



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Psicologia

Psicologia Clínica e da Saúde

**Vinculação e Rendimento Escolar em Crianças dos 10 aos 13 anos – um
estudo exploratório**

Neuza Maria Martins Ferreira

Orientador/a:

Prof^a Doutora Heldemerina Samutelela Pires

Évora, 13 de Abril de 2012

Agradecimentos:

Em primeiro lugar quero agradecer o apoio dos meus familiares, em particular dos meus pais e do meu irmão que sempre me apoiaram e sempre se esforçaram ao máximo para que eu pudesse concretizar este objectivo tão importante para mim. Sem a ajuda deles seria extremamente difícil concretizar e finalizar todo este percurso com sucesso. Agradeço também todas as palavras de incentivo dos meus tios, sobretudo, dos meus tios maternos, que sempre acompanharam o meu percurso e sei que sempre estiveram a torcer por mim e que acreditam nas minhas capacidades.

Quero deixar aqui um agradecimento especial aos meus amigos: Sara Piteira, Marlene Pedreirinho, Sara Sofia, Raquel Faria, Carlos Matos, Rúben André, Fábio Borralho e Rita Pereira. Obrigado por estarem sempre cá nos momentos mais importantes e naqueles em que precisei de maior apoio. Aproveito para vos pedir desculpa por todos os momentos de ausência e em que deixei que os trabalhos e as frequências vos passassem à frente.

Um outro agradecimento muito especial é dirigido às fantásticas pessoas que tive oportunidade de conhecer em Évora e que foram muito importantes nesta minha caminhada: Sofia Saldanha, Bárbara Mendes, Cristina Morgado, Sandra Lopes, Maria Sousa, Nuno Fernandes e Marta Grilo, muito obrigado pelo apoio e por ouvirem as minhas dúvidas. Obrigada também por todos os conselhos que me deram! Obrigada pelas lágrimas, sorrisos, gargalhadas, noitadas a trabalhar e pelas magníficas saídas. Convosco cresci, enquanto ser humano, aprendi e tornei-me uma pessoa melhor! Sem a vossa amizade e apoio tudo teria sido bem mais difícil.

A todas as outras pessoas importantes na minha vida um obrigado pela força que sempre me transmitiram e pela amizade de sempre.

Outro agradecimento dirige-se aos professores com quem tive o prazer de aprender. É certo que nem todos contribuíram de igual modo, mas ainda assim, agradeço a todos as experiências e conhecimentos partilhados, os quais me permitiram construir a minha “bagagem”, dentro de um mundo tão lato, como é o da Psicologia. Um muito obrigado à professora Heldemerina Pires, a minha orientadora de tese. Agradeço-lhe a disponibilidade e força positiva que sempre me transmitiu nos momentos de maior crise. Quando me sentia sem chão, e foram várias as ocasiões, pude sempre contar com a sua ajuda, a qual foi essencial para que continuasse a ter alguma motivação e interesse em prosseguir com este trabalho.

Um agradecimento muito especial é dirigido a todas as crianças que aceitaram participar na investigação e às escolas envolvidas. Sem a colaboração da direcção, dos professores e dos pais que autorizaram a participação dos seus educandos, bem como a disponibilidade das crianças, não teria sido possível desenvolver todo este trabalho. Agradeço, então, à direcção da Escola Básica André de Resende, em especial ao Dr. Jorge Branquinho, que desde cedo se manifestou disponível em colaborar na minha investigação. Agradeço igualmente às três professoras, das turmas em que apliquei o protocolo de investigação, pela disponibilização de algum tempo das suas aulas para a aplicação das provas psicológicas. Um muito obrigado também à direcção da Escola Básica Bernardim de Ribeiro, em Torrão, pela pronta colaboração no presente estudo e ao esforço dos professores envolvidos pela organização das suas aulas em função da aplicação do protocolo de investigação.

Por fim, e não menos importante, agradeço os contributos da Dra. Lúcia Miranda e da Dra. Marina Carvalho pela pronta colaboração na presente investigação, nomeadamente, a rapidez com que autorizaram e disponibilizaram os instrumentos psicológicos utilizados no âmbito desta investigação.

Vinculação e Rendimento Escolar em Crianças dos 10 aos 13 anos – um estudo exploratório

Resumo

A presente investigação tem como objectivo principal analisar a relação existente entre a qualidade dos vínculos estabelecidos entre as figuras cuidadoras e os seus filhos e o rendimento escolar. A amostra é composta por 87 crianças (N = 87), de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação: Inventário para a Vinculação para a Infância e Adolescência (IVIA), Questionário de Atribuições Causais para o Rendimento Escolar (QARE) e Inventário de Metas Académicas (IMA). Os resultados obtidos indicam que: crianças com padrão de vinculação segura apresentam resultados escolares mais positivos, estabelecem metas mais orientadas para a aprendizagem e atribuem um maior número de causas para o seu rendimento escolar. Crianças com padrão de vinculação ansiosa-ambivalente estabelecem metas mais orientadas para o desempenho e crianças com padrão de vinculação evitante tendem a centrar o seu desempenho somente nas suas capacidades.

Palavras-Chave: Vinculação, Família, Envolvimento Parental, Rendimento Escolar, Metas Académicas, Atribuições Causais

Attachment and School Performance in Children from 10 to 13 years – an exploratory study

Abstract:

This research has a main objective to analyze the relationship between the quality of the attachment established between the figures caregivers and their children and school performance. The sample comprised 87 children (N = 87), of both sexes, aged between 10 and 13 years. We used the following assessment tools: Attachment Inventory for Children and Adolescents (IVIA), Causal Attributions Questionnaire for Educational Achievement (QARE) and Academic Goals Inventory (IMA). The results indicate that: children with secure attachment patterns have more positive school outcomes, set goals more oriented toward learning and give a greater number of causes for their academic performance. Children with anxious-ambivalent attachment patterns oriented more set goals for performance and children with avoidant attachment patterns tend to focus their performance only on their capabilities.

