a interagir com os outros (Marvin & Britner, 1999).

A última, fase 4 – Formação de uma parceria orientada para uma meta – a criança começa aos poucos a olhar para a mãe como um objeto independente de si, o qual persiste no tempo e no espaço. Tem agora a capacidade de analisar os comportamentos, sentimentos e motivações da mãe, sendo mais flexível na organização dos seus comportamentos de modo a alcançar os seus objetivos (Bowlby, 1990/1969). Para tal, utiliza técnicas de persuasão e solicitação para alterar também os objetivos da mãe. A manutenção da proximidade é feita, tanto pela criança como pela mãe (Ainsworth, 1969).

A criança estabelece, nesta fase, a partir dos 12 meses, outras relações, não mantendo a exclusividade com a figura materna (Marvin & Britner, 1999).

De acordo com Bowlby (1990/1969), na primeira fase não há vinculação, mas a mesma começa a surgir ao longo da fase 2, estando mais consolidada nas fases 3 e 4.

1.2.3. Relação entre o sistema de vinculação e os restantes sistemas

A vinculação é um constructo que engloba vários aspetos, ao nível emocional, cognitivo e social, e que se manifesta entre os comportamentos de exploração e os de procura de conforto (Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005).

O sistema comportamental de vinculação, como já foi referido, é composto pelos vários comportamentos (chorar, seguir, sorrir e vocalizações) que interagem com outros sistemas como é o caso do sistema exploratório e o sistema associado ao medo/angústia (Bowlby, 1990/1969).

Quando o sistema de exploração está ativado o sistema de vinculação é desativado. Este último é então ativado pelo sistema de medo/angústia. (Bowlby, 1990/1969).

É através do sistema exploratório que a criança aprende sobre o meio que a rodeia (Bowlby, 1990/1969).

O equilíbrio entre os sistemas de vinculação e o sistema exploratório torna-se fundamental para o saudável desenvolvimento da criança (Ainsworth & Bell, 1970).

A criança ao longo do seu desenvolvimento adquire a capacidade de analisar o meio, bem como as respostas da sua figura materna, conseguindo desta forma ajustar as suas respostas (Bowlby, 1990/1969).

Se a criança avalia o meio envolvente como perigoso, o sistema exploratório não é ativado. Tal acontece quando há separação da figura materna de vinculação, fadiga, doença, escuridão, solidão, barulhos estranhos e movimentos repentinos. Algumas destas situações geram medo e/ou angústia, o que ativa o sistema de vinculação, mas a simples fotografia da figura de vinculação pode acalmar a criança (Cassidy 1999).

Por outro lado, quando há segurança na relação, na figura de vinculação, a criança tem a capacidade de procurar os outros para brincar (Bowlby, 1990/1969).

“Com a mãe presente, a maioria das crianças mostra-se claramente mais confiante e disposta a realizar explorações; na ausência dela, mostram-se muito mais tímidas e não raras vezes entregam-se a uma profunda aflição” (Bowlby, 1990/1969, p. 224).

A criança aventura-se a explorar o meio e a brincar com outras crianças, e passa gradualmente menos tempo junto da mãe (Ainsworth & Bell, 1970).

Os próprios cuidados parentais pela manutenção da proximidade e do conforto da criança, vão interferir com a ativação do sistema de vinculação (Cassidy, 1999).

Tanto os pais como a criança procuram manter a proximidade. Os próprios comportamentos de vinculação da criança são promotores dos comportamentos de conforto e proteção à criança, mesmo os comportamentos menos amistosos como o choro (Cassidy, 1999).

Quando está ativado o sistema de cuidados, o sistema de vinculação será desativado, porque os pais assumem a responsabilidade de manter a proximidade. Se o sistema parental não está ativado o próprio sistema de vinculação da criança será ativado para promover os cuidados parentais (Cassidy, 1999).

As interações entre mãe e bebé devem ser vividas de forma positiva, despertando sentimentos e emoções positivas em ambos, de modo a que a relação seja gratificante, caso contrário, a relação estará associada a ansiedade e infelicidade (Bowlby 1990/1969).

1.2.4. Cuidados parentais e qualidade da vinculação

Os cuidados parentais estão igualmente associados à sobrevivência e proteção. De forma instintiva, os pais procuram garantir a segurança e proteção dos seus bebés mantendo a proximidade, confortando-o e protegendo-o sempre que as condições do meio oferecem alarme (Bowlby 1990/1969).

De forma a assegurar essa proteção e para que a mesma possa ser sentida pela criança como tal, os pais ou prestadores de cuidados devem ser capazes de dar resposta às solicitações das crianças. Deste modo, devem saber responder de forma adequada às suas

necessidades e estarem disponíveis, física e/ou emocionalmente para a criança (Bowlby, 1990/1969).

O papel dos pais também passa pela colocação de limites, guiar e ajudar na resolução de problemas (Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005).

As mães, pelas suas capacidades cognitivas e maturidade devem ter a capacidade de avaliar os sinais da criança, bem como do meio, para dar a resposta mais congruente com o seu pedido, umas vezes de uma forma mais racional, outras, mais instintivas (George & Solomon, 1999).

Será esta capacidade sensitiva que contribui para os padrões de vinculação definidos por Ainsworth. Desta forma, Ainsworth (1979) considera que os cuidados prestados à criança e a atenção que lhe é dada são os principais aspetos que vão definir a qualidade da relação de vinculação. A autora define como principais aspetos para a medição da qualidade dos cuidados prestados a sensibilidade/insensibilidade às necessidades, a cooperação/interferência na sua exploração, aceitação/rejeição da criança e disponibilidade/indisponibilidade da figura materna. Estes aspetos, medidos através de escalas permitiram-lhe avaliar a qualidade da relação de vinculação e dos cuidados prestados (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

Kobak (1999), sugere ainda a relevância da comunicação entre mãe e criança. Uma comunicação mais aberta permitirá à criança e à mãe ajustarem os seus comportamentos face à manifestação dos mais variados sentimentos como é o caso da tristeza, raiva e medo.

Os cuidados parentais constituem por si só um sistema que interage com outros sistemas envolventes na relação de vinculação. Este sistema é composto por comportamentos que visam manter a proximidade e o conforto, muito semelhantes aos próprios comportamentos da criança como é o caso de chamar, indicar à criança para seguir, restringir o acesso, segurar e acalmar (George & Solomon, 1999).

Quando ocorre a ativação deste sistema, o sistema de vinculação da criança é desativado, pois as suas necessidades estão satisfeitas (George & Solomon, 1999).

No entanto, a ativação do sistema de cuidados parentais pode variar não só quando ocorre a ativação de outros sistemas, como o exploratório, mas também pela influência de fatores culturais, individuais dos pais (doença, cansaço etc.) e ambientes mais ou menos protetores (Cassidy, 1999).

Importa referir que, os vários estudos levados a cabo acerca da vinculação demonstram ainda que alterações na rotina familiar, a perda ou separação das figuras de vinculação e a prestação de cuidados por outras pessoas, podem ter consequências ao

nível da qualidade da vinculação, obrigando a criança a rápidos ajustes nos seus comportamentos (Soares, 1996).

Quando a criança sente segurança na sua relação com a figura de vinculação, ela sente que pode confiar nela como fonte de conforto e proteção. As relações de vinculação seguras promovem a exploração do meio. Estas crianças sentem-se seguras na sua exploração, pois sabem que os pais ou cuidadores estarão lá para as proteger, estão mais confiantes nas explorações do meio, comparativamente com as crianças inseguras face à responsividade dos pais (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

A segurança ou insegurança na relação com a figura de vinculação vai ter implicações ao nível da autoeficácia, autoestima e relações interpessoais.

1.2.5. Padrões de vinculação

Ainsworth com a sua dedicação à vinculação veio acrescentar à teoria da vinculação, dados imprescindíveis à sua compreensão.

Num desses trabalhos, em particular utilizando o método da «Situação Estranha», Ainsworth observou a díade entre mãe e bebé, e as reações da criança quando a mãe está presente e após a sua saída. Este método permitiu-lhe perceber qual o equilíbrio entre o comportamento exploratório e a necessidade de segurança obtida junto da mãe (Salvaterra, 2011).

Da realização da investigação, Ainsworth, conclui que os comportamentos das crianças se classificam em três padrões de vinculação distintos: Seguro (B); Inseguro/Evitante (A) e Inseguro/Resistente ou Ambivalente (C) (Salvaterra, 2011; Solomon & George 1999; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

Para as crianças que se encontram inseridas no padrão seguro (B), Ainsworth refere que a mãe funciona como uma base segura para explorar um novo meio, demonstrando algum interesse pelo estranho presente e brincando de forma entusiasmada. Quando ocorrem as separações, a criança sente a sua ausência, mas quando a mãe regressa recebe-a com entusiasmo demonstrando-o através de sorrisos, vocalizações ou gestos. Procura o conforto e a segurança nos braços da mãe e quando sente maior confiança, regressa à exploração (Ainsworth, 1979; Salvaterra, 2011; Solomon & George, 1999).

De acordo com os trabalhos de Ainsworth, existe uma maior sintonia na comunicação entre a mãe e o bebé. São mães mais atentas, mais responsivas durante os períodos de alimentação, jogo ou às eventuais perturbações que a criança possa ser alvo

(Soares, 1996). São também mães mais afetuosas, que abraçam, acarinham e beijam os seus filhos com maior frequência, comparativamente com as mães dos restantes padrões (Ainsworth, 1981).

Para Ainsworth, as crianças no padrão inseguro/evitante (A) exploram de forma livre o novo ambiente, onde a presença da mãe é pouco notada. Quando ocorre a separação não demonstra sentir a sua ausência, o reencontro com a mãe é feito de forma indiferente resistindo ao contacto. Foca-se com mais frequência nos brinquedos e aceita de igual forma a atenção da mãe como do estranho (Salvaterra, 2011; Solomon & George, 1999).

Neste padrão, Ainsworth refere que não há uma comunicação clara entre mãe e bebé. Durante o primeiro ano de vida, a mãe mostra-se insensível aos comportamentos de vinculação da criança (Soares, 1996). Estas mães rejeitam com frequência o contacto físico, abraçar e acarinhar são gestos raros (Tracy & Ainsworth, 1981).

O impedimento e resistência aos comportamentos de vinculação vão despertar na criança sentimentos de raiva e frustração (Soares, 1996).

No último padrão, inseguro/resistente ou ambivalente, Ainsworth, enquadra as crianças que não exploram o novo ambiente e têm tendência a agarrar-se à mãe. A separação é vivida de uma forma muito angustiada. Quando há reencontro com a mãe os seus comportamentos são ambivalentes, apesar de procurar ficar junto de si, revela alguma resistência ao contacto físico e ao seu conforto. Na interação com estranhos age com cautela (Salvaterra, 2011; Solomon & George, 1999).

Trata-se de crianças hiper vigilantes face à figura de vinculação, são difíceis de acalmar. Os cuidados maternos foram muito inconsistentes e imprevisíveis. São mães menos responsivas e menos sensíveis aos sinais do seu bebé. Estas crianças têm dificuldade em confiar dada a imprevisibilidade de respostas da mãe (Soares, 1996).

Estes padrões de vinculação são reflexo da segurança sentida na sua primeira relação, os quais vão posteriormente influenciar as suas futuras relações interpessoais e afetivas, através dos modelos internos que se constroem.

Na década de 80, Main & Solomon (1986), fizeram uma revisão dos padrões encontrados por Ainsworth, sugerindo a existência de um novo padrão – desorganizado/desorientado. As crianças que se encontram classificadas com este padrão, apresentam comportamentos casuais, sem aparente objetivo, sem orientação e contraditórios. São crianças inseguras face ao apoio da mãe quando se encontram com a mesma, ora reagem com frieza ou confusão. De acordo com os autores Main & Solomon

(1986), parece não existir uma estratégia ou comportamentos orientados para estabelecer uma relação de vinculação.

O estudo de Egeland & Sroufe (1981) com grupos de díades mãe – criança, com mães cuidadoras e mães negligentes, mostra que há um predomínio de vinculações inseguras (ambivalentes e resistentes) no grupo de mães negligentes. Não obstante, os autores referem que quando há uma melhoria das condições de vida, com a diminuição das situações geradoras de stress e o aumento do suporte social às mães, estas vinculações inseguras poderão dar lugar a vinculações seguras.

Segundo Salvaterra (2011), existem também crianças que pela ausência de cuidados maternos e paternos, numa fase inicial da sua vida, não estabelecem relações de vinculação. São crianças que não receberam cuidados ao nível da higiene, afeto e alimentação.

Quando uma criança não está segura na sua relação de vinculação, apresenta uma elevada ansiedade face à perda ou comportamentos de evitamento com receio de ser rejeitado (Bowlby, 1985/2004).

1.2.6. Modelos dinâmicos internos

A Teoria da Vinculação distancia-se da psicanálise pela ênfase que dá à relação entre a criança e o seu cuidador, mais na perspetiva da saúde mental e não tanto na psicopatologia (Bretherton, 1990).

A forma como as relações são estabelecidas e as informações que a criança retira das interações vai ser de extrema importância para o seu futuro e para o modo como se irá relacionar com os outros.

Nas interações com a figura de vinculação a criança adquire o conhecimento, representações, do que é ou não aceitável, bem como se pode ou não confiar na figura de vinculação para obter respostas quando faz os seus apelos (Bowlby, 1969/1990).

É nos primeiros contactos do bebé com os comportamentos e sentimentos da sua figura de vinculação que é adquirida a base das suas crenças e expectativas em relação a si próprio, à sua figura de vinculação e aos outros (Salvaterra, 2011). É por meio deste jogo de comportamentos e sentimentos que a criança aprende sobre si, o seu valor e acerca da disponibilidade e acessibilidade dos outros (Milijkovitch, 2004). É na relação com os outros que se aprende acerca do próprio e conseqüentemente acerca dos outros (Salvaterra, 2011).

De acordo com Bretherton (1990), Bowlby considerou que a criança, a partir do momento que começa a ter uma melhor noção da permanência de objeto, algo que retirou da teoria desenvolvida por Piaget, constrói representações da sua relação com a figura de vinculação. É nesta fase onde, para além da noção de permanência de objeto, se observa a aquisição de linguagem, que se dá a passagem de interações para modelos.

Bowlby (1958; 1969/1990), considerou estas representações, modelos funcionais em que a criança elabora uma imagem de si, dos outros e do mundo que a rodeia. Através destes modelos é capaz de avaliar as situações, planear e adaptar-se a novos eventos.

Bowlby, preferiu a designação de modelos dinâmicos internos (internal working models) pelo facto de não se tratarem de representações estáticas, mas algo em constante interação, onde o indivíduo poderia colocar hipóteses (Bretherton, 1990). A escolha da designação de modelo surge com base no trabalho de Kenneth Craik, que revela a importância dos modelos dinâmicos internos que permitem ao indivíduo testar mentalmente hipóteses e soluções antes de as aplicar no ambiente em que se encontra (Bretherton, 1990).

Bretherton (1990), considera que ao contrário do que defendia Bowlby e a dualidade dos modelos, estes seriam esquemas hierarquicamente organizados e interligados sobre o próprio, o outro e o mundo, onde as principais diferenças entre modelos seguros e inseguros seriam o conteúdo e a forma como se organizam.

Para Bowlby, os modelos dinâmicos internos têm como função regular, interpretar e prever os seus pensamentos, sentimentos e comportamentos de si, bem como da sua figura de vinculação. Estes modelos irão influenciar no estabelecimento de relações futuras (Salvaterra, 2011). Permitem a reflexão e comunicação sobre as relações de vinculação do passado e do futuro, facilitam a criação de planos de aproximação, regulação e resolução de conflitos (Bretherton & Munholland, 1999).

Os modelos dinâmicos internos de si e dos outros, apesar de se constituírem em separado, encontram-se interligados. Assim, uma criança que não é acarinhada pelos seus pais, pode sentir-se indesejada e generalizar esse sentimento a outras pessoas, pode sentir-se indigna de afeto. Enquanto, uma criança que confia na proteção e afeto dos pais sentir-se-á desejada e merecedora de afeto e também mais confiante nos que a rodeiam (Bowlby, 1990/1969).

Segundo Bretherton & Munholland (1999), reportando-se à teoria de Bowlby, os referidos modelos têm por base as figuras parentais. Modelos dinâmicos internos do self como merecedores e competentes, têm por base figuras de vinculação disponíveis e apoiantes das atividades exploratórias. Por outro lado, ainda de acordo com os autores,

modelos dinâmicos internos do self, concebidos como incompetentes e não merecedores de amor, têm por base pais rejeitantes e que não apoiam, ignoram ou interferem com as explorações. Os modelos dos próprios e dos seus pais devem adaptar-se ao seu desenvolvimento físico, social e emocional.

Na perspetiva de Bowlby, os modelos dinâmicos internos que a criança concebe vão definir o seu desenvolvimento e as suas interações sociais, na medida em que as situações com que se depara vão ser interpretadas à luz destes modelos (Salvaterra, 2011).

As crianças que recebem respostas sensíveis às suas necessidades estarão mais confiantes perante os outros, com um modelo de self e do mundo mais positivo. No entanto, as crianças cujos cuidados são instáveis, encaram o mundo de uma forma mais defensiva considerando-o imprevisível (Salvaterra, 2011). As crianças que podem contar com figuras responsivas e de suporte podem dar mais atenção a outras interações e explorações (Bretherton & Munholland, 1999). Quando existem figuras responsivas e de suporte, permite que a criança foque a sua atenção nas explorações e interações com os outros.

Por vezes, ao longo das interações surgem alterações nas respostas e nos comportamentos que as crianças esperam dos cuidadores. Como forma de se adaptarem a tais informações incongruentes, Bowlby, refere que as crianças podem utilizar dois tipos de estratégias: a exclusão defensiva e a separação dos sistemas principais (Salvaterra, 2011).

No caso da exclusão defensiva, a informação incongruente com a representação presente no seu modelo interno, não é processada, é excluída do seu sistema. Quando se trata da segregação, separação de sistemas, a criança passa a funcionar com dois modelos internos, num nível mais consciente e outro num nível mais inconsciente (Salvaterra, 2011; Bretherton & Munholland, 1999).

Estas estratégias ocorrem especialmente em duas ocasiões, quando o comportamento de vinculação está muito ativado e as figuras de vinculação ridicularizam, humilham ou castigam a criança; ou quando a criança se apercebe de algo acerca das figuras de vinculação que não é suposto, como por exemplo nos casos em que a criança é abusada pelos pais. A criança nestes casos vai reter apenas o que lhe é dito (Bretherton & Munholland, 1999).

As crianças que são alvo de negligência, maus-tratos, abusos, apresentam modelos dinâmicos internos de si frágeis, não se consideram merecedores de amor, atenção e proteção, sentem-se incompetentes, com baixa autoestima, procuram esconder as suas vulnerabilidades, frequentemente sentem-se confusas com os comportamentos dos seus cuidadores (Howe, 2005). Trata-se de crianças por vezes impulsivas, onde a capacidade de

refletir sobre o que sentem e os seus comportamentos não está desenvolvida. Procuram manter-se emocionalmente distantes como forma de evitar o sofrimento (Howe, 2005).

A instabilidade na prestação de cuidados, implica que tenham dificuldade em se relacionarem e confiarem nos outros. De um modo geral, olham para os outros como rejeitantes, emocionalmente indisponíveis, ameaçadores e até perigosos. O mundo para elas não é um lugar seguro (Howe, 2005).

1.2.7. Transmissão intergeracional

Os modelos dinâmicos internos vão ter influência a longo prazo, nas suas posteriores relações com os seus filhos. Ao serem constituídos por crenças e expectativas que vão moldar os comportamentos quando se encontram em relações com os outros, incluindo a relação pais-filhos, existindo uma continuação da qualidade de vinculação (Soares, 1996).

Na sua obra, Bowlby, afirma que a forma como uma mãe foi cuidada na infância pela sua mãe e a relação de vinculação estabelecida irá exercer uma elevada influência na relação e nos cuidados prestados ao bebé (Salvaterra, 2011).

Os adultos que tiveram experiências positivas com os seus pais, em que os mesmos responderam de forma adequada às suas solicitações durante a infância, saberão melhor responder aos apelos dos seus filhos. As respostas empáticas e de apoio farão com que a criança se sinta valorizada e competente e que crie modelos dinâmicos internos positivos e de si e dos outros (Bretherton & Munholland, 1999).

Os estudos de Main, abordados no artigo de Bretherton & Munholland (1999), demonstram que quando há uma representação de vinculação segura das mães, os seus filhos são mais confiantes na sua capacidade de os apoiar sempre que necessitem. No caso dos pais com representações evitantes, as suas crianças tendem a ter comportamentos evitantes. O mesmo padrão ocorre com os pais com representações ansiosas, onde há uma repetição dos seus comportamentos.

No entanto, apesar de existir esta passagem dos modelos, existem vários fatores, como a separação, condições físicas e emocionais dos pais, familiares, entre outras, que podem gerar alterações na relação entre pais e filhos (Bowlby 1969/1990). Bretherton (1990) acrescenta ainda que se os pais tiverem a capacidade de reorganizar os seus modelos internos de vinculação e do self, terão a capacidade de proporcionar aos seus filhos uma experiência positiva e uma infância feliz.

1.2.8. Vinculação à mãe, vinculação ao pai

A figura de vinculação tem como principal papel garantir a sobrevivência da criança, assegurando-lhe que as suas necessidades são satisfeitas e protegendo-a dos diversos perigos. É o seu «porto de abrigo». Somente quando se encontra bem a criança parte para a exploração e brincadeira com outros parceiros (Bowlby, 1990/1969).

Bowlby, ao longo da sua obra destaca bastante o papel da mãe, enquanto principal cuidadora, no desenvolvimento saudável criança. As restantes figuras da família assumem um papel mais secundário (1990/1969).

No entanto, de acordo com Torres de Carvalho & Ferreira (2002), o crescimento saudável de uma criança está dependente das representações internas que tem tanto do pai como da mãe.

A mãe assume um papel muito importante ao se adaptar às necessidades da criança, diminuindo a intensidade do impacto da criança com a realidade. Num bom ambiente a criança ao receber ajuda na integração com a realidade tem a capacidade de vir a usar a fantasia e de manipular os brinquedos (Winnicott, 1999).

A mãe suficientemente boa deverá ter a capacidade de conter fisicamente os instintos da criança e emocionalmente fará com que adquira alguma onipotência face ao mundo. Quando tal não acontece, poderá ser traumatizante, na medida em que a relação que vai estabelecer com os outros é uma clara reprodução da sua relação com a mãe e do seu mundo interior (Kenberg, 2007).

A mãe, será assim, o filtro e o tradutor do que a criança vê e sente, transformando as experiências más em boas, aliviando as suas tensões e frustrações. Será através desta «tradução» que a criança poderá identificar-se com os aspetos positivos (Torres de Carvalho & Ferreira, 2002).

Uma figura igualmente importante na vida do bebé, é o pai. Será ele o responsável por assegurar os cuidados sempre que a mãe não pode.

O papel paterno começa a ganhar destaque em especial no segundo ano de vida, quando a criança começa a dirigir a atenção para outras figuras (Bowlby, 1990/1969).

Os próprios estudos de Mary Ainsworth revelaram que as crianças, ainda que passem pouco tempo com os pais, se vinculam aos mesmos, na medida em que os pais são igualmente capazes de dar afeto e responder às solicitações da criança de uma forma eficaz (Cassidy, 1999). Contudo, o estudo de Cox, Margand, Owen & Henderson (1992) demonstrou que a frequência das interações entre pai e criança, bem como o seu carácter físico e afetuoso, contribuem para o fortalecimento da relação e a segurança da mesma. O

pai, é geralmente uma figura idealizada, vista como alguém mais forte e mais sábia, que protegerá sempre que a mãe não possa ou não esteja disponível.

Os estudos realizados ao longo dos anos acerca do papel de ambos, pai e mãe, revelam que o pai tem um papel que não passa só pela substituição da mãe.

Apesar de terem um papel menos ativo do que as mães, são mais sensíveis, e as crianças preferem-nos quando se trata das atividades lúdicas (Lewis & Lamb, 2003; Lamb, 1977).

O estudo longitudinal mais recente levado a cabo por Grossman, Grossman, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch & Zimmermann (2002), demonstrou que os pais tinham um papel de apoio às explorações dos seus filhos, enquanto as mães se preocupavam mais em garantir acalmar e confortar a criança sempre que assim se justificava.

Em Portugal, Monteiro, Veríssimo, Santos & Vaughn (2008), concluíram que as mães assumem com maior frequência a responsabilidade das tarefas práticas e rotineiras, enquanto os pais preferem tarefas lúdicas onde os horários são mais flexíveis. Não obstante, o pai também apoia a mãe na prestação de cuidados à criança, existe uma perceção de responsabilidade partilhada.

O apoio nas explorações e incursões lúdicas vai implicar que a criança se sinta mais confiante, promovendo assim as suas competências sociais, bem como a sua capacidade de gerir ambas as relações cognitiva e emocional, como foi demonstrado pelo estudo com crianças portuguesas (Torres, Santos & Santos, 2008).

Por outro lado, ao longo do desenvolvimento das crianças e adolescentes, a disponibilidade da mãe para apoiar nas situações de stress vai ser fundamental (Lieberman, Doyle & Markiewicz, 1999).

No que respeita à qualidade da vinculação tanto à mãe como ao pai, Fox, Kimmerly & Schafer (1991), na sua meta análise aos estudos que avaliam a qualidade da relação de vinculação a ambos os pais, constataram que existe uma dependência na classificação da qualidade da relação. Desta forma, quando se trata de um padrão de vinculação inseguro, este será comum a ambos os pais. Na análise dos autores, será raro, que por exemplo a relação de vinculação à mãe seja classificada como segura e que a relação de vinculação com o pai seja classificada como insegura. O mesmo ocorre quando se trata de vinculações inseguras (evitantes ou resistentes).

Verifica-se ainda que, a qualidade das relações de vinculação será também preditora das relações interpessoais, na medida em que relações seguras com os pais

contribuem para relações com os pares mais seguras e íntimas (Lieberman, Doyle & Markiewicz, 1999).

Este aspeto poderá também estar relacionado com as competências sociais.

Dienner, Isabella & Behunin (2008), referem a existência de uma correlação entre a vinculação ao pai e a vinculação à mãe, e a autoperceção das suas competências sociais. Quando ambas as relações de vinculação são seguras, as crianças percecionam-se como mais competentes, comparativamente com as crianças em que apenas uma relação de vinculação é segura.

A combinação de papéis (mãe e pai) e a segurança das relações de vinculação, assumem assim um papel crucial no desenvolvimento saudável de uma criança e adolescente.

1.2.9. Privação / Separação da figura de vinculação

O desenvolvimento saudável de uma criança resulta de vários fatores, entre eles a existência de uma relação satisfatória e benéfica entre a criança, os pais, irmãos e outros familiares que rodeiem a criança (Bowlby, 2006/1976).

Contudo, nem sempre a criança vive num ambiente propício ao seu desenvolvimento. Quando tal não acontece, e não há trocas de afeto nem respostas positivas aos seus comportamentos de apego, tal terá implicações ao nível do seu global desenvolvimento (físico, social, emocional e cognitivo) (Bowlby, 2006/1976).

A criança associa aos cuidados prestados pela figura de vinculação, o conforto e a segurança, desta forma a sua ausência será geradora de medos e angustias (Bowlby, 1990/1973).

O interesse pelos efeitos da separação entre mãe e filho começou na década de 40, sob a influência de Harlow e de Réne Spitz. Harlow dedicou-se ao estudo dos efeitos da separação nos macacos rhesus. Spitz nas suas observações de crianças hospitalizadas, constatou a importância das trocas afetivas entre mãe e criança para o desenvolvimento da criança, bem como os efeitos nefastos da ausência das interações entre ambos, como a depressão analítica (Horst & Veer, 2008).

Nem sempre a ausência de cuidados está associada à separação física, a mãe pode estar presente e não estar emocionalmente disponível, acessível à prestação dos cuidados, mas pode ocorrer a necessidade de afastamento físico da mãe (Bowlby, 2006/1985; Bowlby, 1990/1973).

Em casos em que a indisponibilidade e a despreocupação da mãe para com a criança, por depressão, problemas conjugais, conflitos ou apatia, ocorrem com muita frequência, esta criança tenderá, na opinião de Berger (1998), a tentar não perder a mãe de vista com receio do abandono ou esquecimento.

As consequências desta ausência vão depender da existência ou não de figuras que possam assegurar a prestação dos cuidados durante a ausência da figura materna.

Bowlby (1990/1973), distingue dois conceitos, o de separação e o de perda. A separação refere-se à ausência da mãe de modo temporário, enquanto a perda implica uma ausência permanente.

Focando agora na separação, sempre que a mesma ocorre, a criança experiencia uma elevada ansiedade pela reunião com a mãe, reagindo de forma hostil face aos outros (Bowlby, 2004/1985).

Reportando-se aos estudos levados a cabo, por James Robertson, Bowlby (1990/1969), refere que o mesmo identificou três fases distintas após a separação: protesto, desespero e desapego.

A fase de protesto caracteriza-se pelo choro, intensa aflição, procura incessante da mãe e reação hostil face aos outros. Segue-se a fase de desespero, que se define pelo choro mais monótono e menos estridente, preocupação com a ausência da mãe e um retraimento. A última fase – desapego - consiste na menor rejeição a outras figuras, maior interação com os outros, mas perante a reunião com a mãe a criança reage de forma indiferente, sem a manifestação de comportamentos de vinculação. Por outro lado, a figura paterna é recebida com afeto.

Apesar dos comportamentos de vinculação diminuírem ou até desaparecerem com a continuação da separação, a vinculação não diminui, os comportamentos de vinculação surgem após a reunião (Ainsworth & Bell, 1970).

A intensidade das reações à separação está dependente da duração do mesmo e do facto de se tratar de uma privação total ou parcial. Ou seja, quando após a separação, há a uma figura familiar à criança que possa assegurar os cuidados e em quem a criança confie (privação parcial), ou ausência de figuras familiares após a separação (privação total) (Bowlby, 2006/1976).

As próprias consequências da separação são diferentes, quer se trate de uma privação parcial ou total. No caso da privação parcial, surge a angústia, culpabilização, necessidade de vingança e posterior depressão, caso a separação perdure (Bowlby, 2006/1976). Quando se trata de uma privação total, a mesma poderá implicar uma

incapacidade no estabelecimento de relações afetivas ou implicações no que respeita à personalidade (Bowlby, 2006/1976).

A separação dará sempre lugar à tristeza, raiva e angústia, pelo receio da perda permanente da sua figura protetora e fonte de conforto (Bowlby, 1990/1973).

A perda da figura materna constitui para a criança uma experiência traumatizante, à qual por vezes também se aliam as condições de vida adversas ao seu saudável desenvolvimento, como o facto de serem negligenciadas, maltratadas ou as mães serem toxicodependentes (Salvaterra, 2011).

Nas situações em que a criança é alvo de maus-tratos, abusos ou negligência, a estratégia defensiva que encontram para gerir a informação incongruente, acerca dos seus pais passa pela exclusão defensiva, já referida anteriormente a propósito dos modelos internos (Bowlby, 2004/1985).

Capítulo 2

Crianças Institucionalizadas

Quando uma criança nasce cabe aos seus pais assegurarem todos os cuidados básicos essenciais de higiene, alimentação, saúde, educação, proteção e afeto, fundamentais ao seu desenvolvimento saudável. Contudo, nem sempre a família é quem melhor zela pelo bem-estar da criança.

2.1. Apontamento histórico

São conhecidos ao longo da história os vários crimes cometidos contra as crianças, desde a Antiguidade ao início do século XIX quando começam a surgir os primeiros interesses pela proteção da criança. Ao longo desse período da história a criança era vista como um ser de menor valor, sobre o qual os progenitores poderiam cometer as maiores atrocidades desde a morte, à escravidão, à prostituição e aos castigos abusivos. A criança não tinha quaisquer direitos, nem era merecedora de proteção (Magalhães, 2005).

De acordo com Magalhães (2005) é entre os séculos XIV e XVIII que é reconhecido à criança outro valor, passando a fazer parte integrante da vida afetiva familiar. Durante este período foram criadas instituições que visavam a proteção e educação das crianças.

Somente na segunda metade do século XVIII, através de Jean Jacques Rousseau, foi reconhecido o valor efetivo da criança, a importância de identificar as suas necessidades e os seus direitos (Magalhães, 2005).

O interesse pelo tema dos maus tratos infantis surge em 1860, com a publicação do primeiro estudo levado a cabo por Tardieu, onde a causa da morte de cinco crianças tem origem nas agressões perpetradas pelos pais (Almeida, André & Almeida, 1999).

Alguns anos mais tarde, em 1874, o famoso caso americano de Mary Ellen, uma menina de 9 anos, maltratada, mal nutrida e que se encontrava acorrentada pelos pais, despertou a atenção da sociedade americana, que só viu a situação totalmente resolvida após a intervenção da American Society for the Prevention of Cruelty to Animals, que alegou a pertença da criança ao mundo animal (Almeida, André & Almeida, 1999).

O tema é retomado nos anos de 1939 e 1947, pelo radiologista J. Caffey que no seu artigo relacionou os traumatismos e as fraturas encontradas nas radiografias de algumas crianças às agressões intencionais (Almeida, André & Almeida, 1999).

Segundo Magalhães (2005), é após as Grandes Guerras que são dados os primeiros passos para defesa dos direitos das crianças. Em 1920, após os efeitos devastadores da 1.ª Guerra Mundial, é fundada em Genebra, por Gebbs, a União Internacional de Socorros às Crianças, regida por cinco princípios que foram posteriormente aprovados pela 5.ª Assembleia da Sociedade das Nações – Carta dos Direitos da Criança

ou Declaração de Genebra, à qual outros países reconheceram legitimidade na sua própria legislação.

O período após a 2.^a Guerra Mundial, foi marcante na história dos direitos da criança com a criação, em 1947 da United Nations Children's Fund (UNICEF). No ano seguinte é aprovada a Declaração dos Direitos Humanos e em 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas, à semelhança dos anos 20, aprova a Declaração dos Direitos das Crianças (Magalhães, 2005).

Na Declaração dos Direitos das Crianças são mencionados um conjunto de princípios base como o direito à identidade, ao nome, à nacionalidade e o direito a estar inserida num ambiente tranquilo e de afeto (Almeida, André & Almeida, 1999).

A denúncia destas situações, em que são violados os direitos das crianças foi impulsionada por H. Kemp nas décadas de 50 e 60, com a apresentação do diagnóstico do «Síndrome de criança batida» e a posterior criação da International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect, que se responsabilizava pela publicação de uma revista dedicada ao tema, a Child Abuse and Neglect. Este pediatra chamou a atenção de vários profissionais de diferentes áreas que exploraram o tema retirando conclusões quanto a novas formas de abuso, privação física e emocional e a negligência (Almeida, André & Almeida, 1999). Kempe, não só causou impacto junto de vários profissionais, mas também na legislação dos Estados Unidos (Magalhães, 2005).

Apesar de aprovada a Declaração dos Direitos das Crianças, tal não exigia que os Estados membros se regessem pela mesma. Sem dúvida que 1989 é um ano decisivo para a defesa dos direitos das crianças, pois marca a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia das Nações Unidas a 20 de Novembro de 1989. Portugal só a ratificou um ano mais tarde (Magalhães, 2005).

O documento ressalta a importância da família como o ambiente privilegiado para o crescimento e desenvolvimento saudável das crianças, onde o amor, a proteção e a felicidade devem ser predominantes (UNICEF s.d.).

Estão também presentes os direitos à saúde, educação, segurança social, a prestação de cuidados básicos, cultura, bem como o direito à proteção contra qualquer forma ou situação que a fragilize (discriminação, exploração, abuso, etc..). A necessidade de dar voz ativa à criança nas questões que diretamente interferem consigo, não foi descurada no documento (Almeida, André & Almeida, 1999).

Neste sentido, de acordo com Magalhães (2005), os maus tratos a crianças e jovens passam a abranger: as questões físicas e emocionais; o facto de poderem ser cometidos dentro ou fora da família; e incluem as formas ativas e passivas de maltrato.

Em Portugal, o interesse e a investigação do tema dos maus-tratos emerge na comunidade na década de 80, através dos técnicos de diferentes áreas, em especial, a pediatria, que se empenharam para tal. Desde então têm sido adotadas medidas para a denúncia e o estudo da problemática do abuso e da negligência, nomeadamente a formação de núcleos de apoio à criança vítima de maus-tratos (Almeida, André & Almeida, 1999).

De acordo com Magalhães (2005), a própria legislação portuguesa ajustou-se à evolução cultural e aos resultados dos estudos científicos, pelo que em 1991 foram criadas as Comissões de Proteção de Menores, que mais tarde dão lugar às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.

2.2. Legislação

Na sequência da ratificação da Convenção dos Direitos das Crianças, foi decretada uma lei que confere às crianças portuguesas ou que se encontrem em território português a proteção dos seus direitos – Lei n.º 147 de 1 de Setembro de 1999 (Ramião, 2007).

A presente lei regulariza e torna legítima a intervenção do Estado Social e da Comunidade sempre que uma criança se encontra em risco e/ou em perigo, termos que serão esclarecidos em seguida. Desta forma, o Estado garante o bem-estar essencial ao seu desenvolvimento saudável, definindo também quais os procedimentos a adotar nas mais diversas situações em que os direitos são violados.

Os conceitos de risco e de perigo separam-se por uma linha ténue. A Direção Geral de Saúde define o conceito de risco como um conjunto de aspetos que torna a criança, mais frágil e podem potenciar situações de maus-tratos. O conceito de perigo, por sua vez, tem uma definição mais clara, que consiste na concretização das situações de risco (Direção Geral de Saúde, 2011).

A Lei n.º 147/99 de 1 de setembro considera que uma criança ou jovem está em perigo nas situações em que os seus pais, ou as pessoas legalmente responsáveis por si, coloquem em perigo as suas necessidades básicas de segurança, saúde, educação, formação e o seu próprio desenvolvimento, quer por uma ação levada a cabo pelos seus responsáveis, quer por uma omissão (Ramião, 2007).

Segundo Diaz (2008), por ação entende-se qualquer intervenção, da parte da pessoa que coloca em perigo, que causa dano físico ou emocional. Por omissão significa que não são prestados os cuidados básicos.

De acordo com a presente Lei n.º 147/99, uma criança está em perigo nas seguintes situações:

“Está abandonada ou vive entregue a si própria; sofre de maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; é obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; assume comportamentos ou se entrega a atividades que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de fato se lhes oponham de modo adequado (Ramião, 2007, p.26).”

2.3. Maus-Tratos: Definição teórica

Para a Direção Geral de Saúde (DGS) (2011), o conceito de maus-tratos assemelha-se ao definido na legislação, na medida em que se refere a ações ou omissões, levadas a cabo pelos pais, cuidadores ou principais responsáveis, de forma intencional, que coloque em risco a segurança, dignidade ou o desenvolvimento da criança.

De acordo com Magalhães (2005), os maus-tratos definem-se por “(...)qualquer forma de tratamento físico e/ou emocional, não accidental e inadequado, resultante de disfunções e/ou carências nas relações entre crianças ou jovens e pessoas mais velhas, num contexto de um relação de responsabilidade, confiança e (ou) poder (p. 33)”. Segundo a autora, estes comportamentos podem ser mais ativos, quando se trata de maus-tratos físicos, emocionais ou sexuais, ou de uma forma mais passiva, quando se trata de negligência ao nível dos cuidados básicos e/ou afetivos. Estes atos acontecem de forma continuada, implicando um prejuízo para a sua saúde, desenvolvimento global e perda de dignidade. Qualquer pessoa dentro ou fora da família pode maltratar uma criança. Os mesmos podem ocorrer em vários contextos, social, institucional ou familiar.

Magalhães (2005) identifica 4 tipologias de maus-tratos: negligência, maus-tratos físicos, abuso sexual e abuso emocional.

A Direção Geral de Saúde (2011), no seu guia, acrescenta o Síndrome de Munchausen por procuração.

Torres de Carvalho & Ferreira (2002), mencionam na sua obra as crianças cujas famílias não estão disponíveis física e emocionalmente, que passam a maior parte do tempo nas escolas, Atls' sem terem a devida atenção dos seus pais demasiado dedicados à carreira. Estas crianças crescem sozinhas e encontram-se por vezes em grande sofrimento psicológico, apesar de não apresentarem os principais sinais.

2.3.1. Negligência

A negligência é uma das mais frequentes formas de colocar uma criança em risco, podendo isso acarretar várias consequências para a criança. Caracteriza-se pela regular ausência de respostas ao nível da educação, alimentação, higiene e afeto (Alberto, 2006). A negligência assume um papel mais subtil, mais passivo, ainda se mantém uma relação, enquanto no abandono há uma rejeição completa da prestação dos cuidados. Os pais não assumem a sua função de cuidar, não se relacionam com os seus filhos, não lhes reconhecem existência (Alberto, 2006). Podem até prestar os cuidados básicos, mas não respondem às suas necessidades lúdicas e socioafetivas, o que poderá acarretar para estas crianças problemas emocionais (Torres de Carvalho & Ferreira, 2002).

De acordo com Magalhães (2005), as crianças começam a apresentar como sintomas atrasos ao nível da linguagem, motricidade, socialização, apatia, agressividade, perturbação do apetite, sono e humor. Observam-se também nestas crianças alterações de comportamento que podem ser de internalização ou externalização dependendo da criança (Alberto, 2006).

A Direção Geral de Saúde (2011), alerta ainda para os sinais mais associados à saúde, como frequentes hematomas e ferimentos sem causa explicável, intoxicações e acidentes repetidos, doença crónica provocada pela ausência de adesão às prescrições terapêuticas e alterações do ciclo sono/vigília.

2.3.2. Maus-tratos físicos

É assumido como maltrato físico quando os pais, cuidadores ou pessoas responsáveis, através das suas ações provocam ou possam provocar dano físico de forma intencional, repetida ou pontual (Direção Geral de Saúde, 2011). A Direção Geral de Saúde (2011), insere nos maus tratos físicos o Síndrome de Criança Abanada, as intoxicações, lesões recentes e antigas e atrasos no desenvolvimento. Magalhães (2005), partilha da mesma perspetiva, inserindo neste campo o Síndrome de Munchausen por procuração.

Diaz (2008), refere que os maus-tratos físicos têm com frequência associados a si, a ideia da criança como uma propriedade dos pais; nestes contextos a forma de resolução dos conflitos é geralmente física, como forma de controlar a criança.

2.3.3. Abuso Sexual

Esta forma de maltrato implica o envolvimento de uma criança em práticas sexuais com adultos ou jovens mais velhos que estão numa posição de maior autoridade. A criança não tem o desenvolvimento adequado para tais comportamentos nem os compreende ou permite. Podem tratar-se de comportamentos de caráter pontual ou repetido, perpetrado por elementos dentro ou fora da família (Magalhães, 2005).

Existe uma posição de autoridade utilizada pela pessoa que maltrata deste modo a criança / jovem (Diaz, 2008).

Magalhães (2005), refere três tipos de abuso sexual, quando o menor, contra a sua vontade é forçado a observar material pornográfico; quando é utilizado para a própria produção de material pornográfico; e quando há manipulação e contacto de órgãos genitais, carícias e concretização do coito.

Segundo a Direção Geral de Saúde (2011), em vários casos esta forma de maltrato é levada a cabo sem que haja vestígios, o que torna difícil o seu diagnóstico. Nestes casos, é necessária a colaboração dos técnicos de saúde intervenientes.

2.3.4. Maus-tratos psicológicos / Abuso emocional

É considerado maltrato psicológico ou abuso emocional em situações em que não é proporcionado à criança ou jovem um ambiente estável e seguro para o seu crescimento saudável (Direção Geral de Saúde, 2011).

Para Diaz (2008), o abuso emocional caracteriza-se pela não responsividade face aos apelos de afeto e de interação da criança, em que não é dada qualquer resposta aos seus comportamentos de manutenção da proximidade.

Não existe da parte dos cuidadores qualquer envolvimento emocional, não reconhecendo na criança a suas necessidades de carinho e atenção. Estão assim englobados, a título de exemplo a rejeição, a depreciação, a hostilidade para com a criança. Os cuidadores humilham, tratam a criança com indiferença e atribuem-lhe a culpa das mais diversas situações (Magalhães, 2005).

Como sinais de maus-tratos psicológicos surgem as alterações de comportamento, dificuldades no estabelecimento de relações com os outros, regressões ao nível do desenvolvimento físico e psicológico da criança, baixa autoestima e défice ao nível das competências emocionais e sociais (Direção Geral de Saúde, 2011; Magalhães, 2005).

A presente forma de maltrato é transversal a todas as restantes situações de maltrato (Magalhães, 2005).

2.3.5. Síndrome de Munchausen por procuração

Segundo a Direção Geral de Saúde (2011), o Síndrome de Munchausen por procuração diz respeito às situações em que os pais ou principais cuidadores da criança lhe atribuem ou provocam determinados sintomas para que seja examinada, por vezes de forma invasiva, ou até mesmo hospitalizada. Para tal recorrem a intoxicação da criança com medicamentos ou sufocação.

De um modo geral, verifica-se que as crianças maltratadas, para além de não encontrarem na família a sua segurança, ainda sofrem as consequências desses comportamentos negligentes, as quais podem ser: de carácter orgânico, como por exemplo os problemas neurológicos, traumas, problemas hormonais, entre outros; e/ou consequências psicossociais, ao nível cognitivo, afetivo, comportamental e psiquiátrico (Magalhães, 2005).

2.4. Fatores de risco e fatores de proteção

A gravidade da situação de risco ou perigo está também associada aos fatores de risco e aos fatores de proteção, na medida em que podem potenciar ou diminuir a possibilidade de ocorrência das situações de maus-tratos, da mesma forma que podem contribuir para a manutenção de tais comportamentos.

Existem fatores associados às características individuais das crianças e dos seus pais, bem como fatores relacionados com o contexto familiar e social em que a criança se insere (Magalhães, 2005; DGS, 2011; Almeida, André & Almeida, 2001).

Relativamente aos fatores associados à criança, são apontados com fatores de risco: a prematuridade, o facto de não ser um filho desejado, a existência de perturbação física ou mental, problemas de saúde, problemas de comportamento, idade e a demasiada dependência, ou alheamento face aos pais (Magalhães, 2005; DGS, 2011; Almeida, André & Almeida, 2001).