Keywords: Attachment, Family, Parental Involvement, School Performance, Academic Goals, Causal Attributions

Índice:

Introdução	1
-------------------------	---

Parte I – Estudo Teórico

Capítulo 1: As figuras de vinculação no desenvolvimento da criança	5
---	---

1.1. As Teorias da Vinculação e os Padrões de Vinculação.....	7
1.1.1. Teoria da Vinculação de John Bowlby.....	8
1.1.2. Teoria da Vinculação de Mary Ainsworth.....	11
1.1.3. Contributos de outros autores.....	13
1.2. A Importância da Vinculação no Desenvolvimento das Crianças.....	15
1.3. A Vinculação ao longo do Desenvolvimento da Criança.....	19
1.4. As diferenças na Vinculação entre Mãe e Pai.....	23

Capítulo 2: O Rendimento Escolar	27
---	----

2.1. A Teoria dos Objectivos de Realização ou Teoria das Metas.....	31
2.2. A Teoria das Atribuições Causais.....	37
2.3. A Relação entre Vinculação e Rendimento Escolar.....	41

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo 3: Metodologia

3.1. Enquadramento Metodológico.....	45
3.2. Contextualização e Definição dos Objectivos de Investigação.....	49
3.2.1. Questão de Investigação.....	51
3.2.1.1. Definição dos Objectivos.....	51
3.2.1.2. Hipóteses de Investigação.....	52
3.3. Caracterização da Amostra.....	53
3.4. Instrumentos.....	59
3.4.1. Questionários de Dados Pessoais e Sócio-Demográficos.....	59
3.4.2. Inventário de Vinculação sobre a Infância e Adolescência – versão de auto-avaliação (IVIA).....	59

3.4.3. Questionário das Atribuições Causais para o Rendimento Escolar (QARE).....	61
3.4.4. Inventário de Metas Académicas (IMA).....	63
3.5. Procedimentos.....	65
Capítulo 4: Apresentação e Discussão dos Resultados.....	67
4.1. Resultados.....	69
4.1.1. Relação entre padrão de vinculação e rendimento escolar.....	69
4.1.2. Relação entre padrão de vinculação e metas académicas.....	71
4.1.3. Relação entre padrão de vinculação e causas atribuídas para o rendimento escolar.....	72
4.1.4. Existe relação entre as profissões do pai e da mãe e o padrão de vinculação da criança.....	75
4.1.5. Existe relação entre o padrão de vinculação da criança e a escolaridade dos pais.....	75
4.1.6. Existem diferenças entre os padrões de vinculação apresentados pelas crianças em função da escolaridade.....	75
4.1.7. Existem diferenças entre os padrões de vinculação apresentados pelas crianças em função do sexo.....	76
4.2. Discussão dos Resultados.....	79
4.2.1. Relação entre padrão de vinculação e rendimento escolar.....	79
4.2.2. Relação entre metas académicas e padrão de vinculação.....	82
4.2.3. Relação entre padrão de vinculação e atribuições causais para o rendimento escolar.....	87
4.2.4. Existe relação entre as variáveis sócio-económicas (profissão do pai e da mãe) e o padrão de vinculação das crianças.....	89
4.2.5. Existe relação entre o padrão de vinculação da criança e a escolaridade dos pais.....	90
4.2.6. Existem diferenças entre os padrões de vinculação das crianças em função do ano de escolaridade.....	91
4.2.7. Existem diferenças entre os padrões de vinculação das crianças em função do sexo.....	93
Conclusão.....	95

Bibliografia	101
Anexos	127
Anexo 1: Pedido de colaboração na investigação dirigido às escolas.....	127
Anexo 2: Consentimento Informado.....	128
Anexo 3: Questionário de Dados Pessoais e Sócio-Demográficos.....	129
Anexo 4: Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência – versão de auto-avaliação (IVIA).....	130
Anexo 5: Questionário de Atribuições Causais para o Rendimento Escolar (QARE).....	131
Anexo 6: Inventário de Metas de Académicas (IMA).....	133

Lista de Tabelas:

Tabela 1: Caracterização da amostra – frequências e médias.....	53
Tabela 2: Distribuição das Profissões dos Pais: Média, Moda e Desvio Padrão.....	54
Tabela 3: Distribuição da Escolaridade dos Pais: Médias, Moda e Desvio Padrão.....	55
Tabela 4: Distribuição das Profissões dos Pais.....	55
Tabela 5: Distribuição das Profissões das Mães.....	56
Tabela 6: Distribuição da Escolaridade do Pai.....	56
Tabela 7: Distribuição da Escolaridade da Mãe.....	57
Tabela 8: Distribuição do agregado familiar: meio rural ou urbano.....	58
Tabela 9: Valores Médios para os padrões de vinculação.....	69
Tabela 10: Valores Médios para o rendimento escolar.....	69
Tabela 11: Correlações entre padrão de vinculação seguro, ansiosa-ambivalente e evitante, número de reprovações, média actual, desempenho académico actual e anterior.....	70
Tabela 12: Valores Médios das Metas Académicas.....	71
Tabela 13: Correlações entre padrões de vinculação seguro e tipos de metas académicas.....	72
Tabela 14: Valores Médios das Causas Atribuídas para o Rendimento Escolar.....	73
Tabela 15: Correlações entre padrões de vinculação e atribuição causal para o rendimento escolar.....	74
Tabela 16: Distribuição dos padrões de vinculação em função do ano de escolaridade.....	76
Tabela 17: Distribuição por sexos em cada tipo de padrão de vinculação: valores médios.....	77

Introdução:

Nos dias que correm a problemática do insucesso escolar tem sido alvo de grande interesse, muito em parte devido ao elevado número de casos de insucesso escolar que se registam actualmente. O insucesso escolar pode ser definido como um fenómeno de carácter massivo, constante, precoce, selectivo e cumulativo (Benavente, 1990, 1998).

Muitos são os factores que nos surgem referenciados na literatura como tendo forte influência no rendimento escolar das crianças, os quais vão desde factores pessoais, a factores sociais e a factores relacionados com as dinâmicas internas das escolas. O contexto familiar tem sido considerado uma variável importante ao nível do contexto escolar. As investigações realizadas até ao momento demonstram que a família é um suporte para a realização escolar, quando: (a) existe envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, (b) quando os pais proporcionam actividades culturais e educacionais enriquecedoras e (c) quando o clima emocional da família se caracteriza por processos interpessoais de elevada coesão, ausência de hostilidade e uma relação afectiva apoiante para com a criança (Bacarji, Marturano & Elias, 2005). Famílias com estas características favorecem o desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como o desempenho escolar e o ajustamento interpessoal da criança (Bradley & Corwyn, 2002).

Embora os estudos indiquem a família como um sistema de suporte com um papel de relevo na vida escolar das crianças, poucos são os estudos que procuram analisar a vinculação como uma variável com impacto no rendimento escolar. No entanto, apesar da escassez de literatura, existem já alguns estudos que apontam para a existência de uma relação positiva entre a qualidade do vínculo que a criança estabelece com os seus cuidadores primários e o rendimento escolar (Barca & Peralbo, 2002; Cia e Barham, 2008; Diener & col., 2007; Fontaine, Campos & Musitu, 1992; González-Pienda, et al., 2002(a); González-Pienda, et al., 2003; Jacobsen & Hofmann, 1997; Juang & Silbereisen, 2002; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; MacGrath & Repetti, 2000; Mascarenhas, 2004; Noller, 1994).