As fragilidades das famílias e a ausência de uma estrutura sólida são os principais fatores de risco. Neste sentido são referidas: as dificuldades económicas, a disfuncionalidade e desestruturação do núcleo familiar, os problemas de habitabilidade, o

elevado número de irmãos, a composição da estrutura familiar (Magalhães, 2005; DGS, 2011; Almeida, André & Almeida, 2001).

São ainda mencionados os fatores individuais dos pais ou principais cuidadores, como fatores de risco, como por exemplo, o alcoolismo, a toxicodependência, a perturbação física ou mental, a ausência de competências parentais, a imaturidade dos cuidadores, a baixa escolaridade, desemprego entre outros (Magalhães, 2005; DGS, 2011; Almeida, André & Almeida, 2001).

Não obstante dos fatores de risco, existem os fatores que protegem a criança, e contribuem para a diminuição da probabilidade de ocorrência de situações de maltrato. Os principais fatores de proteção são a existência de suporte familiar e social, um ambiente familiar estável e estruturado, onde os seus elementos têm a capacidade de resolução dos problemas e uma vinculação segura à figura de referência. O próprio desenvolvimento da criança pode constituir um fator de proteção (DGS, 2011).

2.5. Sistema de proteção português

Quando uma criança se encontra em perigo, existem presentemente em Portugal entidades responsáveis pela sua proteção, sempre atendendo ao «superior interesse da criança» (Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro, Ramião, 2007).

São vários os contextos em que hoje em dia as crianças se inserem. Assim qualquer pessoa pode sinalizar a situação de perigo ou risco às entidades com competências em matéria da infância e juventude, que intervém de forma próxima junto das crianças (equipas de intervenção precoce, centros de acolhimento infantil, instituições particulares de solidariedade social entre outras), ou diretamente às Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (CPCJ) ou ainda ao Ministério Público. É então iniciado um processo de investigação, que na confirmação da situação levará à aplicação de uma medida que vise a proteção da criança contra o perigo a que se encontra exposta (Magalhães, 2005).

Em casos de perigo iminente para a vida das crianças, as CPCJ's têm competência para retirar a criança da situação perigo em que se encontra e colocá-la numa instituição de acolhimento, através da aplicação do artigo 91º da Lei n.º 147/99 de 1 de Setembro, até que o Tribunal se pronuncie. Cabe ao Tribunal decidir acerca da manutenção ou não da medida de afastamento dos pais, tanto em situações de emergência como nas situações graves que deram origem aos processos judiciais (Ramião, 2007).

2.6. Caracterização da institucionalização em Portugal

Em Portugal, de acordo com os dados do Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento, o número de crianças institucionalizadas tem vindo a diminuir desde 2006, passando de 12.245 para 8.557 crianças em instituição em 2012 (Instituto Nacional da Segurança Social, 2013).

Em 2012 iniciaram o acolhimento, 2.289 crianças, mais 177 do que no ano de 2011, sendo que as cidades onde houve mais crianças retiradas foram, de acordo com o relatório, Porto, Lisboa e Braga (Instituto Nacional da Segurança Social, 2013).

A maioria das crianças que se encontra em situação de acolhimento institucional encontra-se na faixa etária dos 12 aos 17 anos, seguindo-se as crianças mais novas, dos 0 aos 11 anos. No respeito ao sexo, existe um predomínio do sexo masculino.

Estas crianças e jovens têm associadas a si algumas problemáticas, que vão desde os problemas de comportamento, toxicodependência, debilidade mental, problemas de saúde mental, deficiência mental à deficiência física. São crianças que apresentam dificuldades em termos escolares. Existe uma tendência para o insucesso escolar (Instituto Nacional da Segurança Social, 2013).

As modalidades de acolhimento são diversas, a criança pode ser acolhida de forma temporária, não podendo prolongar-se por mais de seis meses (centros de acolhimento temporário), ou pode ser acolhida por um período prolongado, superior a seis meses (Lares de Infância e Juventude). O Acolhimento Familiar é outra modalidade de acolhimento, que poderá ser de curta ou longa duração (Instituto Nacional da Segurança Social, 2013).

Segundo os dados do relatório, a maioria das crianças que se encontra acolhida está inserida em Lares de Infância e Juventude.

As crianças institucionalizadas constituem uma população muito vulnerável e mais frágil. Os estudos desenvolvidos com esta população revelam que são crianças cujo desenvolvimento mental e global se situa abaixo do esperado para a sua faixa etária (Pinhel, Torres & Maia, 2009; Pereira, Soares, Dias, Silva, Marques & Baptista, 2010) e apresentam também problemas socio-emocionais, para além da existência de trauma (Jee, Conn, Szilagyi, Blumkin, Baldwin, & Szilagyi, 2010).

Capítulo 3

Autoconceito e Autoestima

O autoconceito e a autoestima são conceitos fundamentais ao longo do desenvolvimento. São ambos construídos ao longo do desenvolvimento através das relações que são estabelecidas e das interações, nos diferentes meios em que se insere.

A forma como a pessoa se vê, se avalia e se sente vai condicionar o seu comportamento e atitudes ao longo da vida. A autopercepção vai definir o investimento que faz em si e nos outros, na forma como encara as mais diversas vicissitudes.

São constructos que desde muito cedo despertaram a atenção das ciências sociais e originaram a realização de várias investigações, que revelam a importância dos mesmos.

3.1. Autoconceito

O autoconceito define-se pela forma como a pessoa se vê (Vaz Serra, 1988).

Através do autoconceito é possível perceber os seus comportamentos ao longo do tempo, a forma como estabelece as suas relações interpessoais, as suas necessidades, motivações e emoções (Vaz Serra, Firmino & Matos, 1987; Epstein, 1973).

O autoconceito deriva da avaliação do próprio, do seu desempenho e daquilo em que acredita conseguir concretizar, da comparação que faz entre si e os outros, e por fim, se o seu comportamento está ou não dentro dos padrões normativos do grupo em que se insere (Vaz Serra, Firmino & Matos, 1987).

Baseia-se na percepção que a pessoa tem de si e nas informações que recolhe do meio envolvente, é um constructo bastante estável. Engloba ainda uma componente avaliativa e outra descritiva, em que a pessoa se descreve como é, e avalia o seu desempenho (Marsh & Shavelson, 1985).

Vaz Serra (1988) destaca ainda a existência de um autoconceito ideal e de um autoconceito real. No que se refere ao autoconceito real, este é a forma como a pessoa se vê, se descreve, e o autoconceito ideal, a forma como gostaria de ser. Quanto mais ambos se distanciam, menor o grau de aceitação do próprio.

Um dos mais testados modelos teóricos acerca do autoconceito é o modelo de Shavelson. Segundo este modelo, o autoconceito é um constructo composto por diferentes componentes como, o autoconceito físico, emocional, social e académico. Trata-se de um constructo multifacetado e organizado hierarquicamente, cuja força da hierarquia diminui com a idade (Shavelson & Bolus, 1982; Marsh & Gouvenet, 1989).

Na base da hierarquia encontra-se a percepção do comportamento, seguindo-se o autoconceito académico, mais perto do topo o autoconceito não académico (social, emocional e físico) e no topo o autoconceito geral. O saudável desenvolvimento irá implicar

que o autoconceito se torne cada vez mais multifacetado e diferenciado (Marsh & Shavelson, 1985).

A pessoa não tem apenas uma autoimagem, mas sim várias que estão relacionadas com os diferentes papéis que desempenha (profissional, pai, amigo, desportista, etc..). Estas autoimagens organizam-se numa estrutura hierárquica consoante a importância dada a cada uma delas (Vaz Serra, 1988).

Perante o facto de o autoconceito ser algo construído através das várias interações familiares e sociais, Epstein (1973) refere que em criança, é assimilado o que é certo e o que é errado e o que é esperado do seu comportamento. Assim, vão influenciar o seu comportamento e por sua vez a forma como se percebe.

Outros autores como Lecky¹ (1945) vão um pouco mais além, e consideram que se trata do núcleo da personalidade, onde se irá definir o que é aceitável para assimilar, e o que por sua vez irá causar mal-estar e constituir uma ameaça (Epstein, 1973).

Na sua revisão de literatura, Epstein (1973) resume o autoconceito a sete características, entre as quais a questão da organização hierárquica. Nomeia também a capacidade desta organização ser dinâmica e mudar, e se desenvolver com as experiências, as interações sociais e a existência de diferentes *selves* (social, físico e espiritual). Contudo, é necessário que o autoconceito se mantenha organizado para que a pessoa possa funcionar de forma saudável, sem ansiedades ou mal-estar. O presente autor não deixa de lado a relação entre a autoestima e o autoconceito, não dissociando os constructos da sua influência mútua. Por fim, realça as duas funções do autoconceito, a de organizador dos dados provenientes das interações e a de facilitador da satisfação das necessidades, evitando as desaprovações e ansiedades.

O autoconceito é então uma auto teoria sobre o próprio, que de acordo com Epstein (1973) é o resultado das interações e das experiências que foi tendo ao longo da vida, facilitando a manutenção da autoestima pela organização das várias informações.

Uma outra visão é dada por Bergner & Holmes (2000). Para estes autores o autoconceito é um estado e não um traço, que permite à pessoa se situar num universo delimitando o seu comportamento. A conceção que a pessoa tem de si irá determinar os seus comportamentos por se sentir ou não capaz, e/ou por sentir que de alguma forma esse comportamento vai violar o seu Eu.

Os limites são interiorizados em família e em sociedade, onde há pouco lugar à contestação. Quando surgem as informações incongruentes, as mesmas não são

¹ Lecky, P. (1945). *Self-consistency: A theory of personality*. Long Island, N.Y.: Island Press. In Epstein, S. (1973). *The Self-concept revisited: or a theory of a theory*. *American Psychologist*, pp. 404-416.

assimiladas ou são distorcidas. Assim, o autoconceito mantém-se inalterável, até que seja colocada numa posição que seja necessário repensar o seu autoconceito (Bergner & Holmes, 2000).

Susan Harter (1999), concebe o autoconceito como julgamentos avaliativos de domínios específicos como a competência cognitiva, aceitação social e aparência física.

3.1.1. Autoconceito em crianças

Antes de referir a construção do autoconceito, importa referir a construção do Self.

De acordo com Harter (1999), um dos principais teóricos é William James que faz uma clara distinção entre o I Self e o Me Self. O autor separa o autoconhecimento (estados, necessidades, pensamentos, emoções, o sentido de controlo sobre os pensamentos e ações, auto continuidade e auto coerência) das outras componentes que incluem o Self social, Self moral e o Self espiritual.

Para Susan Harter (1999), esta construção estruturada e hierarquicamente organizada só é possível de forma completa durante a adolescência e idade adulta.

Tendo por base a teoria de William James, para Harter (1999) a construção do autoconceito é algo cognitivo e social que acompanha o desenvolvimento alterando-se com as experiências. As diferentes experiências e as suas capacidades vão provocar alterações na forma como a pessoa se vê e se avalia em diferentes aspetos.

As capacidades cognitivas que a criança adquire ao longo do seu desenvolvimento capacitam-na de se avaliar em diferentes formas e em várias áreas, bem como de se comparar com os outros (Harter, 1999).

A desaprovação dos outros, a ausência de responsividade, cuidados e reforço por parte dos pais, conduz a que a criança construa uma imagem distorcida de si. A criança interioriza valores e padrões dos outros que são mais importantes para si (Harter, 1999).

Segundo Harter (1999), as crianças descrevem-se em termos concretos, através de características observáveis, atributos físicos, cognitivos, comportamentos e preferências. O seu autoconceito é ainda pouco organizado e estruturado.

Por volta dos 3 anos, a criança ainda não tem a capacidade cognitiva para se comparar com os outros, para relacionar as suas competências com as dos seus pares. Manifesta também alguma dificuldade em compreender que podem ter sentimentos incongruentes ou contraditórios (Harter, 1999). A noção do seu valor, autoestima e representação global é algo adquirido mais tarde. Na faixa etária dos 3 anos, a autoestima é manifestada pelo comportamento.

De acordo com Wylie (1979), existe alguma dificuldade em concluir que as crianças com idades inferiores aos 7 anos consigam descrever-se de forma clara, até porque se colocam várias questões metodológicas que não foram contornadas. Por outro lado, antes dos 5 anos, a noção de identidade é pouco estável, embora aos 5 / 6 anos a criança tenha a capacidade de se avaliar e já adquiriu uma noção clara de si própria, com maior precisão.

Entre os 5 e os 7 anos, permanecem ainda algumas características da fase anterior nas descrições que as crianças fazem de si. São frequentes as idealizações e as percepções demasiado positivas, bem como as autorrepresentações através das competências atléticas, físicas e sociais. A criança consegue agora estabelecer ligações entre as suas representações e relacionar em especial os opostos (bom/mau; alto/baixo) (Harter, 1999).

Nesta faixa etária, a presença de duas emoções já é possível, desde que não sejam contraditórias, bem como as comparações entre o passado e o presente (Harter, 1999).

Entre os 8 e os 11 anos, as crianças continuam a descrever-se em traços, mas agora estabelecendo uma relação entre si e os seus pares. O autoconceito relativo às diferentes áreas é composto por um conjunto de comportamentos mais específicos, organizados de forma hierárquica. É desta forma que constroem a sua avaliação global e a representação do seu valor e autoestima. O desenvolvimento cognitivo permite à criança integrar conceitos opostos ao mesmo tempo e realizar autoavaliações positivas e negativas, ou seja, avalia-se como bom nuns domínios e mau noutros (Harter, 1999).

Na adolescência, para Harter (1999), as descrições focam-se nas competências e afetos que de certa forma vão promover a aceitação pelos outros. A sua maneira de estar e de ser vai ser diferente consoante o contexto em que se encontra. O desenvolvimento cognitivo e os agentes de socialização são fundamentais para as suas descrições.

O desenvolvimento cognitivo vai permitir que construa representações de si mais abstratas, integradas numa estrutura hierárquica. No entanto, estas construções encontram-se separadas, dependem do contexto em que se inserem, podendo ocorrer incongruências (Harter, 1999).

As pessoas que rodeiam os adolescentes assumem um papel muito importante. As suas experiências com as pessoas que lhe são próximas vão contribuir para a sua autoestima. Estão muito suscetíveis às informações provenientes do meio. À medida que crescem as suas descrições tornam-se cada vez menos afastadas e incongruentes (Harter, 1999).

3.1.2. Papel dos pais no autoconceito

Em especial os pais e as pessoas que são importantes para a criança têm um papel muito importante na construção da imagem de si e na orientação do comportamento (Harter, 1999). Bandura (1991) explica esta influência, pela interiorização que a criança faz dos resultados das suas interações que lhe permitem antecipar as reações dos outros e autorregular o seu comportamento, de modo a evitar as punições e reforçar as aprovações.

Os pais são modelos, fontes de reforço, que moldam a ideia de como a criança deveria ser (Wylie, 1979)

A criança a partir das observações dos comportamentos e reações dos outros vai construir os seus padrões de pensamento e sentimentos (Wylie, 1979).

Existe da parte das crianças uma grande procura de agradar e de corresponder às expectativas dos pais e à idealização que têm de si. A base da autoestima será então as aprovações e as rejeições dos pais (Wylie, 1979).

Os vários estudos analisados por Wylie (1979) mostraram ainda, que por outro lado, existem alterações familiares que não interferem com o autoconceito como seria de esperar. Neste sentido, as separações ou divórcios, o nascimento de irmãos não têm influência no autoconceito das crianças.

3.2. Autoestima

A autoestima é um constructo que tem cativado os investigadores ao longo dos tempos, em especial os psicólogos sociais.

A autoestima trata-se de uma atitude em relação ao próprio integrando aspetos cognitivos e aspetos emocionais. Os aspetos cognitivos referem-se às crenças da pessoa sobre o seu valor, enquanto os aspetos emocionais estão associados a sentimentos positivos e negativos relacionados com a apreciação e depreciação (Rosenberg, 1965).

Susan Harter (1999) defende que a autoestima deve ser concebida como independente do autoconceito. Embora esteja relacionada não se deve reduzir ao conjunto de avaliações.

Ao viver em sociedade a pessoa preocupa-se em viver de acordo com o esperado pela sua cultura, mantendo a sua autoestima perante a aceitação dos outros. A autoestima terá assim um papel de «escudo protetor». Este conceito é também um fator importante de manutenção das relações interpessoais, na medida em que indica as reações dos outros de

aceitação ou rejeição, a partir das quais os comportamentos são ajustados inconscientemente de modo a evitar a rejeição (Leary, Tambor, Terdal & Downs, 1995).

Numa visão mais simples Hurtz & Zanon (2011) referem que a autoestima baseia-se no aspeto avaliativo do autoconceito, congregando os sentimentos e as emoções acerca da perspetiva que tem de si próprio.

Marsh (1986), com base em vários autores, afirma que a componente avaliativa da autoestima não implica que a pessoa se avalie negativamente numa área e extrapole para as restantes, há que ter em conta a importância atribuída a essa área da vida.

O estudo levado a cabo por Marsh (1986) concluiu que as pessoas têm tendência a avaliarem-se negativamente em aspetos em que são menos competentes. Outros autores, como Campbell (1990) acrescentam à componente avaliativa da autoestima, a componente do conhecimento. Para si, a avaliação consiste numa atitude de reflexão que o próprio faz de si. Contudo, para esta autora, baseando-se na literatura, distingue a autoavaliação inerente a sentimentos temporário, os quais variam consoante as situações e feedbacks, da autoestima traço, associada a sentimentos de valor e mérito que se formaram durante a infância.

O estudo de Cast & Burke (2002) apresenta a autoestima como um constructo um pouco mais complexo, na medida em que sugerem que a autoestima seja compreendida com base em três pressupostos: resultados, motivação e defesa. É um processo pessoal que defende o sujeito das experiências que possam pôr em causa a sua identidade. A manutenção da autoestima motiva a procura de relações sociais que mantenham o nível da autoestima. Desta forma, quando surgem informações incongruentes que possam comprometer a sua identidade a autoestima irá funcionar como protetor.

Duclos (2006), sintetiza afirmando que a autoestima caracteriza-se pelo conhecimento do valor pessoal em diferentes áreas, sendo que esse conhecimento e a atitude perante tal será uma ferramenta fundamental para gerir a realidade e o meio envolvente onde se está inserido. O autor destaca assim a importância da tomada de consciência, ou seja, se a pessoa não estiver verdadeiramente consciente do seu valor não terá a sua autoestima elevada.

A autoestima acompanha o ser humano ao longo da sua vida, sofrendo várias alterações durante o percurso. Estas oscilações correspondem às transformações no meio envolvente e às mudanças inerentes ao desenvolvimento (Robins & Trzesniewski, 2005).

As crianças inicialmente têm uma elevada autoestima que vai diminuindo à medida que interagem e recebem a perspetiva dos outros de si. No período seguinte, na adolescência, a autoestima continua a decrescer pelas alterações físicas e na forma de

pensar. A idade adulta, é onde a autoestima aumenta gradualmente, à medida que são assumidos cargos de maior responsabilidade e poder, em especial quando os mesmos são bastantes valorizados. Estará ajustada ao seu crescimento e maturidade (Robins & Trzesniewski, 2005).

Quando se entra no período de ouro, da velhice, a autoestima volta a decrescer, por volta dos 70 anos devido às alterações físicas, cognitivas e nas suas relações (Robins & Trzesniewski, 2005).

A meta análise dos autores Robins & Trzesniewski (2005), concluiu que a autoestima é relativamente estável, alterando consoante as circunstâncias da própria vida.

3.2.1 Autoestima em crianças e adolescentes

A autoestima desenvolve-se numa fase muito inicial através dos olhos das pessoas que a rodeiam. É fundamental que se sinta amada, que lhe sejam devolvidos sentimentos positivos acerca de si. Desta forma a vinculação constitui uma base para a autoestima (Duclos, 2006)

Inerente ao seu crescimento, estão as diferentes relações com a família e os amigos, os quais lhe vão fornecendo informações acerca de si. A criança procura destacar-se, ser valorizada e aceite pelos outros. A necessidade de pertença e de aceitação, assume um especial destaque na adolescência (Duclos, 2006).

Susan Harter (1999) também se dedicou ao estudo da influência das pessoas significativas para a criança, no seu autoconceito. Procurava perceber por que razão umas crianças se sentiam competentes e amadas e outras incompetentes e mal-amadas. Através da análise de vários dados pôde concluir, à semelhança de outras investigações, que os pais encorajantes e apoiantes promovem uma autoestima positiva, ao contrário dos pais menos tolerantes. Harter (1999) refere que a forma de educar é um dos fatores que influenciam a autoestima. Na opinião do autor, quando há afeto, envolvimento nas tarefas e atividades, tolerância, regras consistentes e coerentes, reforço dos comportamentos, diálogo e valorização da opinião da criança, estes são os ingredientes base para uma autoestima elevada.

Algumas crianças contam ainda com o apoio de outros adultos que lhe são próximos, cujo suporte também contribui para uma autoestima elevada. A presença de outros adultos na vida da criança pode ter uma função aditiva, ou compensatória nos casos em que os pais não são uma fonte de suporte (Harter, 1999).

O grupo de pares assume um maior destaque em especial na adolescência, onde as opiniões dos colegas e amigos vão influenciar a sua autoimagem.

Todas estas fontes de suporte, pais, adultos e pares, podem ser sentidas de forma incondicional ou por outro lado, de forma condicional. O modo condicional implica que a criança sinta, que só terá apoio se estiver à altura das expectativas dos pais ou grupo de pares (Harter, 1999).

Os estudos de Harter (1999) revelaram que quanto mais condicional for o apoio, menor é a sua autoestima e pior é a sua autoavaliação.

Ter uma boa autoestima significa aceitar-se tal e qual como é, sabendo reconhecer as suas forças e as suas fraquezas e ter sucesso nas áreas que são importantes para a criança (Duclos, 2006).

Para Nottelmann (1987), a autoestima aparece relacionada com a percepção de competência física, social e cognitiva. No seu estudo, com rapazes e raparigas de 10 e 11 anos, constatou que a percepção de competência é mais estável do que a autoestima. Os rapazes parecem valorizar igualmente o desempenho escolar e as relações entre pares. As raparigas por sua vez parecem valorizar mais as relações interpessoais.

Alguns estudos focam-se mais na importância que a autoestima tem ao longo da vida das crianças e adolescentes, como é o caso dos estudos que serão apresentados em seguida.

Trzesniewski, Donellan, Moffit, Robins, Poulton & Caspi (2006), no seu estudo longitudinal concluíram que os adolescentes com baixa autoestima apresentam mais problemas de saúde (ansiedade, depressão, problemas cardiorrespiratórios, e excesso de peso) quando em adultos, comparativamente com os adolescentes com elevada autoestima.

O presente estudo de Trzeniewski et al. (2006) verificou também que a baixa autoestima nos adolescentes está igualmente associada à prática de crimes, ao abandono escolar e consequentemente ao desemprego.

Um outro estudo, mostra a existência de uma relação entre a autoestima e a delinquência. Neste sentido, os adolescentes com baixa autoestima têm maior tendência à externalização (comportamentos antissociais, implicando ou não a violência). A baixa autoestima aos 11 anos é então preditora de problemas de comportamento (agressões) aos 13 anos (Donellan, Trzeniewski, Robins, Moffit & Caspi, 2005).

3.3. A diferença ente autoconceito e autoestima

King (1997), realizou uma análise das várias abordagens aos conceitos autoestima e autoconceito. Neste sentido, existem autores que separam de forma distinta os conceitos e outros que os consideram de uma forma complementar. Marsh (1986), atribui à autoestima uma componente avaliativa, ou seja, será a avaliação que a pessoa faz de si própria. Para King (1997), a autoestima consiste na diferença entre a percepção real de si e a percepção ideal.

O autoconceito, é definido como a percepção que o individuo tem de si, em relação aos seus atributos pessoais, nos diferentes papéis que desempenha, não implicando uma avaliação (King, 1997).

Uma década depois Swann, Chang-Schneider & McClarty (2007), sugerem que tanto a autoestima como o autoconceito são constructos compostos por aspetos cognitivos e emocionais. Ambos integram em si pensamentos e emoções acerca do próprio. Para estes autores, a autoestima e o autoconceito estão incluídos num outro conceito denominado auto visão, que irá condicionar de forma determinante os comportamentos.

Por vezes a distinção entre os conceitos não é muito clara e os termos autoestima e autoconceito são usados de forma pouco diferenciada (Haney & Durlak, 1998). Contudo, Easterbrooks & Abeles (2000) estabelecem ligação entre o autoestima e o autoconceito que resume o que foi referido anteriormente. Segundo os autores, a autoestima integra em si as avaliações emocionais que refletem o autoconceito.

3.4. Vinculação, autoconceito e autoestima

De acordo com Bowlby (1990/1973) uma personalidade instável, pouco autoconfiante, angustiada e com vários receios tem como antecedentes a ausência da consistência nos cuidados prestados pelos principais cuidadores e uma elevada pressão para que adotem determinados comportamentos. Por outro lado, os pais de crianças autoconfiantes, promovem a sua autonomia e crescimento.

São vários os estudos que demonstram a relevância da vinculação no autoconceito e na autoestima, desde a idade pré-escolar à adultícia emergente.

Um dos exemplos desses estudos, com crianças em idade pré-escolar (4 – 5 anos) foi realizado por Goodvin, Meyer, Thompson & Hayes (2008). Preferindo um estudo longitudinal, os autores procuraram encontrar uma relação entre o autoconceito, a estabilidade do mesmo e as relações de vinculação. Os dados recolhidos através do Q-Sort

(questionário de avaliação da vinculação) e o CSVQ (questionário de avaliação do autoconceito para crianças) permitiram concluir que existe uma relação entre o autoconceito e as relações de vinculação. Uma vinculação segura contribui para um autoconceito positivo e mais consistente ao longo do tempo.

Para Goodvin, Meyer, Thompson & Hayes (2008), o período pré-escolar é uma fase formativa para o desenvolvimento do autoconceito, em que os modelos internos se estão a formar. Nesta faixa etária, o apoio emocional inerente à relação de vinculação segura é fundamental para que a criança se perceciona de uma forma mais positiva fazendo assim um maior investimento nessa autopercepção.

Cassidy (1988), escolheu uma metodologia diferente, e outra faixa etária.

A autora efetuou o seu estudo com crianças com idades entre os 5 e os 6 anos onde revelou que a vinculação segura ou insegura vai ter um papel determinante na autopercepção. Assim, as crianças com uma vinculação segura (apoiantes e afetuosas) têm a capacidade de admitir as suas imperfeições. Enquanto as crianças evitantes que receiam a rejeição procuram dar respostas perfeitas, sentem que têm menor valor. Ainda no presente estudo de Cassidy (1988), as crianças inseguras/controladoras têm menor medo da rejeição. Na opinião da autora, a forma como as crianças respondem está relacionada com a qualidade da vinculação, existindo assim uma relação entre a autoestima e a relação com a mãe.

O estudo de Eastbrooks & Abeles (2000), utilizando outros instrumentos dos escolhidos por Jude Cassidy, retiraram conclusões semelhantes. Escolheram vários métodos, como as entrevistas, escalas e testes. Através da análise dos dados recolhidos concluíram que no caso das crianças de 8 anos existe uma associação entre a vinculação e as descrições que as crianças fazem de si próprias. Desta forma, as crianças com relações mais seguras, têm maior facilidade em falarem de si e apresentam mais estratégias de adaptação ao contexto escolar e menos problemas de comportamento. São crianças mais felizes e com melhor autoestima.

Estudos portugueses, no âmbito das relações entre pais e a sua influência no autoconceito e autoestima, retiraram conclusões muito idênticos.

Em idade pré-escolar, um dos estudos realizados recentemente, em Portugal, onde se associa a vinculação ao autoconceito, foi desenvolvido por Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos & Shin (2008). No presente estudo é utilizada a escala de Susan Harter para avaliação do autoconceito, devidamente adaptada, e o Attachment Story Completion para avaliação da relação de vinculação. Os autores encontraram uma associação entre a

relação da vinculação, a representação global da criança e a sua percepção de aceitação social (aceitação materna e aceitação do grupo de pares).

Uma faixa etária diferente foi escolhida por Francisco Peixoto (2004) para realizar o seu estudo (dos 11 aos 19 anos). O autor procurou avaliar a qualidade da relação familiar e o autoconceito. Os seus dados permitiram concluir que a percepção da qualidade do relacionamento familiar vai ter efeitos ao nível da competência da língua materna, comportamento, aceitação social, aparência física e atração romântica. Neste sentido, os adolescentes com uma melhor percepção da qualidade da relação, apresentam autoconceito e autoestima mais positivos, comparativamente com os alunos com percepção negativa da relação familiar.

A percepção da qualidade da relação familiar tem influência para além da adolescência, como comprova o estudo de Vaz Serra, Firmino & Matos (1982). Recorrendo a uma amostra de estudantes universitários, os autores verificaram que a percepção de um ambiente familiar positivo, incentivador, compreensivo, tolerante e colaborante contribui de forma determinante para um autoconceito positivo. Os autores destacam em especial a importância das relações com o pai e com a mãe, para a construção do autoconceito positivo e um comportamento adequado.

Se por vezes um clima familiar mais autoritário pode ter influência no autoconceito e na autoestima das crianças, muito maior impacto vão ter as situações traumatizantes a que muitas crianças vítimas de maus-tratos estão sujeitas.

Segundo Harter (1999), as situações de maus tratos implicam que a criança coloca em causa as funções do Self, aquilo que conhece de si, nomeadamente a capacidade de pensar sobre si (necessidades e estados), a consciência e controlo dos seus atos e a noção de continuum do seu Self.

São crianças que se sentem incompetentes, com baixa autoestima, inferiorizadas, que procuram a perfeição para corresponderem às expectativas dos pais maltratantes, de modo a evitarem as punições e a rejeição (Harter, 1999).

Sentem-se culpadas, merecedoras de violência por serem más, sentem vergonha face aos outros, são crianças que apresentam sinais de depressão, comportamentos autodestrutivos (automutilação) e perturbações alimentares (Harter, 1999).

O seu Self, é muito frágil; em alguns casos, o sofrimento é tão atroz que, como defesa, a criança funciona num falso self, adotando comportamentos apenas para obter a aceitação dos outros.

3.5. Autoconceito e autoestima em crianças institucionalizadas

Não existe uma extensa investigação que envolva crianças institucionalizadas e as questões do autoconceito e autoestima. Apesar disso o tema despertou o interesse de alguns investigadores, que procuraram perceber de que forma a inaptidão dos pais na proteção dos seus filhos vai influenciar a forma como se percecionam e se avaliam.

Um dos grupos de investigadores que se debruçou sobre o tema foi Bolger, Patterson & Kupersmidt (1998). O seu objetivo centrou-se na avaliação das relações entre pares e da autoestima em crianças vítimas de maus tratos.

Assim, Bolger, Patterson & Kupersmidt (1998) perceberam que as crianças, entre os 8 e os 10 anos, vítimas de maus tratos apresentam mais dificuldades nas relações com os pares e uma autoestima mais baixa, com maior destaque para as vítimas de maus-tratos físicos e abuso sexual.

O suporte social proporcionado pela qualidade das relações de amizade, tem efeitos positivos a longo prazo ao nível da autoestima. É um suporte fundamental para que a criança se sinta melhor a seu respeito.

Milani & Loureiro (2009) também se preocuparam em estudar um grupo de crianças mais fragilizadas, vítimas de violência doméstica. O seu estudo tinha como objetivo avaliar o autoconceito neste grupo de crianças, com idades entre 8 e os 12 anos, utilizando a escala de autoconceito de Piers-Harris. Os autores encontraram apenas diferenças significativas no comportamento, e status intelectual e académico, quando comparadas com as crianças não vítimas. No caso da aparência física, observam o inverso, uma melhor avaliação por parte das crianças vítimas.

As crianças alvo de violência doméstica realizam de um modo geral avaliações mais negativas dos próprios. Julgam-se culpadas pelos problemas do dia-a-dia, avaliam negativamente o seu comportamento na escola e consideram que a família estará triste (Milani & Loureiro, 2009).

Segundo os autores, Milani & Loureiro (2009) as crianças mais frágeis apresentam menos recursos pessoais para lidar com as adversidades podendo também interferir na capacidade de resolução de problemas.

As crianças em risco psicossocial apresentam fragilidades nas áreas cognitivas e comportamentais, que podem comprometer o seu desenvolvimento saudável e do seu autoconceito (Milani & Loureiro, 2009).

Por vezes as situações de perigo são de tal forma graves que existe a necessidade de afastar as crianças das suas famílias, colocando-as em instituições de acolhimento. Esta alteração na dinâmica familiar irá ter impacto na criança e na sua autoimagem.

No âmbito do tema das crianças institucionalizadas, Zortea, Kreutz & Johann (2008), realizaram um estudo comparativo com crianças em instituição e com crianças em meio familiar, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. Para a avaliação do autoconceito, os autores escolheram a análise do desenho e as entrevistas.

A investigação em causa verificou que a imagem que as crianças institucionalizadas têm de si (características emocionais e físicas), é ligeiramente mais insegura, comparativamente com as crianças em meio familiar. Necessitam de um maior reforço positivo das pessoas que estão presentes na sua vida. Em termos sociais, os autores não constatarem diferenças nas interações com os grupos de pares.

A autoimagem menos positiva, é também observada na faixa etária seguinte, dos 7 aos 13 anos, quando se trata de crianças institucionalizadas.

Num estudo realizado por Pasian & Jacquemin (1999), os autores recorrendo ao desenho da figura humana verificaram que existem diferenças ao nível do autoconceito entre as crianças que se encontram em instituição e as crianças que se encontram em meio familiar. São as crianças privadas da vivência em família, as que apresentam um autoconceito menos positivo.

Para Pasian & Jacquemin (1999) a potencial causa para a diferença reside no impacto que a institucionalização tem nas crianças. Este impacto pode ser menor se a medida de proteção aplicada consistir na colocação da criança em meio familiar ou existir um contacto frequente com a família, como demonstram os estudos seguintes.

Dozier, Stovall, Albus & Bates (2001) mostraram no seu estudo a importância da integração familiar. A integração em famílias de acolhimento, de crianças até um ano, permite-lhes direccionar o seu comportamento de vinculação para uma nova figura cuidadora e oferece à criança uma maior atenção a todas as suas necessidades. Segundo os autores do estudo, o impacto da institucionalização quando se trata de acolhimento familiar, será então menor, influenciando a forma como se percebe a si e ao mundo que a rodeia.

Um outro estudo, também com famílias de acolhimento, demonstrou que as visitas dos pais têm uma forte influência no autoconceito positivo. A percepção da maior disponibilidade dos pais reforça a autoconfiança da criança, pelo que será deveras importante a manutenção dos laços familiares, para que se possa desenvolver um autoconceito positivo, resiliência e noção de suporte social (Metzger, 2008).

Capítulo 4

Método

Tendo por base a importância da vinculação ao longo da vida, bem como a sua influência na construção da imagem que as crianças têm de si, foi perspectivada a realização de uma análise comparativa, onde se procura perceber se existem diferenças entre as crianças que sempre viveram em meio familiar e as que se encontram institucionalizadas.

4.1. Objetivos

O presente estudo tem como objetivos:

- a) Analisar se a relação de vinculação ao pai e à mãe é mais segura em crianças em meio familiar do que em crianças em meio institucional;
- b) Analisar se as crianças em meio familiar manifestam um autoconceito mais elevado comparativamente às crianças institucionalizadas;
- c) Analisar se as crianças em meio familiar apresentam uma autoestima mais elevada relativamente às crianças que vivem em meio institucional.

4.2. Caracterização da amostra

A amostra do estudo em questão é composta por 119 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, sendo que a média de idades se situa nos 10,09 anos. A amostra divide-se em dois grupos: crianças que se encontram institucionalizadas (N = 45; 37,8%), cuja média de idades se situa nos 10,49 anos, e crianças que se encontram em meio familiar (N=74; 62,2%), em que a média de idades se situa nos 9,85 anos.

Tabela 1 – Amostra total

		Meio Familiar (N=74)		Institucionalizadas (N=45)		χ^2
		N	%	N	%	
Sexo	Masculino	47	63,5	26	57,8	.53
	Feminino	27	36,5	19	42,2	
Posição na Fratria	Mais novo	34	45,9	15	33,3	23,34 ***
	Do meio	8	10,8	22	48,9	
	Mais velho	22	29,7	7	15,6	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Na tabela 1 é possível observar que os rapazes se encontram em maioria, tanto na amostra de crianças em meio familiar (N=47; 63,5%), como na amostra de crianças institucionalizadas (N=26; 57,8%).

Ainda na tabela 1, é descrita qual a posição na fratria das crianças inquiridas. Assim, no grupo das crianças em meio familiar, a maioria dos inquiridos é o mais novo elemento da fratria (N=34; 45,9%). Por outro lado, no caso das crianças em meio institucional, estas são na sua maioria o irmão/ã do meio (N=22; 48,9%).

A tabela 2 é constituída com os dados referentes à idade, escolaridade e número de irmãos. Desta forma, na amostra das crianças em meio familiar, como se trata de uma amostra maior, as idades dispersam um pouco mais, contudo, é possível verificar, que a maioria das crianças inquiridas tem 9 anos (N=31; 41,9%). No grupo das crianças institucionalizadas a maioria tem 12 anos (N=14; 31,1%).

Quanto à sua escolaridade, na tabela 2 observa-se que no grupo das crianças em meio familiar, a maioria encontra-se a frequentar o 5.º ano (N=36; 48,6%). Quando se trata das crianças institucionalizadas a amostra distribui-se entre o 1.º e o 7.º ano, contudo, a maioria está a frequentar o 4.º ano (N= 15; 33,3%).

Foi ainda colocada a questão do número de irmãos de cada criança. Na tabela 2, é possível constatar que, no caso das crianças que vivem em meio familiar o número de irmãos é menor do que as crianças que se encontram institucionalizadas. A maioria das crianças que se encontram em meio familiar têm apenas um irmão (N=37; 50%). A fratria das crianças que se encontram institucionalizadas é maior, cerca de 28,9% (N=13) das crianças que participaram têm dois irmãos, cerca de 17,7% (N=8) tem 6 ou mais irmãos.

Os protocolos das crianças institucionalizadas e das crianças em meio familiar distinguem-se ao nível da sua composição familiar. No caso das crianças em meio familiar a questão refere-se ao presente, para as crianças institucionalizadas as questões referem-se ao seu passado anterior à institucionalização. Em ambos os casos são colocadas várias hipóteses de resposta.

Tabela 2 – Dados sociodemográficos

		Meio Familiar				Institucionalizadas				t
		N	%	M	DP	N	%	M	DP	
Idade	8 Anos	2	2,7	9,85	.989	8	17,8	10,49	1,440	2,86**
	9 Anos	31	41,9			2	4,4			
	10 Anos	22	29,7			9	20			
	11 Anos	14	18,9			12	26,7			
	12 Anos	5	6,8			14	31,1			
Escolaridade	1 Ano	0	0	4,49	.707	3	6,7	3,96	1,595	2,49***
	2 Anos	0	0			8	17,8			
	3 Anos	5	6,8			3	6,7			
	4 Anos	31	41,9			15	33,3			
	5 Anos	36	48,6			8	17,8			
	6 Anos	1	1,4			6	13,3			
	7 Anos	1	1,4			2	4,4			
N.º de Irmãos	0	10	13,5	1,35	.913	1	2,2	3,36	2,091	7,20***
	1	37	50			6	13,3			
	2	20	27			13	28,9			
	3	6	8,1			9	20			
	4	0	0			3	6,7			
	5	1	1,4			5	11,1			
	>6	0	0			8	17,7			

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Como se pode observar na tabela 3, a maioria das crianças em meio familiar encontra-se a viver com ambos os pais ($N=48$; 64,9%). As famílias monoparentais são cerca de 22 (29,7%), sendo que apenas 6 crianças (8,1%) vivem apenas com o pai. Nas categorias “mãe” e “pai” estão inseridos os casos das famílias reconstituídas, face ao baixo número de casos registados.

No grupo das crianças institucionalizadas, como se pode ver na tabela 3, dos 45 inquiridos, 15 (33,3%) viviam com o pai e com a mãe. Os casos de famílias monoparentais é um pouco maior neste caso, cerca de 26 crianças encontravam-se a viver ou só com mãe ou só com pai (57,8%). Nesta categoria, à semelhança do grupo de crianças em meio familiar, inserem-se também os casos de famílias reconstituídas e os pais que se encontram no agregado familiar dos avós.

Por fim, existem ainda crianças que viviam com avós ou tios (N=4; 8,9%), antes de serem institucionalizados.

Tabela 3 – Composição familiar

Meio Familiar (com quem vivo)			Institucionalizadas (com quem vivia)		
(N=74)			(N=45)		
	N	%	N	%	X ²
Pai & Mãe	48	64,9	15	33,3	11,92
Mãe	16	21,6	16	35,6	
Pai	6	8,1	10	22,2	
Avós e Outros Familiares	4	5,4	4	8,9	

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Pretendeu-se também saber qual o grau de escolaridade dos pais de ambos os grupos. A tabela seguinte ilustra essa questão sociodemográfica.

Tabela 4 – Escolaridade dos pais

		Meio Familiar				Institucionalizadas			
		(N=74)				(N=45)			
		Mãe		Pai		Mãe		Pai	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Escolaridade	1.º Ciclo	11	14,9	14	18,9	13	30,2	8	17,8
	2.º Ciclo	11	14,9	7	9,5	2	4,7	1	2,2
	3.º Ciclo	19	25,7	23	31,1	5	11,6	4	8,9
	Secundário	24	32,4	19	25,7	3	7	2	4,4
	Licenciatura	9	12,2	7	9,5	1	2,3	0	0

No que respeita à escolaridade dos pais das crianças que compõem a amostra observa-se que a escolaridade dos pais das crianças em meio familiar, é maior do que dos pais das crianças que se encontram institucionalizadas. A tabela 4 ilustra essa diferença.

Assim, a maioria dos pais das crianças em meio familiar tem como escolaridade concluída o 3.º ciclo ou o ensino secundário. A maioria das mães das crianças em meio

familiar frequentaram o ensino secundário (32,4%), já os pais ficaram na sua maioria pelo 3.º ciclo (31,1%). Por outro lado, nas crianças institucionalizadas, a escolaridade dos seus pais é um pouco mais baixa. As mães, na sua maioria frequentaram apenas o 1.º ciclo (30,2%), sendo que o mesmo acontece com os pais, cuja maioria não foi além do 1.º ciclo (17,8%). Importa ainda referir que em muitos casos esta informação era desconhecida da maioria dos técnicos.

4.2.1. Amostra de crianças institucionalizadas

No protocolo das crianças em meio institucional houve algumas questões que foram colocadas como forma de caracterizar melhor a amostra em causa (ver tabela 5).

Tabela 5 – Crianças Institucionalizadas

		N	%
Motivo de institucionalização	Negligência grave	29	64,4
	Prisão dos pais	5	11,1
	Negligência /maus tratos físicos e ou psicológicos	10	22,2
	Violência doméstica	1	2,2
Tempo de institucionalização (meses)	02 – 12	22	48,9
	13 – 36	13	28,9
	≥ 37	10	8,4
Encontra-se a viver com os seus irmãos	Sim	33	73,3
	Não	12	26,7
Recebe visitas	Sim	40	89,9
	Não	5	11,1
Quem visita	Pai	6	13,3
	Mãe	12	26,7
	Pai & mãe	14	31,1
	Pais e outros familiares	8	17,8
Regularidade das visitas	Semanal	19	42,2
	Quinzenal	8	17,8
	Mensal	5	11,1
	Férias letivas	4	3,4
	Bianual	2	1,7
	Anual	2	1,7
Pais com passado de institucionalização	Sim	4	8,9
	Não	41	91,1

No que se refere aos motivos de institucionalização verifica-se que na maioria dos casos (N=29; 64%) o principal motivo de afastamento da família prendeu-se com questões de negligência grave, onde também se inserem a ausência de competências parentais,

instabilidade psicológica, e as questões de saúde que conduziram a um abandono. Segue-se a negligência acrescida dos vários tipos de maus-tratos (físicos e psicológicos) (N=10; 22,2%). Importa ainda mencionar que, em 5 casos (11,1%), a institucionalização deveu-se à prisão de ambos os pais ou de apenas um. A incapacidade da outra figura paterna para cuidar conduziu ao acolhimento institucional.

Não menos importante, verifica-se que apenas uma criança foi retirada por questões associadas à violência doméstica.

No presente estudo, tornou-se pertinente saber qual o tempo de institucionalização destas crianças. Neste sentido, poder-se-á verificar na tabela 5 que o tempo de institucionalização varia entre os 2 e os 72 meses. A média de meses de institucionalização das crianças que participaram é de 22,18 meses. Verifica-se também que a maioria das crianças encontra-se nas instituições há cerca de um ano (N= 22; 48,9%), seguem-se as crianças que já se encontram fora das suas famílias entre 1 e 3 anos (N=13; 28,9%).

Para algumas das crianças esta experiência de institucionalização é partilhada com os seus irmãos. A maioria das crianças (N= 33; 73,3%) encontra-se a viver na instituição com os seus irmãos, ou pelo menos alguns deles.

A família de origem procura, sempre que não existem interdições, manter algum contacto com estas crianças através das visitas (N=40; 89,9%). De um modo geral, são os pais (pai e mãe) quem mais as visita (N=14; 31,1%), ou quando não é possível o contacto de ambos, são as mães que mais procuram estar em contacto com os seus filhos (N=12; 26,7%).

Quanto à regularidade das visitas constata-se na tabela 5, que na maioria dos casos (N=19; 42,2%) as visitas ocorrem de forma semanal.

Com o objetivo de perceber se no caso da presente amostra se trataria de um fenómeno transgeracional, foi colocada a questão aos técnicos se os pais também teriam um passado de institucionalização. Contudo, na presente amostra apenas em 4 casos os pais também teriam sido institucionalizados enquanto crianças.

4.3. Instrumentos

Para a concretização do objetivo anteriormente mencionado foram utilizadas duas escalas, a Escala de Segurança da Vinculação de Kathryn Kerns, adaptada à população portuguesa por Santos et al. (2009) e a Escala de Autoconceito de Susan Harter, adaptada à população portuguesa por Peixoto (1995), bem como um questionário de dados sociodemográficos adaptados às diferentes amostras.

Relativamente aos dados sociodemográficos o que diferencia os questionários prende-se com os aspetos relacionados com a institucionalização nomeadamente o motivo da mesma como se poderá ver nos anexo I e II.