Actualmente não existem dúvidas de que o vínculo que a criança estabelece com os seus cuidadores vai muito para além da satisfação das suas necessidades fisiológicas. A vinculação pode ser considerada um tipo específico de laço afectivo, em que a criança procura segurança e conforto na relação com o adulto (Ainsworth, 1989 *cit in* Cassidy, 1999). A figura de vinculação serve de base segura para que a criança

explore o mundo que a rodeia. A segurança da relação de vinculação que se traduz, então, na proximidade e disponibilidade manifestadas pelas figuras cuidadores assume um papel crucial ao nível da confiança que o sujeito cria em relação a si próprio e ao meio envolvente (Soares, Martins & Terreno, 2009).

No que respeita ao contexto escolar as investigações realizadas remetem para a importância de um contexto familiar afectivo positivo, para o interesse e envolvimento manifestado pelas figuras de vinculação relativamente à vida escolar dos filhos e para a qualidade dos vínculos estabelecidos entre os cuidadores primários e os filhos, como variáveis bastante importantes ao nível do rendimento escolar. Como referem Boyce (1985), Bradley, Caldwell e Rock (1988) e Grolnick e Ryan (1992) A família deve constituir-se uma base segura ao nível emocional, contribuindo com uma diversidade de recursos de apoio, tais como, a valorização dos esforços da criança, um envolvimento positivo na vida escolar desta e a oferta de experiências educacionais e culturais enriquecedoras (Bacarji, et al., 2005). A família é, então, um dos principais sistemas de suporte com que a criança conta para enfrentar os desafios escolares.

Refira-se que grande parte das investigações desenvolvidas têm como principal objectivo compreender o fenómeno do insucesso escolar, socorrendo-se às teorias da motivação, das metas académicas e das atribuições causais. De acordo com Miranda e Almeida (2009), os objectivos ou metas funcionam como uma referência na interpretação que os sujeitos fazem dos acontecimentos, orientando os seus padrões de comportamento e explicando a orientação motivacional dos alunos face às tarefas académicas (Dweck 1986; Elliot & Harackiewicz, 1996; Nichols, 1984). Já a teoria das atribuições causais remete para o facto de o sujeito utilizar as atribuições para explicar um resultado obtido e que tais atribuições podem influenciar as suas emoções e expectativas, que são considerados como factores básicos ao nível do comportamento motivado (Weiner, 1985, 1995).

Face ao exposto, a presente investigação tem como objectivos gerais: (a) analisar a relação existente entre a qualidade dos vínculos estabelecidos entre as figuras cuidadoras e as crianças e o rendimento escolar e (b) verificar se existe relação entre a qualidade da vinculação e o estabelecimento de metas académicas, bem como entre a qualidade da vinculação e as atribuições causais para o rendimento escolar.

O presente trabalho, de carácter quantitativo e exploratório, terá como participantes 87 sujeitos (N = 87), de ambos os sexos, com idades compreendidas

entre os 10 e os 13 anos de idades frequentando, portanto, os 5º, 6º e 7º anos de escolaridade. Todas as crianças estudam em escolas públicas, mais especificamente na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Bernardim de Ribeiro, em Torrão e na Escola Básica André de Resende, em Évora.

A primeira parte deste trabalho será composta pela revisão de literatura, organizada em dois capítulos. No primeiro capítulo será focada a importância da família, sobretudo, das figuras de vinculação para o desenvolvimento saudável dos sujeitos, com especial ênfase na vida escolar das crianças. Será também abordada a teoria da vinculação, de acordo com a perspectiva de Bowlby e Ainsworth. No segundo capítulo será abordada a temática do rendimento escolar, onde iremos debruçar-nos sobre a teoria das metas e a teoria das atribuições causais. O capítulo termina com a demonstração da importância da relação estabelecida com as figuras de vinculação para o rendimento escolar.

A segunda parte deste trabalho é dedicada ao estudo empírico, onde se apresenta a metodologia utilizada e os resultados obtidos através da análise quantitativa. É, ainda, apresentada a discussão dos resultados, na qual se teve em consideração a revisão de literatura realizada e apresentada na primeira parte da presente investigação. Por fim, expõem-se as conclusões obtidas relativamente ao trabalho desenvolvido, bem como as limitações acerca da investigação identificadas e as sugestões de investigações futuras.

Com a presente investigação, esperamos contribuir para uma melhor compreensão da problemática do insucesso escolar, enfatizando a importância do vínculo estabelecido entre a criança e os seus cuidadores primários para o rendimento escolar. Esperamos também contribuir para a valorização da vinculação enquanto variável determinante na vida dos sujeitos, não sendo o contexto escola uma excepção. Consideramos que o principal foco de interesse e contributo deste trabalho se traduz no estudo da relação entre vinculação e rendimento escolar adaptado ao contexto português.

Os resultados encontrados poderão, então, ser perspectivados como uma forma de contribuir para a criação de iniciativas que aproximem a escola e os pais, no sentido de clarificar a importância que estes assumem na vida escolar dos filhos. Este tipo de iniciativa poderia mudar o comportamento afectivo dos cuidadores primários, passando a apoiarem e a aproximarem-se mais dos filhos, o que por consequência, poderia melhorar a relação existente entre ambos, repercutindo-se no rendimento escolar (aumento do número de sucessos escolares) das crianças.

Parte I - Estudo Teórico:

Capítulo 1: As figuras de vinculação¹ no desenvolvimento da criança:

A família assume um papel determinante no desenvolvimento dos indivíduos, enquanto primeiro agente de socialização que a criança conhece. É no seio desta que a criança desenvolve as suas primeiras interações e relações, sendo as suas figuras cuidadoras de referência (como o pai e a mãe, por exemplo) os primeiros agentes e modelos de socialização da criança. A família facilita, então, o processo de aquisição de regras, normas, valores e condutas da criança (Sampaio & Gameiro, 1998).

Geralmente a família é vista como o lugar onde nascemos, crescemos e morremos. “Esta é, ou pelo menos deve ser, um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas de interação e um espaço de vivência de relações afectivas profundas, onde cada indivíduo se constrói e sente quem é” (Alarcão, 2000). Assim, a família representa para a criança um grupo significativo de pessoas, de apoio, que tanto podem ser os pais biológicos, como os pais adoptivos, os tutores, os irmãos, entre outros. A família desempenha um papel fundamental e de elevado impacto na vida da criança, ao nível da afectividade e da capacidade de confiar e de se relacionar com os outros (Sampaio & Gameiro, 1998). Neste sentido, a família constitui, então, o primeiro e o mais importante grupo social de cada ser humano, constituindo o seu quadro de referência, estabelecido através das relações e identificações que a criança criou durante o seu desenvolvimento. Deste modo, a função da família, enquanto elemento estruturante dos indivíduos, resume-se a: (1) possibilitar o desenvolvimento e individuação dos seus membros e (2) facilitar a integração dos mesmos no meio sócio-cultural envolvente (Relvas, 2000) As funções da família regem-se, então, por dois objectivos: (a) um de nível interno – como a protecção dos seus membros e (b) outro de nível externo – relacionado com as dimensões sociais, culturais e económicas do meio em que se insere. A família deve, assumir-se como um esquema de referência para os seus membros (Minuchin, 1990).

Czwienczek (2001) considera que a forma como cada um dos membros da família se comunica e as atitudes adoptadas afectam o comportamento das crianças em relação às tarefas que realizam e o grau de satisfação que estas actividades

¹ A designação “figura(s) de vinculação” engloba a mãe e o pai que constituem, geralmente, as principais figuras de vinculação da criança. Embora reconheçamos que existem casos em que as figuras de vinculação não tenham sido os pais, na presente investigação o termo “figuras de vinculação” centrar-se-á na mãe e no pai. Assim, sempre que nos referirmos aos cuidadores primários estaremos a falar das figuras de vinculação, ou seja, ao pai e à mãe.

produzem. Ou seja, dependendo da forma como o grupo familiar se estrutura e da dinâmica que se estabelece, ele pode funcionar como facilitador ou dificultar o ajustamento dos seus membros. A literatura apresenta estudos que demonstram que um bom nível de calor parental e cuidado para com os filhos, em combinação com um grau de controlo moderado sobre os comportamentos dos filhos, levam a um desenvolvimento saudável. Num estudo realizado com adolescentes (Steinberg, 1988), obteve-se o resultado de que, independentemente da etnia, classe social e estrutura familiar, a educação familiar caracterizada por responsividade e moderado controlo levou a um melhor aproveitamento académico e desenvolvimento sócio-emocional das crianças. Assim, acolhimento, aceitação e encorajamento da criança, por parte dos pais e outros familiares, têm sido identificados como componentes importantes para o bem-estar e ajustamento psicológico e comportamental da criança (Florsheim, Tolan & Gorman-Smith, 1998).

Partindo de uma análise dos comportamentos das crianças, Gottman e De Claire (2001) referem que a aceitação, obediência e responsabilidade advêm do amor e da ligação que a criança sente na sua família. Ou seja, as interações emocionais positivas entre os membros da família funcionam como uma base na transmissão de valores e na formação das pessoas, permitindo aos seus elementos uma interação adequada para com os outros. Ainda segundo os autores, as crianças que experienciam interações emocionais adequadas, são fisicamente mais saudáveis, apresentam melhor desempenho escolar, melhor relacionamento com os amigos e menos problemas de comportamento, comparativamente às crianças que não vivenciam interações emocionais adequadas. Parreira e Marturano (2002) referem a importância do relacionamento familiar estável e solidário ao nível da aprendizagem escolar da criança. Crianças respeitadas e valorizadas pela família têm melhor rendimento na escola, mais amigos e uma vida mais saudável e bem-sucedida (Gottman & DeClaire, 2001).

Ainda no que respeita à compreensão do contexto familiar e dos efeitos associados às experiências familiares vividas no desenvolvimento do ser humano, importa olharmos para os estudos desenvolvidos por John Bowlby (1958, 1969, 1973) e Mary Ainsworth (1978). O primeiro autor formulou os conteúdos básicos da teoria da vinculação. Mais tarde, Ainsworth traduziu as ideias fundamentais da teoria de Bowlby em dados empíricos, contribuindo fortemente para a sua expansão (Bretherton, 1992).

1.1. As Teorias da Vinculação e os Padrões de Vinculação:

A primeira e mais relevante relação que estabelecemos com o mundo decorre do desenvolvimento de um vínculo emocional com as figuras que cuidam de nós, desde os primeiros tempos da nossa vida. Os processos de vinculação influenciam profundamente o desenvolvimento da identidade e do auto-conhecimento, uma vez que é no contexto dessa matriz relacional e a partir dela, que nos vamos conhecendo a nós próprios, aos outros e ao mundo (Soares, 1996).

Actualmente, o vínculo que a criança estabelece com os seus cuidadores primários vai muito para além da satisfação das suas necessidades fisiológicas. De acordo com Gleitman (1999), a Teoria da Vinculação dá ênfase às necessidades de conforto e segurança da criança, ou seja, defende a supremacia das necessidades afectivas e sociais sobre as necessidades fisiológicas.

A teoria da vinculação pressupõe que a necessidade de construir vínculos emocionais se constitui como uma componente básica da existência humana presente ao longo de toda a vida (Ribeiro, 2003). Neste sentido, a vinculação pode ser definida como um tipo específico de laço afectivo, no qual a criança procura segurança e conforto na relação com o adulto (Ainsworth, 1989). Uma vez estabelecido, o laço afectivo tende a perdurar quer no tempo, quer no espaço (Ainsworth, 1991). Refira-se, ainda, que a relação de vinculação que o bebé e os cuidadores primários estabelecem, promove o desenvolvimento de um determinado tipo específico de vínculo entre ambos: vinculação segura, ansiosa-ambivalente e evitante.

John Bowlby assumiu-se como o principal precursor da Teoria da Vinculação, a qual obteve importantes contributos, sobretudo, ao longo das décadas de 70 e 80. Tal como refere Thompson (1999) os estudos realizados nas décadas de 70 e 80 permitiram examinar os diferentes padrões de vinculação, ao nível da sua estabilidade e da sua mudança. Permitiram, também, seguir longitudinalmente as trajectórias de desenvolvimento, no que respeita à compreensão das implicações do processo de vinculação precoce no desenvolvimento, ao longo da infância e adolescência, nos domínios do self e das relações interpessoais, relativos ao funcionamento sócio-emocional e cognitivo e à adaptação a diferentes contextos de vida (família, grupos de pares, jardim infantil e escola, por exemplo).

A década de 80 ficou, ainda, caracterizada por uma nova fase do estudo da vinculação, alargando-se o foco para a população adulta e movendo-o do domínio comportamental para o domínio representacional (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Saliente-se, também, que este interesse pelo estudo da vinculação trouxe

conhecimentos importantes ao nível da disrupção precoce da vinculação no desenvolvimento humano, sobretudo, através de estudos longitudinais com crianças institucionalizadas, em famílias de acolhimento e adoptadas e provenientes de contextos familiares e sociais bastante adversos (Soares, 2009). Este facto faz com que o lado parental da vinculação receba agora mais atenção, evidenciando-se a necessidade de atender a todos os participantes na matriz relacional, partindo de uma perspectiva ecológica (George & Solomon, 1999).