A Escala de Segurança da Vinculação de Kathryn Kerns, é um questionário de autorresposta composto por 2 partes, uma relativa à vinculação paterna e outra relativa à vinculação materna. Cada uma é composta por 15 itens, que avaliam a perceção de segurança das relações de vinculação das crianças e jovens aos pais. Os itens prendem-se com: a) confiança que a criança tem na disponibilidade e responsividade do pai e da mãe; b) a sua tendência para recorrer a elas em momentos de ansiedade/ stress; c) bem como a facilidade e o interesse em comunicar com ambos. Os itens são respondidos em separado para o pai e para a mãe.

As crianças encontram duas frases, como por exemplo: “Algumas crianças acham fácil contar com as suas mães para as ajudar “ MAS “Outras crianças acham difícil contar com as suas mães”, em que terão que escolher entre elas qual é mais parecida consigo, e a partir da frase responder ser é “Muito parecida comigo” ou “Um pouco parecida comigo”.

As escalas são cotadas de 15 a 60 pontos, e quanto maior a cotação maior a segurança da relação de vinculação.

No presente estudo as escalas da segurança da vinculação ao pai e à mãe foram testadas através do Alfa de Cronbach, que avalia a consistência das medidas. Pelo que para a escala de avaliação da Vinculação ao Pai “Como te dás com o teu pai” obteve-se um Alfa de .77, para a escala de avaliação da Vinculação à Mãe “Como te dás com a tua mãe” um Alfa de .76, e um Alfa para a escala total de .85. Estes valores revelam-se bastante adequados.

A Escala de Autoconceito de Susan Harter, adaptada à população portuguesa por Peixoto (1995), é composta por 6 dimensões: Competência Escolar - perceção do seu desempenho escolar- (itens: 1, 7, 13, 19, 25, 33); Aceitação Social – grau de aceitação da criança pelos pares - (itens: 2, 8, 14, 20, 26, 32); Competência Atlético – desempenho em atividades físicas (itens: 3, 9, 15, 21, 27, 33); Aparência Física – grau de satisfação face ao seu corpo (itens: 4, 10, 16, 22, 28, 34); Comportamento – autoavaliação do seu comportamento (itens: 5, 11, 17, 23, 29, 35) e Autoestima Global - (a forma como a criança se vê como pessoa- (6, 12, 18, 24, 30, 36). A presente escala denomina-se “Como é que eu sou” e a Escala de Importância “Qual é para ti a importância destas coisas?”.

As Escala de Autoconceito e Autoestima são muito semelhantes à Escala de Segurança da Vinculação em termos de resposta, na medida em que as crianças também

têm que escolher entre duas frases, com qual se identificam (ex.: “Algumas crianças acham que são muito boas, a fazer o trabalho da escola” mas “Outras crianças muitas vezes duvidam se conseguirão fazer o trabalho da escola.”) e posteriormente escolher “sou mesmo assim” ou “sou mais ou menos assim”. As subescalas são cotadas de 1 a 4 e quanto maior a cotação, melhor o autoconceito e mais elevada a autoestima. A autora da escala original, Susan Harter, concluiu que este modelo de resposta eliminaria o problema da desejabilidade social que ocorria com outros modelos de resposta.

No que respeita à Escala original, os valores de consistência das dimensões situam-se entre $\alpha = .73$ e $\alpha = .83$. (Harter, 1982).

Os resultados do alfa obtidos, na presente aplicação para a escala completa é de .85. Para a dimensão Competência Escolar é de .64; Competência Atlético .44; Aceitação Social .57; Aparência Física .71; Comportamento .63 e por fim, Autoestima Global .52. Para a Escala de Importância é de .48. No entanto, o valor do Alfa da Escala Completa é de .82.

4.4. Procedimento

A recolha da amostra de crianças em meio familiar ocorreu em 3 fases. Numa primeira fase foi contactado o Ministério da Educação no sentido de obter a autorização para a aplicação das escalas num contexto escolar. Na segunda fase, após a obtenção da autorização foi efetuado o contacto com um Agrupamento Vertical de Escolas do distrito de Setúbal, que quando concluiu a análise dos protocolos a aplicar e a Declaração de consentimento para os pais (cf. apêndice I) de alguns alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos, permitiu a sua aplicação. No mês de Janeiro, foi agendada uma reunião para escolha das turmas a aplicar, entrega dos formulários de consentimento informado aos encarregados de educação e previsão de datas para a aplicação. A escolha das turmas foi feita pelo Diretor do Órgão de Gestão do Agrupamento, assim como a entrega dos consentimentos informados aos diretores e professores titulares da turma, o diretor escolheu duas turmas de 4.º ano e duas turmas de 5.º ano.

Ao estar concluída a recolha de todos os consentimentos informados dos pais, foram agendadas as datas de aplicação dos protocolos.

A última fase consistiu na aplicação coletiva dos protocolos nas turmas escolhidas, que ocorreu em dois dias separados. De modo a não perturbar o funcionamento das turmas, foi escolhido o horário da disciplina de Formação Cívica. Assim, na presença das professoras foram distribuídos os protocolos aos alunos que tinham autorização para

participarem, foi-lhes explicado o modo de preenchimento dos mesmos, para o pudessem fazer individualmente (cf. anexo I).

A aplicação coletiva demorou cerca de 35 minutos em cada turma.

No que se refere à recolha da amostra de crianças institucionalizadas, o processo foi um pouco mais demorado. Foram contactadas cerca de 20 instituições de acolhimento para crianças, das quais 11 aceitaram participar, após análise e avaliação dos materiais bem como das condições de aplicação.

Os diretores técnicos de cada instituição escolheram as crianças a participar no estudo.

Em seguida procedeu-se ao agendamento das datas e horários mais indicados para a aplicação individual dos protocolos, de modo a não interferir com as rotinas diárias das crianças (cf. anexo II).

Os protocolos foram aplicados individualmente nas várias instituições. Cada aplicação demorou cerca de 25 minutos. Cada criança respondeu assinalando a resposta.

No que concerne aos dados sociodemográficos, estes foram preenchidos junto dos técnicos ou diretores técnicos.

Seguiu-se a introdução dos protocolos na base de dados do programa Statistical Program for Social Sciences versão 19, para a posterior análise estatística.

Capítulo 5

Resultados

A análise estatística iniciou-se com a realização do teste Kolmogorov Smirnov para verificação da normalidade da distribuição da amostra e decisão por uma estatística paramétrica ou não paramétrica.

Tabela 6 - Teste de Aderência Kolmogorov-Smirnov para as Escalas Vinculação e Autoconceito

	Kolmogorov Smirnov Test	Sig
Vinculação ao pai	2,944	.000***
Vinculação à mãe	3,335	.000***
Competência Escolar	1,102	.176
Aceitação Social	1,082	.192
Competência Atléticoa	1,185	.120
Aparência Física	4,560	.000***
Comportamento	1,504	.022*
Autoestima	4,632	.000***
Importância da Competência Escolar	3,558	.000***
Importância da Aceitação Social	3,005	.000***
Importância da Competência Atléticoa	2,650	.000***
Importância da Aparência Física	1,650	.009**
Importância do Comportamento	4,975	.000***

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

De acordo com a tabela 6, a maioria das dimensões em estudo apresenta uma distribuição não normal. Como tal, e face ao número total da amostra, de 119 crianças, optar-se-á por uma estatística não paramétrica.

5.1. Diferenças entre as crianças em meio familiar e institucionalizadas

5.1.1. Amostra total

Utilizando uma estatística não paramétrica recorrendo ao Teste Mann-Whitney que avalia as diferenças entre as médias de dois grupos diferentes, verifica-se que existem diferenças significativas ao nível dos grupos em algumas variáveis.

Tabela 7 – Diferenças entre crianças em meio familiar e institucionalizadas

		Meio Familiar (N= 74)	Institucionalizados (N = 45)	Mann-Whitney U	Sig.
		M	M		
KERNS	Vinculação ao pai	68,89	45,39	1007,500	.000***
	Vinculação à mãe	64,56	50,99	1253,500	.037*
HARTER - AUTOCONCEITO	Competência escolar	60,36	59,4	1638,000	.882
	Aceitação social	60,2	59,67	1650,000	.934
	Competência atlética	53,43	70,8	1179,000	.008**
	Aparência física	64,7	52,28	1317,500	.056
	Comportamento	63,42	54,38	1412,000	.165
	Autoestima	67,4	47,83	1117,500	.003**
	Importância da competência escolar	55,51	67,39	1332,500	.044*
HARTER - AUTOESTIMA	Importância da aceitação social	58,91	61,79	1584,500	.641
	Importância da competência atlética	55,79	66,7	1353,500	.077
	Importância da aparência física	61,18	58,06	1577,500	.626
	Importância do comportamento	61,59	57,39	1547,500	.467

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Através da tabela 7 é possível observar que as diferenças significativas se situam ao nível da vinculação ao pai ($p = 0.000$), onde no caso das crianças em meio familiar a vinculação ao pai é mais segura ($M=68,89$) do que nas crianças que se encontram

institucionalizadas ($M=45,39$). A mesma tendência de resposta observa-se ao nível da vinculação à mãe, onde as crianças em meio familiar apresentam uma perceção da vinculação como mais segura ($M=64,56$), comparativamente com as crianças em meio institucional ($M=50,99$), sendo que as diferenças são igualmente significativas ($p=.03$).

No que respeita ao autoconceito, as diferenças significativas verificam-se na competência atlética ($p=.00$), onde as crianças que se encontram institucionalizadas consideram ter uma maior competência atlética ($M=70,80$), face às crianças em meio familiar ($M=53,43$).

Ao nível da autoestima, são as crianças que vivem em meio familiar que apresentam a autoestima mais elevada ($M=67,40$), comparando com as crianças institucionalizadas ($M=47,83$), sendo que estas diferenças são significativas ($p=.00$). Por fim, quando se trata da importância que cada criança dá aos mais diversos aspetos, desde o físico ao social, confirma-se que no que respeita à importância da competência escolar este é o aspeto cujas diferenças se confirmam significativas ($p=.04$). No presente caso, são as crianças institucionalizadas que mais valorizam a competência escolar ($M=67,39$), relativamente às crianças em meio familiar ($M=55,51$). O último aspeto onde se observam diferenças significativas é ao nível da importância da competência atlética ($p=.07$), em que são também as crianças institucionalizadas que mais valorizam este aspeto ($M=66,92$) face às crianças em meio familiar ($M=55,79$).

5.1.2. Amostra de crianças em meio familiar

No caso da amostra das crianças em meio familiar, foi efetuada a mesma análise relativamente à diferença entre as médias no que respeita a rapazes e a raparigas, pelo que se verificou que não existem diferenças significativas.

5.1.3. Amostra de crianças institucionalizadas

Através da tabela 8 verifica-se que na amostra das crianças institucionalizadas, apenas se verificam diferenças significativas ao nível da competência atlética ($p=.02$), onde são as raparigas ($M = 28,16$) que melhor se avaliam em termos da sua competência atlética, relativamente aos rapazes ($M=19,23$).

Tabela 8 – crianças em meio institucional

		Masculino (N= 26)	Feminino (N = 19)	Mann-Whitney U	Sig.
		M	M		
KERNS	Vinculação ao pai	19,90	27,24	166,50	.063
	Vinculação à mãe	21,28	24,11	207,00	.469
HARTER - AUTOCONCEITO	Competência escolar	20,56	26,34	183,50	.144
	Aceitação social	22,58	23,58	236,00	.800
	Competência atlética	19,23	28,16	149,00	.024*
	Aparência física	22,19	24,11	226,00	.628
	Comportamento	22,83	23,24	242,50	.917
	Autoestima	23,73	22,00	228,00	.661
	Importância da competência escolar	23,73	22,00	228,00	.643
HARTER - AUTOESTIMA	Importância da aceitação social	21,94	24,45	219,50	.504
	Importância da competência atlética	22,19	24,11	226,00	.617
	Importância da aparência física	20,71	26,13	187,50	.158
	Importância do comportamento	21,67	24,82	212,50	.369

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

5.2. Correlação entre as dimensões da vinculação e autoconceito

5.2.1 Amostra total

Para analisar a relação existente entre as escalas escolhidas para o estudo e as diferentes variáveis foi possível observar que existem várias correlações fracas ou moderadas entre as diferentes variáveis. Para tal utilizou-se o R de correlação de Spearman (ver tabela 9).

Tabela 9 - Correlações das dimensões da vinculação e autoconceito na amostra total

	Idade	N.º de irmãos	VP	VM	CE	AS	CA	AF	C	AE	ICE	IAS	ICA
VP	-.236**												
VM	-.285**		.567**										
CE			.205**	.276**									
AS			.231*	.362**	.392**								
CA		.241**				.259**							
AF	-.205*		.435**	.403**	.295**	.422**							
C			.352**	.386**	.401**	.313**		.401**		.402**			
AE	-.208*		.400**	.350**	.332**	.417**		.614**					
ICE			-.181*		-.236**		-.186*	-.201*		-.203*	.364**		.426**
IAS													
ICA												.406**	
IAF									.209*				.190*
IC											.364**	.239**	.310**

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

a) VP - Vinculação ao pai; VM - Vinculação à mãe; CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; AF - Aparência Física; C - Comportamento; AE - Autoestima; ICE - Importância da Competência Escolar; IAS - Importância da Aceitação Social; ICA - Importância da Competência Atlética; IAF - Importância da Aparência Física; IC - Importância do Comportamento

Neste sentido, quando se trata da vinculação a ambos os pais, verifica-se que existe tanto para a Vinculação ao Pai ($r = -.236$; $p \leq .01$), como para a Vinculação à Mãe ($r = -.285$; $p \leq .01$) uma correlação negativa moderada com a idade (ver tabela 9).

Na análise da correlação entre a vinculação ao pai e à mãe, constata-se que existe uma correlação positiva moderada entre a vinculação ao pai e a vinculação à mãe ($r = .567$; $p \leq .01$) (ver tabela 9).

Ao correlacionar a vinculação aos pais com os itens da escala de autoconceito, observa-se que de um modo geral, à exceção da Importância da Competência Escolar, todos os restantes se correlacionam de um modo positivo (ver tabela 9).

Quando se trata da percepção que as crianças inquiridas têm sobre a sua competência escolar, verifica-se a existência de uma correlação positiva moderada em ambos os casos, ou seja, na Vinculação ao Pai ($r = .205$; $p \leq .01$) e à Mãe ($r = .276$; $p \leq .01$). A mesma tendência observa-se quando se trata da Aceitação Social. Contudo, na correlação entre a Vinculação ao Pai e esta dimensão a mesma mantém-se positiva mas é uma correlação fraca ($r = .231$; $p \leq .05$), enquanto na Vinculação à Mãe a correlação é moderada ($r = .362$; $p \leq .01$) (ver tabela 9).

Os dados referentes à Aparência Física são mais consensuais, na medida em que nos dois casos existem correlações positivas moderadas (Vinculação ao Pai - $r = .435$; $p \leq .01$), (Vinculação à Mãe - $r = .403$; $p \leq .01$) (ver tabela 9).

Interessa ainda mencionar a relação existente entre o Comportamento e a vinculação para cada um dos pais, como se pode ver na tabela 9. À semelhança das dimensões anteriores existe uma correlação positiva moderada entre a Vinculação ao Pai e o Comportamento ($r = .352$; $p \leq .01$), bem como, quando se refere à Vinculação à Mãe ($r = .386$; $p \leq .01$).

Quando se trata da autoestima, verifica-se que existe uma correlação positiva moderada entre esta dimensão e a Vinculação ao Pai ($r = .400$; $p \leq .01$) e a Vinculação à Mãe ($r = .350$; $p \leq .01$).

Como já foi mencionado anteriormente, a mesma tendência não se observa quando se trata da Importância da Competência Escolar, em que a relação existente é com a Vinculação ao Pai, pelo que se trata de correlação fraca negativa ($r = -.181$; $p \leq .05$) (ver tabela 9).

Uma outra análise efetuada prende-se com a relação existente entre as dimensões da escala que mede o Autoconceito e Autoestima. De uma forma generalizada, as correlações existentes oscilam entre fraco e moderado podendo ser positivas ou negativas.

Detalhadamente através da tabela 9 é possível verificar que a idade se correlaciona negativamente com a Aparência Física ($r = -.205$; $p \leq .05$) e com a Autoestima ($r = -.208$; $p \leq .05$). Nos dois casos trata-se de uma correlação fraca.

No que se refere à percepção de competência escolar, verifica-se que as suas correlações são todas elas moderadas. Desta forma, a Competência Escolar está correlacionada de forma positiva com a Aceitação Social ($r = .392$; $p \leq .01$); Aparência Física ($r = .295$; $p \leq .01$); Comportamento ($r = .401$; $p \leq .01$); Autoestima ($r = .332$; $p \leq .01$). Mas a sua

relação com a Importância e com a Competência Escolar revela-se negativa ($r = -.236$; $p \leq .01$).

A aceitação social revela estar correlacionada com as dimensões que de certa forma implicam os outros. Assim, correlaciona-se moderadamente e de forma positiva com a Competência Atlética ($r = .259$; $p \leq .01$); com a Aparência Física ($r = .422$; $p \leq .01$); com o Comportamento ($r = .313$; $p \leq .01$) e com a Autoestima ($r = .417$; $p \leq .01$).

Através da tabela 9 é fácil ver que a dimensão Aparência Física se correlaciona de forma positiva e moderada com o Comportamento ($r = .401$; $p \leq .01$) e com a Autoestima ($r = .614$; $p \leq .01$). Por outro lado, existe uma correlação negativa, mas fraca com a dimensão Importância da Competência Escolar ($r = -.201$; $p \leq .05$). A dimensão do Comportamento apenas se correlaciona de forma moderada e positiva com a Autoestima ($r = .402$; $p \leq .01$) e de forma igualmente positiva mas fraca com a Importância da Aparência Física ($r = .209$; $p \leq .05$).

Para a dimensão da Importância das Competências Escolares verifica-se um maior número de correlações. Esta dimensão está negativamente correlacionada com a dimensão da Competência Atlética ($r = -.186$; $p \leq .05$) e com a Autoestima ($r = -.203$; $p \leq .05$). No entanto, constata-se também correlações positivas e moderadas com a dimensão relacionada com a Importância da Competência Atlética ($r = .426$; $p \leq .01$) e a dimensão associada à Importância do Comportamento ($r = .364$; $p \leq .01$). Quando se trata da dimensão que se refere à Importância da Aceitação Social, na tabela 9 poder-se-á analisar que existem apenas duas correlações moderadas e positivas, nomeadamente com a Importância da Competência Atlética ($r = .406$; $p \leq .01$) e com a dimensão da Importância do Comportamento ($r = .239$; $p \leq .01$). Por último, a dimensão da Importância da Competência Atlética está positivamente correlacionada com a Importância da Aparência física ($r = .190$; $p \leq .05$), de modo fraco, e de forma moderada com a Importância do Comportamento ($r = .310$; $p \leq .01$).

5.2.2. Amostra das crianças em meio familiar

Tabela 10 - Correlações das dimensões da vinculação e autoconceito na amostra crianças em meio familiar

	VP	VM	CE	AS	CA	AF	C	AE	ICE	IAS	ICA	IAF	IC
Idade	-.291*				-.258*								
VP		.607**	.253*	.254*	.294*	.467**	.323**	.451**					
VM				.389**		.336**	.371**	.319**					
CE				.405**			.289*	.351**					
AS						.447**	.330**	.427**		.267*			
CA						.343**		.273*					
AF							.283*	.540**					
C								.345**				.263*	
AE													
ICE											.446**		.247*
IAS											.473**		.243*
ICA													.304**
IAF													
IC													

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

a) VP - Vinculação ao pai; VM - Vinculação à mãe; CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; AF - Aparência Física; C - Comportamento; AE - Autoestima; ICE - Importância da Competência Escolar; IAS - Importância da Aceitação Social; ICA - Importância da Competência Atlética; IAF - Importância da Aparência Física; IC - Importância do Comportamento

Foi efetuada a mesma análise não paramétrica, correlação de Spearman, para as crianças que se encontram em meio familiar. Neste caso foram encontradas várias relações que oscilam entre o fraco e o moderado. Verifica-se que apenas na idade existem correlações negativas fracas com a Vinculação ao Pai ($r = -.291$; $p \leq .05$) e com a Competência Atlética, como se pode ver na tabela 10.

Quando se trata da Vinculação ao Pai, constata-se que esta dimensão se correlaciona de forma moderada e positiva com a dimensão da Vinculação à Mãe ($r = .607$; $p \leq .01$). No entanto, observa-se ainda que quando se trata da Competência Escolar ($r = .253$; $p \leq .05$), da Aceitação Social ($r = .254$; $p \leq .05$) e da Competência Atlética ($r = .294$; $p \leq .05$), as correlações que estabelecem com a vinculação ao pai são positivas mas fracas. Enquanto ao nível da Aparência Física ($r = .467$; $p \leq .01$), do Comportamento ($r = .323$; $p \leq .01$) e Autoestima ($r = .451$; $p \leq .01$) a correlação encontrada com a presente dimensão é também ela positiva mas moderada (ver tabela 10).

A Vinculação à Mãe apresenta correlações moderadas. Assim como é possível ver na tabela 10, existe uma correlação com dimensão Aceitação Social ($r=.389$; $p\leq.01$), Aparência Física ($r=.336$; $p\leq.01$), Comportamento ($r=.371$; $p\leq.01$) e Autoestima ($r=.319$; $p\leq.01$).

Quando se trata da Competência Escolar, a mesma apresenta uma correlação positiva moderada com a Aceitação Escolar ($r=.405$; $p\leq.01$), bem como com a dimensão do Comportamento, mas neste caso a correlação é fraca ($r=.289$; $p\leq.05$). Parece também existir uma correlação moderada entre a Competência Escolar e a Autoestima ($r=.351$; $p\leq.01$) (ver tabela 10).

Para a dimensão Aceitação Social as correlações encontradas prendem-se com a aparência física ($r=.447$; $p\leq.01$), com o comportamento ($r=.330$; $p\leq.01$) e com a Autoestima ($r=.427$; $p\leq.01$), todas elas correlações positivas moderadas. Contudo, existe ainda uma correlação positiva fraca com a dimensão Importância da Aceitação Social ($r=.267$; $p\leq.05$).

Ao nível da Competência Atlética, há uma correlação moderada ($r=.343$; $p\leq.01$) com a Aparência Física, e uma correlação fraca com a Autoestima ($r=.273$; $p\leq.05$) (ver tabela 10).

No caso das crianças em meio familiar, observa-se a existência de duas correlações ao nível da Aparência Física, por um lado com a dimensão do Comportamento ($r=.263$; $p\leq.05$), e por outro, com a dimensão da Autoestima, neste caso moderada ($r=.540$; $p\leq.01$).

A tabela 10, demonstra ainda a existência de duas correlações com a dimensão Comportamento. A sua correlação com a Autoestima, é de forma moderada ($r=.345$; $p\leq.01$), mas quando se trata da dimensão relativa à Importância da Aparência Física, a correlação é mais fraca ($r=.263$; $p\leq.05$) (ver tabela 10).

Por fim, no que se refere à importância que as crianças atribuíram a cada um dos aspetos que compõem a escala do autoconceito, observam-se algumas correlações entre si.