Também os estudos clínicos sobre bebés e crianças pequenas colocadas em orfanatos ou hospitalizadas (Burlingham & Freud, 1942, 1944; Heinicke, 1956; Provence & Lipton, 1962; Robertson, 1953, 1962; Schaffer, 1958; Spitz, 1946) mostraram que haveria mais alguma coisa para além da alimentação, que assegurava o desenvolvimento da relação afectiva do bebé com a mãe e que a continuidade dos cuidados prestados por uma ou mais figuras parentais parecia ser necessária para o bem-estar psicológico do bebé (Soares, 2009).

Assim e mediante os estudos desenvolvidos, ao longo do tempo, a teoria de Bowlby sofreu algumas alterações. O próprio Bowlby foi desenvolvendo a sua teoria. Por exemplo, introduziu o conceito de “sistema comportamental de vinculação” e definiu o objectivo e a função dos comportamentos de vinculação, conceitos estes que foram clarificados e (re)elaborados ao longo das suas obras (Bowlby, 1958, 1969, 1973).

De seguida serão abordados os principais contributos ao nível da teoria da vinculação, estando grande parte da investigação desenvolvida nesta área à responsabilidade de John Bowlby e Mary Ainsworth.

1.1.1. Teoria da Vinculação de John Bowlby:

A teoria da vinculação teve como principal precursor John Bowlby. Os escritos do autor incidem em temáticas clínicas sobre os efeitos da privação de cuidados maternos na disrupção da vinculação². Ou seja, para Bowlby a teoria da vinculação,

² A “disrupção da vinculação” reporta-se à perda e separações prolongadas e não-planeadas que abalam a confiança das crianças na disponibilidade da figura de vinculação (Kobak, Little, Race & Acosta, 2001 *cit in* Soares, 2009). Numa perspectiva diagnóstica, Lieberman & Zeanah (1995) definem-na como um subtipo de perturbações que resultam da perda da figura de vinculação durante os primeiros três anos de vida. No entanto, Greenberg (1999) aponta para a necessidade de se alargar essa taxinomia ao longo da infância, pelo que, como sugerem Kobak e cols. (2001), poderá ser útil incluir descontinuidades na relação da criança com a figura de vinculação, para além da perda.

remete para a relação existente entre a privação ou a perda das figuras de vinculação e o conseqüente desenvolvimento dos indivíduos (Canavarro, 1999).

Deste modo, a necessidade das crianças em estabelecer um vínculo às figuras cuidadoras pode ser explicada pelas necessidades sociais de contacto com um adulto e pelo medo inato do desconhecido, ou seja, pela necessidade de segurança, conforto e protecção (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2003).

Na primeira formulação que faz, acerca da teoria da vinculação, Bowlby refere que a vinculação do bebé à mãe tem por base um equipamento comportamental, constituído por um certo número de “respostas instintivas” ou padrões de comportamento específicos da espécie que, no início, são relativamente independentes, emergindo em tempos diferentes e que no decurso do desenvolvimento, se tornam organizados e orientados relativamente à figura de vinculação e que servem para ligar a criança a esta figura (Soares, 2009). Bowlby (1958) enumerou cinco respostas instintivas, como contribuintes para a vinculação: chorar, agarrar, chupar, seguir e sorrir. Estas tornam-se integradas e focadas na figura de vinculação, ao longo do primeiro ano de vida, formando a base dos comportamentos de vinculação.

Mais tarde, Bowlby (1969) apresenta uma versão reformulada da sua tese original, com base no reconhecimento de formas mais sofisticadas que poderão assumir os sistemas comportamentais que controlam o comportamento instintivo. Embora os cinco padrões comportamentais referidos se mantenham, Bowlby postula que, entre os nove e os dezoito meses, estes sistemas mais simples são incorporados em sistemas comportamentais orientados para objectivos mais complexos que são organizados e activados de tal forma que a criança tende a manter a proximidade com a figura de vinculação. Ou seja, para o autor, o vínculo da criança às suas figuras de vinculação resulta da actividade de um sistema comportamental, cuja função é manter a proximidade da mãe. A manutenção da proximidade relativamente à mãe aumenta a probabilidade de sobrevivência, no período de maior vulnerabilidade para a criança – a infância – (Simpson, 1999). Neste sentido, Bowlby (1969) afirma que a função do sistema de vinculação é a protecção, motivo pelo qual as crianças estão especialmente predispostas a procurar os seus pais em situações perigosas e/ou angustiantes. Assim, o sistema de vinculação seria activado pela percepção de uma situação perigosa e desactivado através da proximidade física da figura de vinculação (Bowlby, 1958). Mais tarde, Bowlby (1969, 1973) sugere que o sistema de vinculação estaria sempre activo, com algumas variações de intensidade, dependendo das

circunstâncias e reforçou a ideia de que a presença física da figura de vinculação demonstra a disponibilidade do cuidador.

Refira-se que o sistema de vinculação não envolve somente comportamentos, incluindo, também, componentes cognitivos e emocionais. Durante o primeiro ano de vida, ao longo das interações com as figuras que lhe prestam cuidados, o bebé vai construindo gradualmente um conjunto de conhecimentos e expectativas, quer sobre o modo como essas figuras actuam e respondem aos seus pedidos de ajuda e de protecção, quer sobre o self, em termos do seu valor próprio e capacidade de influenciar os outros (Soares, 2009). Bowlby (1969/1982) designa como “modelos internos dinâmicos” de vinculação estes conhecimentos e expectativas, construídos a partir das interações repetidas com as figuras de vinculação e internamente organizados sobre a forma de representações generalizadas sobre o self, sobre as figuras de vinculação e sobre as relações.

No segundo volume da trilogia *Attachment an Loss*, Bowlby (1973) reconhece as limitações de conceber a proximidade física ou a presença da figura de vinculação como objectivo do sistema de vinculação. Neste sentido o autor redefiniu o objectivo do sistema de vinculação. Propôs, então, que presença signifique “acessibilidade” e ausência “inacessibilidade”. A separação implica que a figura de vinculação está indisponível temporariamente, enquanto que a perda significa indisponibilidade permanente. No entanto, a acessibilidade não é suficiente para estabelecer a segurança para a criança, pois a figura de vinculação pode estar fisicamente acessível e emocionalmente inacessível. Este facto levou Bowlby a acrescentar um segundo critério para a segurança da vinculação: a criança necessita de experienciar a figura de vinculação não apenas como acessível, mas também, como responsiva.

A ênfase na (in)disponibilidade da figura de vinculação está associada à visão da (in)segurança da vinculação: a experiência de segurança acompanha a avaliação da figura de vinculação como disponível, a ansiedade e insegurança associa-se à percepção de ameaça a esta disponibilidade. Neste sentido, as avaliações da disponibilidade da figura de vinculação são influenciadas pelo modo como as experiências passadas são processadas, bem como pelo modo como as experiências actuais são avaliadas (Soares, 2009). Como refer Kobak (1999), esta conceptualização assenta num modelo transaccional da vinculação, em que aspectos internalizados interagem com a qualidade das relações actuais, assumindo-se a importância das experiências passadas e das experiências actuais.

1.1.2. Teoria da Vinculação de Mary Ainsworth:

Na sequência dos contributos de Bowlby, surge durante a década de 70, uma nova fase caracterizada pelos estudos desenvolvidos por Mary Ainsworth e colaboradores, centrados na observação de bebés e suas mães, em contextos naturalista e laboratorial. Ou seja, os maiores contributos de Ainsworth relacionam-se com a “Situação Estranha”, um procedimento experimental que a mesma desenvolveu e que possibilitou o estudo das diferenças individuais na organização comportamental da vinculação (Soares, 2009).

Os resultados obtidos por Ainsworth, na “Situação Estranha” vão de encontro aos resultados de Bowlby, tendo a autora verificado que as crianças respondem de forma diferente, consoante a expectativa acerca do modo como as suas mães se vão comportar. Neste sentido, quando a criança desenvolve um modelo de trabalho interno, no qual a expectativa associada é a de que a figura de vinculação se encontra disponível, a criança procura proximidade. Em contrapartida, quando uma criança desenvolve um modelo de trabalho interno associado à expectativa de uma reacção de rejeição, por parte da figura de vinculação, a criança pode aproximar-se de forma mais cautelosa ou nem sequer se aproximar (Kobak, 1999).

A partir da “Situação Estranha”, bem como de outras observações realizadas, Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) observaram no comportamento do bebé três aspectos relevantes ao nível da teoria da vinculação: (1) utilização da mãe como base segura para explorar o meio com confiança; (2) perturbação em separações breves do quotidiano; e (3) medo no encontro com estranhos. Com base nos comportamentos observados, Ainsworth e colaboradores (1978) identificaram e descreveram três grupos caracterizados por uma determinada organização comportamental: grupo inseguro-evitante (A); grupo seguro (B) e grupo inseguro-resistente ou ambivalente (C).³ Cada um destes padrões assume características específicas e podem ser divididos em sub-grupos.

O grupo inseguro-evitante é caracterizado por comportamentos de evitamento do bebé face à figura de vinculação, especialmente nos episódios de reunião em que a ignora ou se afasta. O bebé não revela tendência para resistir activamente ao contacto físico, nem para protestar face à ausência da figura de vinculação. Por vezes a criança

³ Ainsworth e cols., (1978) referem-se à avaliação do comportamento na “Situação Estranha”, em termos da dimensão segurança-ansiedade. Nesse sentido, os grupos inseguros são também designados por grupos ansiosos. Assim, o grupo A é também designado por ansioso-evitante e o grupo C como ansioso-resistente/ambivalente.

tende a tratar a figura estranha de modo semelhante à figura de vinculação, podendo haver até menor evitamento (Ainsworth, 1979). Podem distinguir-se dois sub-grupos: no A1 há um evitamento marcante da figura de vinculação nos episódios de reunião, enquanto no A2 há já alguma manifestação de aproximação moderada, mas conjugada com um forte evitamento (Soares, Martins & Tereno, 2009).

Por sua vez, o grupo seguro caracteriza-se pela procura activa de proximidade e interacção com a figura de vinculação, especialmente nos episódios de reunião. Quando o contacto é obtido, o bebé procura mantê-lo, não exibindo resistência ao contacto ou à interacção com essa figura, nem evitamento da mesma nos episódios de reunião. O bebé pode exibir ou não protestos à sua ausência e ser ligeiramente confortado pela figura estranha. Podem distinguir-se quatro sub-grupos. Os sub-grupos B1 e B2 caracterizam-se pela interacção mais distante com a figura de vinculação, sobretudo nos episódios de reunião, através de sorrisos e vocalizações, mais do que por aproximações. No B1 existe uma forte interacção à distância, sem haver uma procura activa de proximidade ou contacto, podendo encontrar-se alguns comportamentos de evitamento. No sub-grupo B2 existe uma procura mais activa de proximidade com a figura de vinculação. Contrariamente, nos sub-grupos B3 e B4 há uma procura activa de contacto e de proximidade com a figura de vinculação depois da sua ausência – estas características são mais evidentes no B3, pois no B4 regista-se a procura da figura de vinculação associada a alguma resistência e ambivalência. A literatura aponta o sub-grupo B3 como “muito seguro” e os restantes como “seguros” (*idem*).

Por último, o grupo inseguro-ambivalente caracteriza-se pela coexistência de comportamentos de resistência activa ao contacto e de comportamentos de procura de contacto com a figura de vinculação. Ou seja, durante a reunião com a mãe, os bebés, por um lado, procuram proximidade, e, por outro lado, revelam resistência ao contacto, demonstrando sentimentos de ambivalência. Os bebés mostram alguns sinais de ansiedade antes da separação da mãe e ficam muito angustiados durante a separação (Sá, 2010). Esta procura activa de contacto inibe ou dificulta a exploração do meio. Por outro lado, o bebé não revela ou revela pouco evitamento, mas exhibe comportamentos que manifestam irritabilidade ou passividade na situação. Podem ser distinguidos dois sub-grupos. No sub-grupo C1 a procura de contacto está associada a uma irritação significativa. O sub-grupo C2 revela, sobretudo, uma acentuada passividade, tendendo a manifestar mais comportamentos de sinalização face à mãe do que de aproximação activa nos episódios de reunião (Soares, Martins & Tereno, 2009).

1.1.3. Contributos de outros autores:

Na sequência dos estudos desenvolvidos por Ainsworth, Main e Solomon (1986) identificaram um quarto padrão de vinculação – o grupo “desorganizado/desorientado” (D), uma vez que, à medida que se realizavam mais estudos nesta área, aumentavam as referências a bebés cujos comportamentos não se enquadravam nos padrões de vinculação existentes. De acordo com Main e Solomon (1986), este quarto grupo caracteriza-se, então, pela simultaneidade ou sequência de comportamentos contraditórios, movimentos despropositados e assimétricos, estereotípias, posturas anómalas, sinais de apreensão relativamente à figura parental, expressões de desorganização, desorientação e confusão. Apesar de cada bebé apresentar comportamentos distintos, o que caracteriza este grupo é a ausência de uma estratégia organizada e coerente para lidar com a activação do sistema comportamental de vinculação em situações de *stress*. A literatura aponta para o facto de este padrão de vinculação ser bastante comum em amostras de risco, sobretudo, em amostras nas quais existiram maus-tratos.