Desta forma, a importância da competência escolar está moderadamente correlacionada com a Importância da Competência Atlética ($r=.446$; $p\leq.01$), e correlacionada de modo fraco com a importância do Comportamento ($r=.247$; $p\leq.05$) (ver tabela 10).

A importância da Aceitação Social está por sua vez correlacionada moderadamente com a Importância da Competência Atlética ($r=.473$; $p\leq.01$) e de modo fraco com a Importância atribuída ao Comportamento ($r=.243$; $p\leq.05$) (ver tabela 10).

Por fim, a última correlação encontrada neste grupo da amostra prende-se com a Importância da Competência Atlética e a importância associada ao Comportamento ($r=.304$; $p\leq.01$), sendo que se trata de uma correlação moderada (ver tabela 10).

5.2.3. Amostra das crianças institucionalizadas

À semelhança das análises efetuadas anteriormente, procurou-se também perceber quais as correlações existentes quando se trata do grupo das crianças institucionalizadas.

Desta forma, a tabela 11 ilustra as correlações encontradas.

De um modo muito geral, observa-se que predominam as correlações positivas e as correlações fracas.

Tabela 11 - Correlações das dimensões da vinculação e autoconceito na amostra crianças institucionalizadas

	VP	VM	CE	AS	CA	AF	C	AE	ICE	IAS	ICA	IAF	IC	tempo de Inst.
VP		.342*												
VM			.545**			.388**	.344*							
CE				.391**	.327*	.438**	.630**	.361*	-.326*					-.311*
AS					.303*	.373*		.398**			-.299*			
CA									-.344*		-.308*			
AF							.575**	.665**						
C								.515**						
AE									-.317*					
ICE											.354*		.562**	
IAS														
ICA												.354*	.352*	
IAF														
IC														

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

a) VP - Vinculação ao pai; VM - Vinculação à mãe; CE - Competência Escolar; AS - Aceitação Social; CA - Competência Atlética; AF - Aparência Física; C - Comportamento; AE - Autoestima; ICE - Importância da Competência Escolar; IAS - Importância da Aceitação Social; ICA - Importância da Competência Atlética; IAF - Importância da Aparência Física; IC - Importância do Comportamento

No presente grupo, a dimensão da Vinculação ao Pai apenas se correlaciona de forma positiva e fraca com a dimensão da Vinculação à Mãe ($r = .342$; $p \leq .05$). Já a vinculação à mãe apresenta mais correlações, como é o caso com a dimensão da Competência Escolar ($r = .545$; $p \leq .01$), onde se observa uma correlação positiva moderada. O mesmo tipo de correlação verifica-se com a aparência física ($r = .388$; $p \leq .01$). Com a dimensão do Comportamento a correlação é mais fraca, ($r = .344$; $p \leq .05$) (ver tabela 11).

Ao correlacionar as diferentes dimensões da escala do autoconceito, é possível verificar que na dimensão da Competência Escolar foram encontradas várias correlações, nomeadamente correlações positivas moderadas com a dimensão Aceitação Social ($r = .391$; $p \leq .01$), com a dimensão Aparência Física ($r = .438$; $p \leq .01$), e com a dimensão Comportamento ($r = .630$; $p \leq .01$). As correlações positivas fracas observam-se na dimensão

da Competência Atlética ($r = .327$; $p \leq .05$) e na autoestima ($r = .361$; $p \leq .05$). Quanto às correlações negativas, ambas são fracas e foram encontradas na dimensão da Importância da Competência Atlética ($r = -.326$; $p \leq .05$) e no tempo de institucionalização ($r = -.311$; $p \leq .05$) (ver tabela 11).

A aceitação social está por sua vez correlacionada de modo positivo e moderado com a dimensão da Competência Atlética ($r = .303$; $p \leq .05$) e com a dimensão da Aparência Física ($r = .373$; $p \leq .05$). A sua correlação com a dimensão da Autoestima é positiva e moderada ($r = .398$; $p \leq .01$), enquanto com a dimensão da Importância da Competência Atlética, essa correlação é fraca e negativa ($r = -.299$; $p \leq .05$) (ver tabela 11).

No que respeita à competência atlética observam-se apenas correlações negativas com a Importância da Competência Escolar ($r = -.344$; $p \leq .05$) e com a Importância da Competência Atlética ($r = -.308$; $p \leq .05$) (ver tabela 11).

A aparência física apresenta apenas duas correlações positivas moderadas, são elas com a dimensão do Comportamento ($r = .545$; $p \leq .01$) e com a Autoestima.

A dimensão do comportamento, para além de se correlacionar com a Vinculação à Mãe, Competência Escolar e Aparência Física, apresenta ainda uma outra correlação positiva moderada com a Autoestima ($r = .515$; $p \leq .01$) (ver tabela 11).

Na dimensão da Autoestima verifica-se ainda uma correlação negativa fraca ($r = -.317$; $p \leq .05$), com a dimensão da Importância da Competência Escolar. Esta última está ainda correlacionada de modo positivo e fraco com a Importância da Competência Atlética ($r = .354$; $p \leq .05$) e de forma moderada com a Importância do Comportamento ($r = .562$; $p \leq .01$).

Por fim, as últimas correlações observadas na tabela 11 referem-se à Importância da Competência Atlética. Esta dimensão está correlacionada de modo positivo e fraco com a Importância da Aparência Física ($r = .354$; $p \leq .05$) e com a Importância do Comportamento ($r = .352$; $p \leq .05$).

5.3. Diferenças entre as dimensões das escalas e os motivos, composição familiar e posição na fratria

Foi efetuada uma outra análise através do teste Kruskal-Wallis para avaliar se existiriam diferenças entre as médias, para as dimensões face aos motivos de institucionalização, composição familiar de ambos os grupos e a posição na fratria. Não se observam diferenças significativas em nenhum dos aspetos analisados.

Capítulo 6

Discussão

A segurança na vinculação assume um papel fundamental no desenvolvimento da criança, em especial na construção da sua autoestima e autoconceito. Ao acreditar em si, a criança investe e encara o mundo com maior confiança nos outros.

Quando se trata de crianças institucionalizadas a fragilidade é claramente maior. Nestes casos, as relações primárias não lhes forneceram a base segura, o meio que as rodeia já é ameaçador obrigando-as a encontrarem mecanismos de defesa.

A realização do presente estudo permite retirar algumas conclusões acerca da importância da vinculação no percurso de desenvolvimento de uma criança, mais concretamente no que respeita ao seu autoconceito e autoestima.

A amostra do estudo apresenta alguma heterogeneidade entre o grupo das crianças que vivem em meio familiar e as que se encontram afastadas das suas famílias, em meio institucional. As crianças em meio familiar são em maior número, em ambos os casos existe uma predominância do sexo masculino.

Uma outra diferença observada prende-se com a diferença de idades, onde no grupo das crianças em meio familiar existe um maior predomínio de crianças entre os 9 e os 10 anos, enquanto a amostra de crianças em meio institucional, a maioria se encontra na faixa etária seguinte, entre os 11 e os 12 anos. Neste sentido, seria de esperar que a escolaridade das crianças em meio institucional fosse maior. Contudo, face às dificuldades de aprendizagem e irregularidade da frequência escolar que muitas destas crianças apresentam, observa-se que na maioria dos casos as mesmas apresentam uma escolaridade abaixo do esperado para a sua idade revelando algum insucesso escolar, indo ao encontro dos estudos realizados por Pinhel, Torres & Maia, 2009; Pereira, Soares, Dias, Silva, Marques & Baptista (2010).

Ao nível da composição familiar registam-se também algumas diferenças.

Nas famílias intactas, verifica-se que ambos os pais estão presentes e o número de filhos é reduzido, apenas um ou dois por família. Por outro lado, nas famílias em que a criança foi retirada, observa-se um desequilíbrio, não só são famílias numerosas, como na maioria dos casos trata-se de famílias monoparentais, com destaque para as famílias monoparentais femininas. A própria composição do agregado familiar pode ser um dos fatores que agrava as condições de pobreza e falta de higiene em que muitas crianças viviam, dado que a maioria dos casos de institucionalização tem como origem a negligência ao nível dos cuidados básicos (saúde, educação, higiene e afeto).

A escolaridade dos pais é outro dos aspetos em que se observam assimetrias. No caso das crianças em meio familiar a maioria dos pais tem como grau de escolaridade o 3.º

ciclo ou secundários, enquanto no caso das crianças institucionalizadas a escolaridade da maioria dos pais não vai além do 1.º ciclo.

No caso em particular das crianças institucionalizadas, a maioria das crianças que participaram encontram-se fora do seu ambiente familiar há mais de doze meses, ultrapassando assim o tempo estipulado para um acolhimento temporário. Durante este período, as famílias não conseguiram ultrapassar as disfuncionalidades, o que permitiria o regresso das crianças ao lar. As famílias demoram muito tempo a reorganizarem-se e a resolverem as suas disfuncionalidades. Tempo este que se torna incompatível como o saudável desenvolvimento das crianças. Estas crianças colocam em causa a sua essência, para elas a razão de não serem alvos de amor prende-se como o facto de não serem boas o suficiente.

Possivelmente por esse motivo procuram dar uma imagem de si muito positiva quando se trata do desporto, dado que é uma das áreas mais competitiva com resultados imediatos.

Toda a experiência traumatizante de institucionalização é com frequência partilhada pelos irmãos, e no caso da presente amostra não é exceção. A maioria das crianças encontra-se a viver na mesma instituição junto dos seus irmãos.

Apesar do período longo de institucionalização, existe da parte das famílias uma procura de manutenção dos laços afetivos através das visitas semanais. Este contacto, de acordo com Metzger (2008), atenua o impacto da institucionalização nas crianças.

No que respeita aos dados recolhidos através das escalas escolhidas, Escala de Segurança da Vinculação de Kathryn Kerns e a Autoconceito de Susan Harter, foi possível avaliar a segurança da vinculação de ambas as amostras, bem como a forma como as crianças se percecionam.

A comparação entre ambas as amostras permite verificar que existem de facto diferenças significativas ao nível da segurança da vinculação, onde as crianças em meio familiar avaliam a sua relação de vinculação tanto ao pai como à mãe, como mais segura, comparativamente com as crianças em meio institucional.

As crianças em meio familiar sentem maior confiança na responsividade e disponibilidade dos seus pais. Estes são o seu porto de abrigo em momentos de stress e ansiedade. Será também para estas crianças mais fácil a comunicação entre si e os seus pais do que para as crianças institucionalizadas.

Uma das hipóteses que se pode colocar para tal, deve-se à disponibilidade física e emocional que existe da parte dos pais das crianças cujas famílias estão intactas. A segurança que a disponibilidade dos pais apresenta para satisfazer as necessidades da

criança é um dos principais fatores para o estabelecimento de uma relação de vinculação saudável (Bowlby, 1990/1969). Numa outra perspetiva a separação constitui só por si um evento traumatizante que fragiliza a relação da criança com as suas figuras de vinculação, deixando-a angustiada e insegura quanto ao conforto e proteção proporcionados pelos seus cuidadores (Bowlby, 1990/1973).

De um modo geral, e tendo em conta a totalidade da amostra, observa-se à semelhança do estudo de Fox, Kimmerly & Schafer (1991), uma associação entre a vinculação ao pai e a vinculação à mãe, permitindo deduzir que quanto mais segura for uma relação a um dos pais, implica que a relação ao outro será proporcionalmente segura.

No que respeita ao autoconceito, e às dimensões que compõem a escala, também se observam diferenças entre as crianças em meio familiar e as crianças em meio institucional.

Na medida, em que se esperava que as crianças em meio familiar apresentassem uma autoestima mais elevada face às crianças em meio institucional vítimas de maus-tratos. De acordo com os estudos de Milani & Loureiro (2009) e de Bolger, Patterson & Kupersmidt (1998), estas crianças apresentam uma autoestima mais frágil face aos outros, com uma especial valorização do suporte social proporcionado pelo grupo de pares.

Tal aspeto poderá estar associado ao facto de as crianças em meio institucional se sentirem mais competentes em termos atléticos e atribuírem uma maior importância às competências escolares, apesar de não se sentirem mais competentes do que as crianças que residem com as suas famílias. Esta avaliação pode estar então associada ao grupo de pares e à necessidade de aceitação por parte dos outros, na medida em que, de acordo com Harter (1982) existe uma relação entre a dimensão da competência atlética e a dimensão da aceitação social. Assim, são valorizados aspetos que podem mostrar aos seus pais o seu valor e reconquistar o seu amor.

Contudo, no que se refere ao grupo de crianças institucionalizadas existe um dado curioso e que contraria os dados dos estudos de Peixoto & Mata (1993) e de Faria & Fontaine (1995). Em ambos os estudos, são os rapazes que melhor se avaliam na competência atlética, no presente estudo verifica-se que são as raparigas que se percebem como mais competentes em termos atléticos. Este aspeto poderá estar relacionado também com a necessidade de aceitação, ou pela valorização que é dada nos dias de hoje ao aspeto físico para a aceitação de si e a melhoria da autoestima (Faria, 2005).

A análise da amostra que engloba ambos os grupos, permitiu perceber que existem associações entre a vinculação ao pai e à mãe e às várias dimensões do

autoconceito, em especial: competência escolar, aceitação social, aparência física, comportamento e autoestima. As dimensões referidas envolvem na sua maioria as relações entre os pares, e as competências sociais. Estes dados seguem as conclusões obtidas nos estudos mencionados em seguida.

Lieberman, Doyle & Markiewicz (1999) e Dienner, Isabella & Behunin (2008), em que os autores mencionam que quanto melhor a qualidade das relações de vinculação melhor a percepção das competências sociais e mais fácil o desenvolvimento de relações com os pares mais estáveis e íntimas.

Destaca-se ainda a correlação negativa entre a vinculação ao pai e a competência escolar. Este aspeto poderá estar relacionado com o facto da figura paterna estar associada a uma componente mais lúdica e a figura materna às tarefas mais rotineiras como os trabalhos de casa (Monteiro, Veríssimo, Santos & Vaughn, 2008; Grossman et al., 2002).

Continuando na análise dos dados da amostra na sua totalidade, verifica-se que existe uma associação negativa entre a idade, a aparência física e a autoestima, ou seja, à medida que amadurecem avaliam-se pior em termos da sua aparência física e apresentam uma autoestima mais baixa. De acordo com Faria (2005) as transformações inerentes ao crescimento e à adolescência têm um forte impacto na sua autoimagem, implicando por vezes a rejeição das alterações inerentes ao crescimento.

À semelhança dos resultados encontrados por Faria & Fontaine (1995) existe uma relação entre competência escolar e as dimensões: aceitação social, aparência física, comportamento e autoestima. Deste modo poder-se-á dizer que quanto melhor for a percepção de competência escolar, melhor a criança se avalia em termos do comportamento, relação entre pares e aspeto físico. Estes resultados contrariam um pouco os encontrados por Peixoto (2004), onde os alunos com taxa de insucesso escolar mantém intacta a sua autoestima.

Outro resultado curioso, revela que a percepção de competência escolar e a importância dada à mesma seguem em direções opostas. Ou seja, ao sucesso percebido não lhe é atribuída importância.

Segue-se a dimensão da aceitação social, a qual se encontra associada às dimensões competência atlética, aparência física, comportamento e autoestima. Assim poder-se-á dizer que existe uma grande valorização do aspeto físico e do cumprimento das regras e das normas para o estabelecimento das relações interpessoais destas crianças.

No que diz respeito à aparência física, existe uma relação entre esta dimensão e o comportamento e a autoestima à semelhança dos resultados obtidos por Peixoto & Mata (1993). Os autores apresentam como razões para a associação, as interações com os

outros e o feedback que é dado por parte dos outros. Num sentido oposto, surge a relação entre a aparência física e a importância da competência escolar, como se fossem conceitos incompatíveis. A valorização das competências físicas, é algo característico das faixas etárias mais novas (Harter 1982; Peixoto & Mata, 1993). Dado que existe uma predominância da faixa etária entre os 8 e os 9 anos, este fator poderá ter influenciado os resultados.

O comportamento, por sua vez, surge associado à autoestima e à importância da aparência física.

Uma boa avaliação do comportamento vai contribuir para uma boa autoestima, na medida em que o comportamento é um dos aspetos valorizados pela sociedade (Peixoto & Mata, 1993).

As crianças inquiridas não valorizam a importância das competências escolares como um dos fatores intervenientes na autoestima, dado que, quando há uma valorização das competências escolares, haverá uma tendência para a baixa autoestima.

O mesmo acontece quanto à perceção da competência atlética. Quando há um maior investimento na competência atlética, existe uma desvalorização das competências académicas.

Contudo, a importância da competência atlética aparece relacionada com as relações interpessoais, a aceitação dos outros e o cumprimento das normas (importância do comportamento e importância da aceitação social).

As relações entre pares, assumem um papel muito importante na vida das crianças. Desta forma, as crianças atribuem uma grande importância à aceitação dos outros, procurando adotar comportamentos que possam promover tal aprovação.

Quando se passa para uma análise mais específica a cada um dos grupos observam-se algumas diferenças.

Os resultados referentes ao grupo de crianças em meio familiar, são mais congruentes com os dados dos estudos realizados em Portugal por Peixoto & Mata (1993).

Para este grupo observa-se uma correlação entre a autoestima e as restantes dimensões da escala utilizada (competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física e comportamento). Poder-se-á então dizer que as crianças em meio familiar têm vários aspetos em consideração quando se avaliam e percecionam o seu desempenho, apresentando uma maior maturidade. Segundo Harter (1982), as crianças mais velhas têm tendência a avaliar-se de um modo mais complexo quando comparadas com as crianças mais novas.

A aceitação por parte dos outros está associada às competências escolares, indicando que quanto melhor for percebida a competência escolar, melhor será a aceitação do grupo de pares. A aparência física, não é posta de lado para a manutenção das relações entre pares. Neste caso, tanto o sucesso nas atividades escolares como o aspeto físico podem ser promotores das relações entre pares.

Para as crianças de famílias intactas, a aparência física está associada ao desempenho atlético. Um bom aspeto físico será então resultado de uma prática desportiva bem-sucedida.

Importa ainda referir que, existe uma relação entre o comportamento, a aceitação social, a competência escolar e a aparência física. As dimensões mencionadas estão também associadas às relações interpessoais, na medida em que promovem o estabelecimento e/ou manutenção das relações de amizade.

Por fim, neste grupo, a valorização da competência escolar não é incompatível com a valorização da competência atlética, tal poderá ser justificado pela integração das crianças em atividades extra curriculares, muitas das quais práticas desportivas.

Os dados obtidos junto das crianças em meio institucional assemelham-se aos dados relativos às crianças em meio familiar.

No entanto, para este grupo existem mais associações à competência atlética e à aparência física. Podendo indiciar uma maior valorização do aspeto físico. Ambas as dimensões estão relacionadas com a aceitação social e as competências escolares.

O desempenho escolar não é incompatível com a aparência física, e as dimensões vão contribuir para a aprovação do grupo de pares.

Quanto à valorização das diferentes dimensões, observam-se relações que seguem no sentido oposto ao grupo anterior.

Assim, verifica-se que a importância da competência escolar não está associada a uma percepção positiva da competência escolar ou da competência atlética, nem de uma boa autoestima. As competências escolares não assumem um papel muito importante na vida destas crianças.

A ausência de valorização poderá ter como fator a ausência de reforço positivo e a fraca atribuição de importância dos aspetos escolares e educativos da criança por parte dos pais negligentes.

Dados semelhantes são observados quando se trata da importância da competência atlética, onde a avaliação das suas competências atléticas não contribui para a maior valorização desta dimensão. Relação similar observa-se face à aceitação social. Por outro lado, a importância da competência atlética apresenta uma relação mais positiva com

a importância das competências escolares, e com importância da aparência física. Este aspeto pode estar relacionado com a maior valorização da disciplina de educação física no currículo escolar. Ainda relativamente aos dados da Escala do Autoconceito, é possível constatar que existe uma relação entre a importância do comportamento e a importância da competência escolar e a importância da competência atlética. Existe da parte destas crianças uma valorização de aspetos que a própria sociedade atribui elevada importância, o que poderá indiciar uma grande necessidade de pertença e de aceitação pelos outros.

Por fim, surge uma relação esperada, tendo em consideração as perspetivas de Dozier, Stovall, Albus & Bates (2001) e de Pasian & Jacquemin (1999), que nos alertam para o impacto do tempo de institucionalização nas crianças. A análise dos dados permite perceber que o tempo de institucionalização vai ter influência na avaliação das competências escolares, na medida, em que, quanto maior o período de institucionalização, pior é a avaliação que fazem das duas competências escolares.

No seu pensamento, e tendo em conta a teoria da vinculação, apesar dos seus esforços continuam a ser suficientemente boas para que os seus próprios pais as priorizem e possam regressar ao lar. A desmotivação e o vazio emocional começam a sobrepor-se aos restantes aspetos da sua vida.

6.1. Sugestões para estudos futuros

Apresentam-se como sugestões para próximos estudos que envolvam a vinculação e o autoconceito, a inclusão de novas variáveis e metodologias complementares.

Neste sentido, uma das sugestões consiste na avaliação da possível influência dos técnicos de referência das instituições. A existência de técnicos de referência nas instituições permite às crianças terem uma figura específica a quem podem recorrer quando necessitam de algum apoio. O técnico assume a responsabilidade pela criança, participando de forma ativa nas suas atividades e respondendo de forma personalizada às suas necessidades.

O apoio e reforço dado por estes técnicos podem funcionar como motor para que criança se sinta mais confiante e segura das suas competências e diminuir os efeitos nefastos da institucionalização.

Por outro lado, propõe-se ainda a introdução de mais dois grupos amostrais, o grupo das crianças que ainda se encontram sinalizadas, mas não houve separação familiar, e um grupo de crianças acolhidas em meio familiar. Os estudos apontam para uma melhoria

no autoconceito e autoestima quando se trata do acolhimento familiar, com destaque para a manutenção dos contactos com a família de origem.

Por fim, a utilização de uma técnica com base em narrativas para a recolha de dados mais complexos que permitirão perceber melhor a qualidade da relação de vinculação, na medida em que as crianças procuram sempre escudar-se e defender os pais, transmitindo uma imagem idealizada dos mesmos.

Conclusões

A realização do estudo em questão permitiu compreender, tal como a literatura refere, a importância da qualidade da relação com as figuras de vinculação para que uma criança possa crescer de forma saudável e plena.

O primeiro contacto com o mundo é feito através dos olhos dos pais. Aquilo que para os pais é banal para as crianças é novidade, é mistério, necessitam de alguém que lhes traduza tudo aquilo que estão a ver e a sentir. A visão que os pais têm do mundo vai ser a visão transmitida.

Para além deste filtro, as crianças necessitam acima de tudo de se sentirem amadas, acarinhadas, cuidadas, protegidas e seguras. Estes são alguns dos elementos essenciais para crescer estável emocionalmente, sem dúvidas de que são suficientemente boas para serem amadas. O mundo será visto por estas crianças como algo a explorar e não como algo a recear.

A comparação entre dois grupos de crianças cujo meio familiar é tão diferente, permitiu perceber que a estabilidade familiar vai ter repercussões ao longo da sua vida. As relações de vinculação sentidas como mais seguras, onde os pais melhor comunicam e se mostram mais disponíveis promovem um autoconceito e uma autoestima mais positivos. Enquanto as crianças que foram afastadas de um meio familiar disfuncional sentem as suas relações de vinculação mais inseguras, em que os pais se mostram menos disponíveis e a comunicação é deficitária. O mundo para elas perde a cor, quando não se sentem amadas. O vazio afetivo vai-se refletir na forma mais negativa como se percecionam e se avaliam.