Existem, então, diferentes padrões de vinculação, ou seja, diferentes formas pelas quais a própria criança gere a ansiedade causada pela separação e retoma a reunião com as figuras de vinculação (Canavarro, 1999).

Refira-se, ainda, os contributos de Hazan e Zeifman (1999), Os autores identificaram quatro aspectos que caracterizam as relações de vinculação: (1) manutenção da proximidade; (2) angústia de separação; (3) porto seguro e (4) base segura. Isto é, as figuras de vinculação servem de base segura para que a criança possa explorar o mundo que a rodeia. Por sua vez, a criança monitoriza de forma constante a proximidade e disponibilidade das figuras de vinculação. Quando a criança percebe perigo ou sente ansiedade, procura a figura de vinculação como porto seguro. Uma vez que as separações da figura de vinculação significam um potencial sinal de perigo, ao qual a criança reage com angústia. No entanto, quando a criança sente que as figuras de vinculação estão suficientemente próximas e são responsivas, começam a explorar e a aprender sobre o ambiente que a rodeia.

O estudo que se pretende desenvolver terá apenas em conta os padrões de vinculação compatíveis com as ideias de Bowlby e de Ainsworth, mais especificamente, os padrões: seguro, evitante e ansioso-ambivalente.

1.2. A Importância da Vinculação no Desenvolvimento das Crianças:

Como referem Weinfield, Sroufe, Egeland e Carlson (1999) a percepção de segurança e protecção da criança depende do facto de a figura de vinculação estar disponível e ser responsiva às suas necessidades. Este facto demonstra que a segurança da vinculação é fortemente influenciada pelas expectativas da criança relativamente à resposta da figura de vinculação, bem como pela qualidade da comunicação pais-filho.

Neste sentido, a qualidade das experiências com as figuras de vinculação é fundamental para que a criança desenvolva um sentimento de confiança e de segurança em si próprio e nos outros. Por exemplo, crianças cujas figuras de vinculação funcionam como uma base segura, mostrando sensibilidade às suas necessidades, serão mais capazes de desenvolver uma organização segura, construindo uma imagem positiva de si próprias e dos outros, e revelando-se mais competentes na exploração do mundo (Bowlby, 1969, 1973, 1980). Por outro lado e, ainda, segundo Bowlby, este tipo de experiências poderá conduzir a uma vinculação insegura, definida por uma ansiedade constante em não perder a figura de vinculação ou por reacções de evitamento devido ao medo de rejeição por parte daquela figura. Refira-se, porém, que as crianças são resilientes, e são capazes de lidar com factores adversos por breves períodos de tempo. Ou seja, as investigações concluem que a insensibilidade das figuras de vinculação poderá afectar negativamente a criança, mas só caso esta se mantenha de forma continuada ou por longos períodos de tempo (Lerner & Castellino, 2000).

A vinculação humana pode, então, ser concebida como uma matriz relacional organizada em torno do sistema de cuidados das figuras de vinculação, que se exprime sob a forma de padrões de regulação diádica, onde o grau de participação da criança vai sendo, progressivamente, maior (Sroufe, 1990). No entanto, não devemos descurar a importância do contributo significativo da figura de vinculação no estabelecimento dessa mutualidade diádica (Soares, 2001). Os comportamentos dos cuidados provenientes das figuras de vinculação influenciam o modo como o repertório comportamental de vinculação do bebé é organizado para atingir as suas metas (Ainsworth et al., 1978).

As diferenças individuais ao nível da qualidade da relação de vinculação têm sido, então, divididas em duas grandes categorias: (a) relações de vinculação seguras e (b) relações de vinculação inseguras (Bowlby, 1973).

Uma relação de vinculação é considerada segura quando a criança confia na figura de vinculação como sendo uma fonte disponível de segurança e conforto em situações de necessidade. Ao nível comportamental, as crianças com uma vinculação segura exibem poucos comportamentos de vinculação quando não existem perigos, mas quando percebem perigo são capazes de dirigir comportamentos de vinculação e, como resultado disso, sentem-se reconfortados pela figura de vinculação. As crianças com uma vinculação segura acreditam na sensibilidade e responsividade dos seus cuidadores e, como consequência, são crianças confiantes nas suas próprias interações com o ambiente envolvente (Ainsworth, 1979; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

Os estudos desenvolvidos apontam para o facto de uma vinculação segura aumentar a probabilidade da criança desenvolver durante a infância: relações de melhor qualidade com as figuras de vinculação, pelo menos durante os dois primeiros anos (Thompson, 1999), com irmãos, melhores amigos e pares em geral, durante a infância (Berlin & Cassidy, 1999) e características pessoais positivas como – autonomia em relação aos cuidadores (professores e figuras de vinculação, por exemplo), auto-estima e auto-confiança elevadas (Sroufe et al., 2005) e um auto-conceito positivo, mas crítico. Pelo contrário, as crianças com uma vinculação insegura têm dúvidas em relação à disponibilidade dos cuidadores, receando que estes não respondam ou reajam de uma forma ineficaz às suas necessidades. Podem também demonstrar raiva em relação aos cuidadores pela sua falta de responsividade. A experiência repetida ao nível da não responsividade dos cuidadores leva a que a criança seja incapaz de dirigir comportamentos de vinculação nas situações adequadas. Por outro lado, estas crianças não se sentem capazes de explorar o ambiente e, por isso, têm menos confiança em si próprias e no ambiente que as rodeia (Cassidy, 1988).

Neste sentido e de acordo com a literatura existente, sobretudo, com base na experiência clínica de Bowlby (1988) podem distinguir-se padrões de funcionamento parental com implicações negativas no desenvolvimento a nível da vinculação e da personalidade, nomeadamente: (a) não responsividade persistente e/ou atitudes de rejeição ou depreciação perante o comportamento de vinculação da criança; (b) imprevisibilidade e negligência a nível dos cuidados parentais; (c) ameaças constantes de deixar de gostar da criança, como forma de a controlar; (d) ameaças de abandono do lar, como recursos para coagir a criança ou o outro cônjuge; (e) indução de culpa na criança, mediante a sua responsabilização pela doença ou morte da figura parental;

(f) inversão de papéis, por meio da pressão da figura parental para que a criança actue como figura de vinculação, atitude assente no encorajamento inconsciente de um sentido prematuro de responsabilidade para com os outros, ou na utilização intencional de ameaças ou de indução de culpa.

Em suma, saliente-se que as expectativas da criança são desenvolvidas através das experiências repetidas com a figura de vinculação. Deste modo, a vinculação estabelecida influencia a forma como a criança desenvolve representações mentais do self, da figura de vinculação e do mundo, ou seja, tem impacto na construção de uma imagem de si próprio e do meio envolvente, na regulação das emoções e no desenvolvimento de competências (Soares, Martins & Tereno, 2009). As expectativas da criança relativamente à sua figura de vinculação, permitem que as crianças seleccionem o comportamento de vinculação mais adaptativo, com base na antecipação da resposta parental (Bowlby, 1973; Bretherton & Munholland, 1999; Cassidy, 1988; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999).