A análise da relação entre as variáveis segurança na relação de vinculação e autoconceito permite traçar uma estratégia de intervenção que fortaleça os aspetos mais fracos. No caso da segurança da vinculação poderá permitir perceber em que aspetos as crianças se sentem menos seguras da disponibilidade emocional dos seus pais. Estes serão fundamentais para alterar os comportamentos dos pais e estimular os gestos de afeto e de amor. A própria alteração da relação entre pais e filhos irá influenciar a estabilidade emocional da criança. Contudo, quando tal não é possível, será pertinente atuar diretamente ao nível do autoconceito e da autoestima, compreendendo a base de tais sentimentos de incompetência, tornando-se mais focada a intervenção a realizar e com maior probabilidade de sucesso.

O estudo e intervenção nas relações de vinculação e ao nível do autoconceito tornam-se fundamentais para a promoção da saúde física e mental das crianças e a prevenção de comportamentos de risco.

Referências

- Alberto, I. M. M. (2006). *Maltrato e Trauma na Infância*. Coimbra: Almedina;
- Almeida, A. N., André, I. M. & Almeida, H. N. (1999). Sombras e marcas: Os maus tratos às crianças na família. *Análise Social*, vol. XXIV (150), pp. 91 – 121.
- Ainsworth, M. D. S (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, vol. 40, pp. 969-1020.
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, M. S. (1970). Attachment, exploration and separation by behavior of one-year olds in a strange situation. *Child Deveoplment*, vol. 41, 1, pp. 49-70.
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant-Mother Attachment. *American Psychologist*, vol.34, 10, pp. 932-937.
- Ainsworth, M. D. S. & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personaliy Development. *American Psychologist*, 46 (4), pp. 333-341.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*, 50, pp. 248-287.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 249-264). NY: Guilford Press.
- Berger, M. (1998). *A Criança e o Sofrimento da Separação: Divórcio, adoção e colocação*. Lisboa: Climepsi.
- Bergner, R. M. & Holmes, J. R. (2000). Self-concepts and self-concept change: a status dynamic approach. *Psychotherapy*, vol. 37, 1, p. 36-44.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J. & Kupersmidt, J. B. (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development*, vol. 69, 4, pp. 1171-1197.
- Bowlby, J. (1958). The nature of child's ties to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, pp. 350-373.
- Bowlby, J. (1990). *Apego: Vol. 1. Apego e Perda*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1969).

- Bowlby, J. (1990). *Separação: Angústia e Raiva Vol. 2. Perda*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1973).
- Bowlby, J. (1990). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1979).
- Bowlby, J. (2004). *Perda: Tristeza e Depressão. Vol. 3*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1985).
- Bowlby, J. (2006). *Cuidados maternos e saúde mental*. 5.ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1976).
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2000). *A criança e o seu mundo: Requisito essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, vol. 11, 3, pp. 237-252.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, pp. 759-775.
- Bretherton, I. & Munholland, K. A. (1999). Internal working Models in Attachment Relationships: A Construct revisited. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 89 - 111). NY: Guilford Press.
- Campbell, J. D. (1990). Self-Esteem and Clarity of the self-concept. *Journal of personality and social psychology*. Vol. 59, 3, pp. 538-549.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 3-20). NY: Guilford Press.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, pp. 121-134.
- Cast, A. D. & Burke, P. J. (2002). A Theory of Self-esteem. *Social Forces*, 80 (3), pp. 1041-1068.

- Cox, M. J., Margand, N. A., Owen, M. T. & Henderson, V. K. (1992). Prediction of Infant-Father and Infant-Mother Attachment. *Developmental Psychology*, 28, 3, p. 474-483.
- Díaz, A. S. (2008). *Por qué maltratan los padres a sus hijos? Escuela y programas educativos en la educación primaria*. *Bordón*, 60 (2), p. 159-173.
- Diener, M. L., Isabella, R. A. & Behunin, M. G. (2008). Attachment to mother and fathers during middle childhood: Associations with child gender, grade and competence. *Social Development*, 17, 1, pp. 84-101.
- Direção Geral de Saúde. (2011). *Maus Tratos em Crianças e Jovens: Guia prático de abordagem, diagnóstico e intervenção*.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffit, T. E. & Caspi, A. (2005). Low Self-Esteem is related to Aggression, antisocial behavior and Delinquency. *Psychological Science*, vol. 16, 4, p. 328-335.
- Dozier, M., Stovall, K. C., Albus, K. E., & Bates, B. (2001). Attachment for infants in foster care: The role of the caregiver state of mind. *Child Development*, 5, 1467-1477
- Duclos, G. (2006). *A auto-estima, um passaporte para a vida*. Lisboa: Climepsi.
- Easterbrooks, M. A. & Abeles, R. (2000). Windows to the self in 8 – year olds: Bridges to attachment representation and behavioral adjustment. *Attachment & Human Development*, vol. 2, 1, pp. 83-106.
- Egeland, B. & Sroufe, L. A. (1981). Attachment and early maltreatment. *Child Development*, 52, pp. 44-52.
- Epstein, S. (1973). The Self-concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychologist*, pp. 404-416.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), pp. 361-371.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1995). Adaptação do Self-Perception Profile for Children (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes. *Psicologia*, X, 3, pp. 129-142.
- Fox, N. A., Kimmerly, N. D. & Schafer, W. D. (1991). Attachment to mother/attachment to father: A meta-analysis. *Child Development*, 62, pp. 210-225.

- George, C. & Solomon (1999). Attachment and Caregiving. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 649-670). NY: Guilford Press.
- Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R. A. & Hayes, R. (2008). Self-understanding in early childhood associations with child attachment security and maternal negative affect. *Attachment and Human Development*, vol. 10, 4, pp. 433-450.
- Grossman, K., Grossman, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H. & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Father's sensitive and challenging play as a pivotal variable in 16 year longitudinal study. *Social Development*, 11, 3, pp. 307-331.
- Guedeney, N. & Guedeney, A. (2004). *Vinculação: Conceitos e Aplicações*. 1ª Edição, Lisboa. Climepsi Editores.
- Haney, P. & Durlak (1998). Changing Self-esteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 27, 4, pp. 423-433.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, pp. 87-97.
- Harter, S. (1999). *The construction of the Self: A developmental perspective*. New York: The Guildford Press.
- Horst, F.C.P. & Veer, R. (2008). Loneliness in infancy: Harry Harlow, John Bowlby and Issues of Separation. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 42, pp. 325-335.
- Howe, D. (2005). *Child Abuse and Neglect: Attachment, development and intervention*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hurtz, C. S. & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normalização da escala de autoestima de Rosenberg. *Avaliação Psicológica*, 10, (1), pp. 41-49.
- Instituto Nacional da Segurança Social (2013). *Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*.

- Jee, S.H., Conn, M.A., Szilagyi, P. G, Blumkin, A. Baldwin, C. D. & Szilagyi, M. A. (2010). Identification of social –emocional problems among young children in foster care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51:12, pp. 1351-1358.
- Kenberg, O. (2007). *Controvérsias contemporâneas acerca da teoria, prática e aplicações psicanalíticas*. Lisboa: Climepsi.
- King, A. K. (1997). Self-concept and self-esteem: A clarification of terms. *Journal of School Health*, vol. 67, 2, pp. 68-70.
- Kobak, R. (1999). The emotional dynamics of disruptions in attachment relationships: Implications for theory, research and clinical intervention. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 21-43). NY: Guilford Press.
- Lamb, M. E. (1977). The development of mother-infant and father-infant attachments in the second year of life. *Development Psychology*, vol. 13, 6, pp. 637-648.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K. & Downs, D. L. (1995). Self-esteem as na interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 68, 3, pp. 518-530.
- Lewis, C. & Lamb, M. E. (2003). Father's influence on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XVIII, 2, p. 211-228.
- Lieberman, M., Doyle, A. B. & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: associations with peer relations. *Child Development*, vol. 70, 1, pp. 202-213.
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A. J. & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), pp. 423-433.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. Yogman (Eds.). *Affective development in infancy*. (pp. 95-124). Norwood: Ablex.
- Magalhães, T. (2005). *Maus tratos em crianças e jovens*. Coimbra: Quarteto.

- Marsh, H.W. (1986). Global self-esteem: It's relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 51, 6, pp. 1224-1236.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical struture. *Educational Psychologist*, vol. 20, 3, pp. 107-123.
- Marsh, H. W. & Gouvenet, P. J. (1989). Multidimensional Self-concepts and perceptions of control: Construct Validation of responses by children. *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, 1, pp. 57-69.
- Marvin, R. S. & Britner, P. A. (1999). Normative Development: The ontogenery of attachment. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 44-67). NY: Guilford Press.
- Metzger, J. (2008). Resiliency in children and youth in kinship care and familiy foster care. *Child Welfare*, vol. 87, 6, pp. 115-140.
- Milani, R. G. & Loureiro S. R. (2009). Crianças em risco psicossocial associado à violência doméstica: o desempenho escolar e o autoconceito como condições de proteção. *Estudos de Psicologia*, vol. 14, pp.191-198.
- Miljkovitch, R. (2004). A vinculação ao nível das representações. In N. Guedeney & A. Guedeney. (Coord.) *Vinculação: Conceitos e Aplicações*. 1ª Edição, Lisboa. Climepsi Editores.
- 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), pp. 395-409.
- Nottlemann, E. D. (1987). Competence and Self-esteem during transition from childhood to adolescence. *Developmental Psychology* vol. 23, 3, pp. 441-450.
- Pasian, S. R. & Jacquemin, A. (1999). O auto-retrato em crianças institucionalizadas. *Paidéia*, 9, pp. 50-60.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 235-244.

- Peixoto, F. & Mata, L. (1993). Efeitos da idade, sexo e nível socio-cultural no auto-conceito. *Análise Psicológica*, 3 (XI), pp. 401-413.
- Pereira, M., Soares, I., Dias, P., Silva, J., Marques, S. & Baptista, J. (2010). Desenvolvimento, Psicopatologia e Apego: Estudo Exploratório com crianças institucionalizadas e suas cuidadoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), pp. 222-231.
- Pinhel, J., Torres, N. & Maia, J. (2009). Crianças institucionalizadas em meio familiar de vida: Representações de vinculação e problemas de comportamento associado. *Análise Psicológica*, 4, pp. 509-521.
- Ramião, T.A. (2007). *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo: Anotada e comentada*. (5.ªed.). Lisboa: Quid Juris.
- Robins, R. W. & Trzesnewski, K. H (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14, 3, pp. 158-162.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent child*. Princeton: Princeton University Press.
- Salvaterra, M. F. (2011). *Vinculação e adopção*. Lisboa: Edições Lusófonas.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-Concept: The interplay to theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, 1, pp. 3-17.
- Soares, I. (1996). Vinculação: Questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, n.º 11, pp. 35-70.
- Soares, I. (2001). Vinculação e cuidados maternos: Segurança, protecção e desenvolvimento da regulação emocional no contexto da relação mãe-bebé. In M. C. Canavarro (coord.). *Psicologia da gravidez e da maternidade*. Coimbra: Quarteto.
- Soares, I. (2007). *Relação de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Braga: Psiquilibrios.
- Solomon, J. & George, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 287-316). NY: Guilford Press.

- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. & Collins, W. A. (2005). Placing early attachment experiences in development context: The Minnesota longitudinal study. In K. E. Grossman, K. Grossman & E. Waters (Eds.) *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. New York: The Guildford Press.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. & Collins, W. A. (2009). *The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. London: The Guildford Press.
- Swann Jr, W. B., Chang-Scheidner, C. & McClarty, K. L. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist*, vol. 62, 2, pp. 84-94.
- Tracy, R. L. & Ainsworth, M. D. S. (1981). Maternal affectionate behavior and infant-mother attachment patterns. *Child Development*, 52, pp.1341-1343.
- Torres de Carvalho, P. & Ferreira, T. (2002). *Histórias de Desencantar: Os Afectos da Inquietude*. Lisboa: Ancora Editora.
- Torres, N., Santos, A. J. & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVII), pp. 435-445.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R. & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, vol. 42, 2, pp. 381-390.
- United Nations Children's Fund [UNICEF] (s.d.).
<http://www.unicef.pt/artigo.php?mid=18101111&m=2>. Acedido a 10 de Janeiro de 2013. De UNICEF. www.unicef.pt.
- Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 2, (VI), p. 101 – 110.
- Vaz Serra, A. Firmino, H. & Matos, A. P. (1987). Influência das relações pais/filhos no autoconceito. *Psiquiatria Clinica*, 8 (3), pp. 137-141.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B. & Carlson, E. A. (1999). The nature of individual differences infant-caregiver attachment. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.),

Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications (pp. 68-88). NY: Guilford Press.

Wylie, R. C. (1979). *The self-concept. Revised edition vol. 2. Theory and Research on Selected Topics*. London: University of Nebraska Press.

Winnicott, D.W.W. (1999). *Tudo começa em casa*. São Paulo: Martins Fontes.

Zortea, L. E., Kreutz, C. M. & Johann, R. L.V. O. (2008). Imagem corporal em crianças institucionalizadas e em crianças não institucionalizadas. *Aletheia*, 27, p. 111-125.

APÊNDICE I

Declaração de Consentimento



Declaração de consentimento

No âmbito do Mestrado de Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, 2.º ano do 2.º Ciclo, da ULHT de Lisboa, pretende-se realizar uma investigação no Agrupamento Vertical de Escolas de Grândola.

O presente estudo tem como objetivo estabelecer uma relação entre a vinculação e o autoconceito.

Neste sentido, vimos pelo presente solicitar a sua autorização para que o seu filho/a possa participar, respondendo a um questionário.

O questionário será aplicado em contexto de sala de aula, na presença do docente.

Garante-se o total anonimato e a confidencialidade de todos os dados, que serão utilizados apenas para fins estatísticos.

Eu, _____ AUTORIZO o meu educando
_____ a participar na investigação.

Eu, _____ NÃO AUTORIZO o meu
educando _____ a participar na investigação.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Para qualquer esclarecimento por favor contacte: rita.louro@sapo.pt

Desde já agradeço a colaboração

Os melhores cumprimentos

Rita Louro

ANEXO I

Protocolo para Crianças em Meio Familiar

Esta investigação é realizada no âmbito do Mestrado de Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, 2.º ano do 2.º Ciclo, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. O objetivo deste protocolo consiste em avaliar o relacionamento entre as crianças e os seus pais, bem como o seu autoconceito para estabelecer uma relação entre ambas as questões, pelo que se pede a tua colaboração. Garante-se a confidencialidade e o anonimato de todos os dados fornecidos, os quais serão apenas utilizados para tratamento estatístico.

Não existem respostas certas ou erradas. Lê atentamente as questões e responde de forma sincera.

Desde já agradeço a tua colaboração 😊

I – Dados sociodemográficos

Idade: _____ anos

Escolaridade _____

Sexo: M ____ F ____

N.º de irmãos: _____

Eu sou o irmão (Faz uma X no que corresponde a ti em relação aos teus irmãos)

Mais novo ____ Do meio ____ Mais velho ____

Vivo com (faz uma cruz no que corresponde a quem tu vives)

____ Pai e Mãe
____ Só com a Mãe
____ Só com o Pai
____ Mãe e padrasto
____ Pai e madrasta
____ Avós
____ Outros familiares
Quem? _____

Profissão da MÃE: _____

Escolaridade da MÃE: _____

Profissão do PAI: _____

Escolaridade do PAI: _____

Kerns Security Scale (Kerns et al., 1996, adaptação Santos et al, 2009)

“Como te dás com o teu pai”

Instruções: Este questionário pretende saber como és com o teu pai – como ages e como te sentes perto dele. Cada pergunta fala de dois tipos de crianças, e queremos saber qual destas é mais parecida contigo. Primeiro decide se és mais parecido com a criança da esquerda ou com a criança da direita, depois decide se essa criança é um pouco parecida contigo ou se a criança é muito parecida contigo. Marca a resposta e faz um círculo à volta dessa frase. Deverás dar apenas uma resposta para cada pergunta. Antes de avançarmos, vamos tentar com um exemplo.

Exemplo:

Algumas crianças preferem praticar desporto no seu tempo livre		Mas	Outras crianças preferem ver televisão	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
1. Para algumas crianças é fácil confiar nos seus pais		Mas	Outras crianças não têm a certeza se podem confiar nos seus pais	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
2. Algumas crianças sentem que os seus pais se intrometem demasiado/muito quando estão a tentar fazer alguma coisa		Mas	Outras crianças sentem que os seus pais deixam-nas fazer as coisas por si próprias.	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
3. Algumas crianças acham fácil contar com os seus pais para as ajudar		Mas	Outras crianças acham difícil contar com os seus pais	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
4. Algumas crianças acham que os seus pais passam tempo suficiente com elas		Mas	Outras crianças acham que os seus pais não passam tempo suficiente com elas	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo

5.	Algumas crianças não gostam de dizer aos seus pais o que estão a pensar ou a sentir	Mas	Outras crianças gostam de dizer aos seus pais o que estão a pensar ou a sentir
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo
			Muito parecida comigo
6.	Algumas crianças não precisam dos seus pais para muitas coisas	Mas	Outras crianças precisam dos seus pais para muitas coisas
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo
			Muito parecida comigo
7.	Algumas crianças desejam ser mais próximas dos seus pais	Mas	Outras crianças estão contentes com a proximidade que têm com os seus pais
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo
			Muito parecida comigo
8.	Algumas crianças receiam que os seus pais não gostem realmente delas	Mas	Outras crianças têm mesmo a certeza que os seus pais gostam delas
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo
			Muito parecida comigo
9.	Algumas crianças sentem que os seus pais as compreendem	Mas	Outras crianças sentem que os pais não as compreendem totalmente
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo
			Muito parecida comigo
10.	Algumas crianças têm a certeza que os seus pais não as abandonariam	Mas	Outras crianças, por vezes, pensam que os seus pais podem abandoná-las
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo
			Muito parecida comigo
11.	Algumas crianças têm medo que os seus pais não estejam presentes quando precisarem	Mas	Outras crianças têm a certeza que os seus pais estarão presentes quando precisarem
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo
			Muito parecida comigo

12.	Algumas crianças pensam que os seus pais não as ouvem	Mas	Outras crianças pensam que os seus pais as ouvem
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo
	Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
13.	Algumas crianças vão ter com os seus pais quando estão chateadas	Mas	Outras crianças não vão ter com os seus pais quando estão chateadas
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo
	Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
14.	Algumas crianças desejam que os seus pais as ajudem mais com os seus problemas	Mas	Outras crianças acham que os seus pais ajudam o suficiente
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo
	Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
15.	Algumas crianças sentem-se melhor quando os seus pais estão por perto	Mas	Outras crianças não se sentem melhor quando os seus pais estão por perto
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo
	Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo

“Como te dás com a tua mãe”

Instruções: Este questionário pretende saber como és com a tua mãe – como ages e como te sentes perto dela. Cada pergunta fala de dois tipos de crianças, e queremos saber qual destas é mais parecida contigo. Primeiro decide se és mais parecido com a criança da esquerda ou com a criança da direita, depois decide se essa criança é um pouco parecida contigo ou se a criança é muito parecida contigo. Marca a resposta e faz um círculo à volta dessa frase. Deverás dar apenas uma resposta para cada pergunta. Antes de avançarmos, vamos tentar com um exemplo.

Exemplo:

Algumas crianças preferem praticar desporto no seu tempo livre		Mas	Outras crianças preferem ver televisão	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
1. Para algumas crianças é fácil confiar nas suas mães		Mas	Outras crianças não têm a certeza se podem confiar nas suas mães	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
2. Algumas crianças sentem que as suas mães se intrometem demasiado/muito quando estão a tentar fazer alguma coisa		Mas	Outras crianças sentem que as suas mães deixam-nas fazer as coisas por si próprias	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
3. Algumas crianças acham fácil contar com as suas mães para as ajudar		Mas	Outras crianças acham difícil contar com as suas mães	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
4. Algumas crianças acham que as suas mães passam tempo suficiente com elas		Mas	Outras crianças acham que as suas mães não passam tempo suficiente com elas	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo

5.	Algumas crianças não gostam de dizer às suas mães o que estão a pensar ou a sentir	Mas	Outras crianças gostam de dizer às suas mães o que estão a pensar ou a sentir				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
6.	Algumas crianças não precisam das suas mães para muitas coisas	Mas	Outras crianças precisam das suas mães para muitas coisas				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
7.	Algumas crianças desejam ser mais próximas das suas mães	Mas	Outras crianças estão contentes com a proximidade que têm com as suas mães				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
8.	Algumas crianças receiam que as suas mães não gostem realmente delas	Mas	Outras crianças têm mesmo a certeza que as suas mães gostam delas				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
9.	Algumas crianças sentem que as suas mães as compreendem	Mas	Outras crianças sentem que as mães não as compreendem totalmente				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
10.	Algumas crianças têm a certeza que as suas mães não as abandonariam	Mas	Outras crianças, por vezes, pensam que as suas mães podem abandoná-las				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
11.	Algumas crianças têm medo que as suas mães não estejam presentes quando precisarem	Mas	Outras crianças têm a certeza que as suas mães estarão presentes quando precisarem				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo

12.	Algumas crianças pensam que as suas mães não as ouvem	Mas	Outras crianças pensam que as suas mães as ouvem
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo
			Um pouco parecida comigo
			Muito parecida comigo
13.	Algumas crianças vão ter com as suas mães quando estão chateadas	Mas	Outras crianças não vão ter com as suas mães quando estão chateadas
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo
			Um pouco parecida comigo
			Muito parecida comigo
14.	Algumas crianças desejam que as suas mães as ajudem mais com os seus problemas	Mas	Outras crianças acham que as suas mães ajudam o suficiente
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo
			Um pouco parecida comigo
			Muito parecida comigo
15.	Algumas crianças sentem-se melhor quando as suas mães estão por perto	Mas	Outras crianças não se sentem melhor quando as suas mães estão por perto
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo
			Um pouco parecida comigo
			Muito parecida comigo

Self-Perception Profile (Harter, 1988, adaptado por Peixoto, 1995)

“Como é que eu sou?”

Instruções: Este questionário pretende saber como tu és. Cada pergunta fala de dois tipos de crianças, e queremos saber qual destas é mais parecida contigo. Primeiro decide se és mais parecido com a criança da esquerda ou com a criança da direita, depois decide se essa criança é um pouco parecida contigo ou se a criança é muito parecida contigo. Marca a resposta e faz um círculo à volta dessa frase. Deverás dar apenas uma resposta para cada pergunta. Antes de avançarmos, vamos tentar com um exemplo.

Exemplo:

Algumas crianças nos seus tempos livres gostam de brincar na rua

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

MAS

Outras preferem ficar em casa a ver televisão

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

1. Algumas crianças acham que são muito boas nos seus trabalhos da escola

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

MAS

Outras preocupam-se porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

2. Algumas crianças acham difícil fazer amigos

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos

MAS

Outras acham muito fácil de fazer amigos

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

3. Algumas crianças são muito boas em todas as espécies de desportos

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

MAS

Outras acham que não são muito boas quando fazem desporto

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

4. Algumas crianças gostam do aspeto que têm

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

MAS

Outras não gostam do aspeto que têm

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

5. Algumas crianças não gostam do modo como se portam

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

MAS

Outras gostam do modo como se portam

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

6. Algumas crianças <u>não</u> estão muitas vezes satisfeitas consigo próprias	MAS	Outras estão bastante <u>satisfeitas</u> consigo próprias	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
7. Algumas crianças acham que são tão <u>inteligentes</u> como outras da sua idade	MAS	Outras <u>não</u> têm a certeza e duvidam que sejam tão inteligentes	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
8. Algumas crianças têm <u>muitos</u> amigos	MAS	Outras <u>não</u> têm muitos amigos	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
9. Algumas crianças gostavam de ser muito <u>melhores</u> no desporto	MAS	Outras crianças acham que são <u>boas</u> no desporto	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
10. Algumas crianças estão <u>satisfeitas</u> com a altura e o peso que têm	MAS	Outras gostariam que a sua altura e peso fossem <u>diferentes</u>	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
11. Algumas crianças costumam fazer aquilo que <u>devem</u>	MAS	Outras <u>não</u> costumam fazer o que devem	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
12. Algumas crianças <u>não</u> gostam da vida que têm	MAS	Outras <u>gostam</u> da vida que têm	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
13. Algumas crianças <u>demoram</u> muito tempo a fazer os trabalhos da escola	MAS	Outras conseguem fazer o trabalho da escola <u>depressa</u>	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
14. Algumas crianças <u>gostavam</u> de ter muitos amigos	MAS	Outras têm todos os amigos que querem	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim

15. Algumas crianças acham que podiam ser boas em qualquer desporto que nunca experimentaram	MAS	Outras receiam não ser <u>boas</u> em desportos que nunca experimentaram	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
16. Algumas crianças gostavam que o seu corpo fosse <u>diferente</u>	MAS	Outras <u>gostam</u> do seu corpo tal como é	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
17. Algumas crianças portam-se como sabem que se <u>devem portar</u>	MAS	Outras <u>não</u> costumam portar-se como sabem que se devem portar	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
18. Algumas crianças estão <u>contentes</u> consigo próprias	MAS	Outras <u>não</u> estão, normalmente contentes consigo próprias	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
19. Algumas crianças <u>esquecem</u> muitas vezes o que aprenderam	MAS	Outras conseguem <u>lembrar-se</u> das coisas com facilidade	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
20. Algumas crianças conseguem que as suas ideias sejam <u>sempre</u> aceites pelas outras crianças	MAS	Outras <u>não</u> conseguem que as suas ideias sejam aceites	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
21. Algumas crianças acham que são <u>melhores</u> do que as outras da mesma idade a fazer desporto	MAS	Outras acham que <u>não</u> são capazes de fazer desporto tão bem	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
22. Algumas crianças gostavam que o seu aspeto físico (sua aparência) fosse diferente	MAS	Outras <u>gostam</u> do seu aspeto físico tal como é	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim

23. Algumas crianças arranjam muitas vezes <u>complicações</u> por causa das coisas que fazem	MAS	Outras <u>não</u> costumam fazer coisas que as metam em complicações	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
24. Algumas crianças <u>gostam</u> do tipo de pessoa que são	MAS	Outras preferiam ser <u>outra</u> pessoa	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
25. Algumas crianças são muito <u>boas</u> nos estudos	MAS	Outras <u>não</u> são muito boas nos estudos	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
26. Algumas crianças gostavam que <u>mais</u> crianças da sua idade gostassem delas	MAS	Outras acham que a maior parte das pessoas da sua idade <u>gostam</u> delas	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
27. Em jogos e desportos algumas crianças costumam <u>assistir</u> em vez de jogar	MAS	Outras jogam a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
28. Algumas crianças gostavam que a sua cara e os seus cabelos fossem <u>diferentes</u>	MAS	Outras crianças <u>gostam</u> da cara e do cabelo que têm	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
29. Algumas crianças fazem coisas que sabem que <u>não deviam</u> fazer	MAS	Outras <u>quase nunca</u> fazem coisas que não devem fazer	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
30. Algumas crianças estão muito <u>satisfeitas</u> por serem aquilo que são	MAS	Outras gostavam de ser <u>diferentes</u>	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim

31. Algumas crianças têm dificuldade na escola para descobrirem as respostas certas

MAS

Outras quase sempre conseguem responder certo

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

32. Algumas crianças têm todos os amigos que gostavam de ter

MAS

Outras gostavam de ter mais amigos porque sentem que têm poucos

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

33. Algumas crianças têm dificuldade em novas atividades desportivas

MAS

Outras são boas desde o princípio em novas atividades desportivas

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

34. Algumas crianças acham que são bonitas

MAS

Outras acham que não são bonitas

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

35. Algumas crianças portam-se muito bem

MAS

Outras acham difícil portar-se bem

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

36. Algumas crianças não gostam muito da maneira como fazem as coisas

MAS

Outras acham boa a maneira como fazem as coisas

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

“Qual é para ti a importância destas coisas?”

	Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim				Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim
1			Algumas crianças acham que é <u>importante</u> ser bom aluno para se sentirem bem	MAS	Outras não acham que seja assim tão importante o modo como vão nos estudos		
2			Algumas crianças <u>não</u> acham que seja importante ter muitos amigos	MAS	Outras acham que ter muitos amigos é <u>importante</u> para se sentirem bem		
3			Algumas crianças acham que é importante ser bom em desportos	MAS	Outras não acham que a habilidade para desportos seja muito importante para se sentirem bem		
4			Algumas crianças acham que é <u>importante</u> ser bonito para se sentirem bem	MAS	Outros acham que <u>não</u> é importante ser bonito		
5			Algumas crianças acham que é <u>importante</u> porta-se bem	MAS	Outras acham que o modo como se portam <u>não</u> é muito importante		
6			Algumas crianças acham que ter boas notas <u>não</u> é muito importante para se sentirem bem	MAS	Outras acham que ter boas notas é <u>importante</u>		
7			Algumas crianças <u>importante</u> brincar com outras crianças	MAS	Outras <u>não</u> acham importante brincar com muitas crianças		
8			Algumas crianças acham que ter jeito para desportos <u>não</u> é importante para se sentirem bem	MAS	Outros acham que ser bom atleta é <u>importante</u>		
9			Algumas crianças acham que o seu aspeto físico <u>não</u> é importante para se sentirem bem	MAS	Outras acham que o seu aspeto físico é <u>importante</u>		
10			Algumas crianças acham que o modo como se portam <u>não</u> é muito importante	MAS	Outras acham que é <u>importante</u> portar-se como deve ser		

ANEXO II

Protocolo para Crianças Institucionalizadas

Esta investigação é realizada no âmbito do Mestrado de Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, 2.º ano do 2.º Ciclo, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. O objetivo deste protocolo consiste em avaliar o relacionamento entre as crianças e os seus pais, bem como o seu autoconceito para estabelecer uma relação entre ambas as questões, pelo que se pede a tua colaboração. Garante-se a confidencialidade e o anonimato de todos os dados fornecidos, os quais serão apenas utilizados para tratamento estatístico.

Não existem respostas certas ou erradas. Lê atentamente as questões e responde de forma sincera.

Desde já agradeço a tua colaboração 😊

I – Dados sociodemográficos

Idade: _____ anos Escolaridade _____ Sexo: M ____ F ____

N.º de irmãos: _____ Eu sou o irmão (Faz uma X no que corresponde a ti em relação aos teus irmãos)
Mais novo ____ Do meio ____ Mais velho ____

Com quem vivias antes: _____

Vivo com os meus irmãos (faz uma X ao que corresponde à tua situação): Sim ____ Não ____

Profissão da MÃE: _____ Escolaridade da MÃE: _____

Profissão do PAI: _____ Escolaridade do PAI: _____

Tempo de institucionalização: _____ Motivo de institucionalização: _____

Recebe Visitas (assinale com uma X) : Sim ____ Não ____ De quem: ____ Pai
Com que regularidade: ____ Diária ____ Mãe
____ Semanal ____ Ambos
____ Mensal ____ Outros familiares
____ Anual Quem: _____

Pais com passado de institucionalização social: ____ Sim ____ Não

Kerns Security Scale (Kerns et al., 1996, adaptação Santos et al, 2009)

“Como te dás com o teu pai”

Instruções: Este questionário pretende saber como és com o teu pai – como ages e como te sentes perto dele. Cada pergunta fala de dois tipos de crianças, e queremos saber qual destas é mais parecida contigo. Primeiro decide se és mais parecido com a criança da esquerda ou com a criança da direita, depois decide se essa criança é um pouco parecida contigo ou se a criança é muito parecida contigo. Marca a resposta e faz um círculo à volta dessa frase. Deverás dar apenas uma resposta para cada pergunta. Antes de avançarmos, vamos tentar com um exemplo.

Exemplo:

Algumas crianças preferem praticar desporto no seu tempo livre		Mas	Outras crianças preferem ver televisão	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
1. Para algumas crianças é fácil confiar nos seus pais		Mas	Outras crianças não têm a certeza se podem confiar nos seus pais	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
2. Algumas crianças sentem que os seus pais se intrometem demasiado/muito quando estão a tentar fazer alguma coisa		Mas	Outras crianças sentem que os seus pais deixam-nas fazer as coisas por si próprias	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
3. Algumas crianças acham fácil contar com os seus pais para as ajudar		Mas	Outras crianças acham difícil contar com os seus pais	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
4. Algumas crianças acham que os seus pais passam tempo suficiente com elas		Mas	Outras crianças acham que os seus pais não passam tempo suficiente com elas	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo

5.	Algumas crianças não gostam de dizer aos seus pais o que estão a pensar ou a sentir	Mas	Outras crianças gostam de dizer aos seus pais o que estão a pensar ou a sentir	
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
6.	Algumas crianças não precisam dos seus pais para muitas coisas	Mas	Outras crianças precisam dos seus pais para muitas coisas	
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
7.	Algumas crianças desejam ser mais próximas dos seus pais	Mas	Outras crianças estão contentes com a proximidade que têm com os seus pais	
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
8.	Algumas crianças receiam que os seus pais não gostem realmente delas	Mas	Outras crianças têm mesmo a certeza que os seus pais gostam delas	
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
9.	Algumas crianças sentem que os seus pais as compreendem	Mas	Outras crianças sentem que os pais não as compreendem totalmente	
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
10.	Algumas crianças têm a certeza que os seus pais não as abandonariam	Mas	Outras crianças, por vezes, pensam que os seus pais podem abandoná-las	
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
11.	Algumas crianças têm medo que os seus pais não estejam presentes quando precisarem	Mas	Outras crianças têm a certeza que os seus pais estarão presentes quando precisarem	
	Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo

- | | | | |
|------------|---|-----|---|
| 12. | Algumas crianças pensam que os seus pais não as ouvem | Mas | Outras crianças pensam que os seus pais as ouvem |
| | Muito parecida comigo Um pouco parecida comigo | | Um pouco parecida comigo Muito parecida comigo |
| 13. | Algumas crianças vão ter com os seus pais quando estão chateadas | Mas | Outras crianças não vão ter com os seus pais quando estão chateadas |
| | Muito parecida comigo Um pouco parecida comigo | | Um pouco parecida comigo Muito parecida comigo |
| 14. | Algumas crianças desejam que os seus pais as ajudem mais com os seus problemas | Mas | Outras crianças acham que os seus pais ajudam o suficiente |
| | Muito parecida comigo Um pouco parecida comigo | | Um pouco parecida comigo Muito parecida comigo |
| 15. | Algumas crianças sentem-se melhor quando os seus pais estão por perto | Mas | Outras crianças não se sentem melhor quando os seus pais estão por perto |
| | Muito parecida comigo Um pouco parecida comigo | | Um pouco parecida comigo Muito parecida comigo |

“Como te dás com a tua mãe”

Instruções: Este questionário pretende saber como és com a tua mãe – como ages e como te sentes perto dela. Cada pergunta fala de dois tipos de crianças, e queremos saber qual destas é mais parecida contigo. Primeiro decide se és mais parecido com a criança da esquerda ou com a criança da direita, depois decide se essa criança é um pouco parecida contigo ou se a criança é muito parecida contigo. Marca a resposta e faz um círculo à volta dessa frase. Deverás dar apenas uma resposta para cada pergunta. Antes de avançarmos, vamos tentar com um exemplo.

Exemplo:

Algumas crianças preferem praticar desporto no seu tempo livre		Mas	Outras crianças preferem ver televisão	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
1. Para algumas crianças é fácil confiar nas suas mães		Mas	Outras crianças não têm a certeza se podem confiar nas suas mães	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
2. Algumas crianças sentem que as suas mães se intrometem demasiado/muito quando estão a tentar fazer alguma coisa		Mas	Outras crianças sentem que as suas mães deixam-nas fazer as coisas por si próprias	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
3. Algumas crianças acham fácil contar com as suas mães para as ajudar		Mas	Outras crianças acham difícil contar com as suas mães	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo
4. Algumas crianças acham que as suas mães passam tempo suficiente com elas		Mas	Outras crianças acham que as suas mães não passam tempo suficiente com elas	
Muito parecida comigo	Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo	Muito parecida comigo

5.	Algumas crianças não gostam de dizer às suas mães o que estão a pensar ou a sentir	Mas	Outras crianças gostam de dizer às suas mães o que estão a pensar ou a sentir				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
6.	Algumas crianças não precisam das suas mães para muitas coisas	Mas	Outras crianças precisam das suas mães para muitas coisas				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
7.	Algumas crianças desejam ser mais próximas das suas mães	Mas	Outras crianças estão contentes com a proximidade que têm com as suas mães				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
8.	Algumas crianças receiam que as suas mães não gostem realmente delas	Mas	Outras crianças têm mesmo a certeza que as suas mães gostam delas				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
9.	Algumas crianças sentem que as suas mães as compreendem	Mas	Outras crianças sentem que as mães não as compreendem totalmente				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
10.	Algumas crianças têm a certeza que as suas mães não as abandonariam	Mas	Outras crianças, por vezes, pensam que as suas mães podem abandoná-las				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
11.	Algumas crianças têm medo que as suas mães não estejam presentes quando precisarem	Mas	Outras crianças têm a certeza que as suas mães estarão presentes quando precisarem				
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo

12.	Algumas crianças pensam que as suas mães não as ouvem	Mas	Outras crianças pensam que as suas mães as ouvem
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo
	Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
13.	Algumas crianças vão ter com as suas mães quando estão chateadas	Mas	Outras crianças não vão ter com as suas mães quando estão chateadas
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo
	Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
14.	Algumas crianças desejam que as suas mães as ajudem mais com os seus problemas	Mas	Outras crianças acham que as suas mães ajudam o suficiente
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo
	Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo
15.	Algumas crianças sentem-se melhor quando as suas mães estão por perto	Mas	Outras crianças não se sentem melhor quando as suas mães estão por perto
	Muito parecida comigo		Um pouco parecida comigo
	Um pouco parecida comigo		Muito parecida comigo

Self-Perception Profile (Harter, 1988, adaptado por Peixoto, 1995)

“Como é que eu sou?”

Instruções: Este questionário pretende saber como tu és. Cada pergunta fala de dois tipos de crianças, e queremos saber qual destas é mais parecida contigo. Primeiro decide se és mais parecido com a criança da esquerda ou com a criança da direita, depois decide se essa criança é um pouco parecida contigo ou se a criança é muito parecida contigo. Marca a resposta e faz um círculo à volta dessa frase. Deverás dar apenas uma resposta para cada pergunta. Antes de avançarmos, vamos tentar com um exemplo.

Exemplo:

Algumas crianças nos seus tempos livres gostam de brincar na rua Sou mesmo assim Sou mais ou menos assim	MAS	Outras preferem ficar em casa a ver televisão Sou mesmo assim Sou mais ou menos assim
1. Algumas crianças acham que são muito <u>boas</u> nos seus trabalhos da escola Sou mesmo assim Sou mais ou menos assim	MAS	Outras <u>preocupam-se</u> porque muitas vezes não sabem fazer os trabalhos da escola Sou mesmo assim Sou mais ou menos assim
2. Algumas crianças acham <u>difícil</u> fazer amigos Sou mesmo assim Sou mais ou menos	MAS	Outras acham muito <u>fácil</u> de fazer amigos Sou mesmo assim Sou mais ou menos assim
3. Algumas crianças são <u>muito boas</u> em todas as espécies de desportos Sou mesmo assim Sou mais ou menos assim	MAS	Outras acham que <u>não</u> são muito boas quando fazem desporto Sou mesmo assim Sou mais ou menos assim
4. Algumas crianças <u>gostam</u> do aspeto que têm Sou mesmo assim Sou mais ou menos assim	MAS	Outras <u>não</u> gostam do aspeto que têm Sou mesmo assim Sou mais ou menos assim
5. Algumas crianças <u>não</u> gostam do modo como se portam Sou mesmo assim Sou mais ou menos assim	MAS	Outras <u>gostam</u> do modo como se portam Sou mesmo assim Sou mais ou menos assim

6. Algumas crianças <u>não</u> estão muitas vezes satisfeitas consigo próprias	MAS	Outras estão bastante <u>satisfeitas</u> consigo próprias	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
7. Algumas crianças acham que são tão <u>inteligentes</u> como outras da sua idade	MAS	Outras <u>não</u> têm a certeza e duvidam que sejam tão inteligentes	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
8. Algumas crianças têm <u>muitos</u> amigos	MAS	Outras <u>não</u> têm muitos amigos	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
9. Algumas crianças gostavam de ser muito <u>melhores</u> no desporto	MAS	Outras crianças acham que são <u>boas</u> no desporto	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
10. Algumas crianças estão <u>satisfeitas</u> com a altura e o peso que têm	MAS	Outras gostariam que a sua altura e peso fossem <u>diferentes</u>	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
11. Algumas crianças costumam fazer aquilo que <u>devem</u>	MAS	Outras <u>não</u> costumam fazer o que devem	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
12. Algumas crianças <u>não</u> gostam da vida que têm	MAS	Outras <u>gostam</u> da vida que têm	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
13. Algumas crianças <u>demoram</u> muito tempo a fazer os trabalhos da escola	MAS	Outras conseguem fazer o trabalho da escola <u>depressa</u>	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
14. Algumas crianças <u>gostavam</u> de ter muitos amigos	MAS	Outras têm todos os amigos que querem	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim

15. Algumas crianças acham que podiam ser boas em qualquer desporto que nunca experimentaram	MAS	Outras receiam não ser <u>boas</u> em desportos que nunca experimentaram	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
16. Algumas crianças gostavam que o seu corpo fosse <u>diferente</u>	MAS	Outras <u>gostam</u> do seu corpo tal como é	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
17. Algumas crianças portam-se como sabem que se <u>devem portar</u>	MAS	Outras <u>não</u> costumam portar-se como sabem que se devem portar	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
18. Algumas crianças estão <u>contentes</u> consigo próprias	MAS	Outras <u>não</u> estão, normalmente contentes consigo próprias	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
19. Algumas crianças <u>esquecem</u> muitas vezes o que aprenderam	MAS	Outras conseguem <u>lembrar-se</u> das coisas com facilidade	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
20. Algumas crianças conseguem que as suas ideias sejam <u>sempre</u> aceites pelas outras crianças	MAS	Outras <u>não</u> conseguem que as suas ideias sejam aceites	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
21. Algumas crianças acham que são <u>melhores</u> do que as outras da mesma idade a fazer desporto	MAS	Outras acham que <u>não</u> são capazes de fazer desporto tão bem	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
22. Algumas crianças gostavam que o seu aspeto físico (sua aparência) fosse diferente	MAS	Outras <u>gostam</u> do seu aspeto físico tal como é	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim

23. Algumas crianças arranjam muitas vezes <u>complicações</u> por causa das coisas que fazem	MAS	Outras <u>não</u> costumam fazer coisas que as metam em complicações	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
24. Algumas crianças <u>gostam</u> do tipo de pessoa que são	MAS	Outras preferiam ser <u>outra</u> pessoa	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
25. Algumas crianças são muito <u>boas</u> nos estudos	MAS	Outras <u>não</u> são muito boas nos estudos	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
26. Algumas crianças gostavam que <u>mais</u> crianças da sua idade gostassem delas	MAS	Outras acham que a maior parte das pessoas da sua idade <u>gostam</u> delas	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
27. Em jogos e desportos algumas crianças costumam <u>assistir</u> em vez de jogar	MAS	Outras jogam a maior parte das vezes em vez de ficarem só a ver	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
28. Algumas crianças gostavam que a sua cara e os seus cabelos fossem <u>diferentes</u>	MAS	Outras crianças <u>gostam</u> da cara e do cabelo que têm	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
29. Algumas crianças fazem coisas que sabem que <u>não deviam</u> fazer	MAS	Outras <u>quase nunca</u> fazem coisas que não devem fazer	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim
30. Algumas crianças estão muito <u>satisfeitas</u> por serem aquilo que são	MAS	Outras gostavam de ser <u>diferentes</u>	
Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim	Sou mesmo assim	Sou mais ou menos assim

31. Algumas crianças têm dificuldade na escola para descobrirem as respostas certas

MAS

Outras quase sempre conseguem responder certo

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

32. Algumas crianças têm todos os amigos que gostavam de ter

MAS

Outras gostavam de ter mais amigos porque sentem que têm poucos

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

33. Algumas crianças têm dificuldade em novas atividades desportivas

MAS

Outras são boas desde o princípio em novas atividades desportivas

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

34. Algumas crianças acham que são bonitas

MAS

Outras acham que não são bonitas

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

35. Algumas crianças portam-se muito bem

MAS

Outras acham difícil portar-se bem

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

36. Algumas crianças não gostam muito da maneira como fazem as coisas

MAS

Outras acham boa a maneira como fazem as coisas

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

Sou mesmo
assim

Sou mais ou
menos assim

“Qual é para ti a importância destas coisas?”

	Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim				Sou tal e qual assim	Sou um bocadinho assim
1			Algumas crianças acham que é <u>importante</u> ser bom aluno para se sentirem bem	MAS	Outras não acham que seja assim tão importante o modo como vão nos estudos		
2			Algumas crianças <u>não</u> acham que seja importante ter muitos amigos	MAS	Outras acham que ter muitos amigos é <u>importante</u> para se sentirem bem		
3			Algumas crianças acham que é importante ser bom em desportos	MAS	Outras não acham que a habilidade para desportos seja muito importante para se sentirem bem		
4			Algumas crianças acham que é <u>importante</u> ser bonito para se sentirem bem	MAS	Outros acham que <u>não</u> é importante ser bonito		
5			Algumas crianças acham que é <u>importante</u> porta-se bem	MAS	Outras acham que o modo como se portam <u>não</u> é muito importante		
6			Algumas crianças acham que ter boas notas <u>não</u> é muito importante para se sentirem bem	MAS	Outras acham que ter boas notas é <u>importante</u>		
7			Algumas crianças <u>importante</u> brincar com outras crianças	MAS	Outras <u>não</u> acham importante brincar com muitas crianças		
8			Algumas crianças acham que ter jeito para desportos <u>não</u> é importante para se sentirem bem	MAS	Outros acham que ser bom atleta é <u>importante</u>		
9			Algumas crianças acham que o seu aspeto físico <u>não</u> é importante para se sentirem bem	MAS	Outras acham que o seu aspeto físico é <u>importante</u>		
10			Algumas crianças acham que o modo como se portam <u>não</u> é muito importante	MAS	Outras acham que é <u>importante</u> portar-se como deve ser		