A qualidade da vinculação tem sido associada a uma melhor adaptação das crianças ao longo da infância, nas mais diversas áreas da sua vida. As crianças com uma vinculação segura interagem de forma mais positiva com os pais, desenvolvem relações de maior qualidade com os pares e têm maior capacidade de regular as suas emoções (Thompson, 2008). Como referem Papalia, Olds e Feldman (2001, pág. 251) “Quanto mais segura for a vinculação da criança ao adulto que dela cuida, mais fácil parece ser para a mesma tornar-se independente desse adulto e desenvolver boas relações com os outros”. Também Bowlby (1973) vai de encontro a esta ideia, afirmando que as experiências com a figura de vinculação irão influenciar todas as posteriores relações afectivas. Para mais, Bowlby acredita que a separação precoce da mãe provoca perturbações da vinculação na criança, o que poderá levar a que a criança se torne emocionalmente insegura no futuro (Rygaard, 2006). Refira-se, ainda, que a qualidade da vinculação está associada ao desenvolvimento de características da personalidade (Thompson, 2008).

1.3. A Vinculação ao longo do Desenvolvimento da criança:

Bowlby (1969) centrou-se no estudo da vinculação até aos 3/4 anos, sugerindo que nesta fase, a criança começa a ser capaz de considerar os objectivos e interesses da figura de vinculação, processo designado por *goal-corrected partnership*. O autor refere, também, que a intensidade dos comportamentos de vinculação sofre uma alteração, à medida que a criança adquire maior autonomia e maior capacidade para cuidar de si própria.

Se alargarmos os estudos da vinculação a outras faixas etárias verificamos que as crianças em idade escolar começam a valorizar a acessibilidade da figura de vinculação em vez da proximidade física, muito significativa nas fases anteriores (Raikes & Thompson, 2005). Em segundo lugar, verificamos que parece existir uma diminuição dos comportamentos de vinculação. De acordo com Mayseless (2005) este aspecto está associado ao facto de a criança ter uma maior noção do tempo/espaço, um maior conhecimento do mundo e das situações potencialmente perigosas, e uma maior capacidade para cuidar de si própria. O aumento das competências da criança altera também a atitude dos pais, que colocam mais responsabilidade na criança e não estão constantemente a monitorizá-la como faziam nas fases anteriores. Assim, apesar de as crianças se tornarem menos dependentes relativamente aos pais, a sua disponibilidade continua a ser um factor essencial, quando as crianças precisam de ajuda (Lieberman, Doyle & Markiewicz, 1999).

Poucos estudos se têm dedicado ao estudo da vinculação em crianças pré-adolescentes. No entanto, esta fase que marca a saída da infância e a entrada na adolescência, marca uma etapa crucial no desenvolvimento dos sujeitos, compreendendo uma série de tarefas desenvolvimentais importantes, que se estendem à vinculação. Algumas investigações desenvolvidas indicam-nos que uma das mudanças fundamentais que ocorrem nesta fase é a emergência de uma organização de vinculação singular e integrada, a partir de padrões de comportamento de vinculação distintos e múltiplos que a criança manifesta com as diferentes figuras que lhe prestam cuidados (Cox, Owen, Henderson & Margand, 1992; Fox, Kimmerly & Scafer, 1991; O'Connor, Pan, Waters & Posada, 1995; Steele, Steele & Fonagy, 1996; van Ijzendoorn, 1995; Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000).

Quando a criança chega à adolescência, a vinculação desenvolve-se com base nas transformações cognitivas, emocionais e comportamentais, as quais vão permitir um claro e complexo sentido de diferenciação *self-outro* e uma mais profunda reavaliação das relações de vinculação em estreita articulação com o incremento

significativo da capacidade de exploração do *self*, dos outros e do mundo (Jongenelen, Carvalho, Mendes & Soares, 2009).

Assim e tal como referem Allen, Hauser, Bell & O'Conner (1994) e Fraley & Davis (1997), a trajetória do desenvolvimento da vinculação parece mover-se da dependência das figuras de vinculação, na infância, para uma relativa autonomia dessas figuras, na adolescência. Contudo, a investigação tem vindo a evidenciar que a autonomia na adolescência é mais facilmente estabelecida, não à custa das relações de vinculação com os pais, mas num contexto de relações seguras que tendem a permanecer para além da adolescência. Ou seja, as figuras de vinculação parecem ter um papel essencial ao nível da autonomia que o adolescente constrói.

Assim e face às necessidades de vinculação e de exploração autónoma, as figuras parentais constituem-se como recursos disponíveis quando o adolescente é confrontado com situações de dificuldade ou stress, permanecendo como “figura de vinculação na reserva” (Weiss, 1982), isto é, disponíveis quando verdadeiramente necessários.

Destaque-se, ainda, que parecem existir mudanças ao nível das condições que aumentam a intensidade da vinculação (o que constitui perigo ou o que é considerado ameaça à disponibilidade do cuidador) e as condições que a fazem diminuir (Bowlby, 1969). As separações mais prolongadas da figura de vinculação também não são percebidas como uma ameaça à sua acessibilidade. Em relação à diminuição da intensidade dos comportamentos de vinculação, existe uma ampliação das condições que geram esse resultado (ex.: telefonema, mensagem), que vão para além do toque e da proximidade, considerados de extrema importância nas fases anteriores (Mayseless, 2005).

Um outro factor que contribui para as mudanças ao nível da vinculação, relaciona-se com o desenvolvimento de competências cognitivas que permitem às crianças: (a) ter uma maior capacidade de compreender o seu ponto de vista e também a perspectiva da figura de vinculação, possibilitando o recurso à negociação entre ambos; (b) ter uma maior capacidade de regular as suas emoções e comunicar sobre elas; e (c) demonstrar uma maior capacidade de articular e organizar as suas ideias (Kobak, 1999; Marvin & Britner, 1999; Thompson & Raikes, 2003). Para além disso, o aumento da fluência verbal, permite que as crianças sejam capazes de articular os seus desejos e planos com os da figura de vinculação (Mayseless, 2005). A relação entre pais e filhos torna-se, assim, mais recíproca (Raikes & Thompson, 2005).

Saliente-se, ainda, a importância que a relação com os pares assume na adolescência, levando à extensão do domínio das relações de vinculação. Ou seja, o indivíduo passa de relações hierárquicas na infância, em que uma das figuras recebe os cuidados de outra percebida como mais forte e competente, para relações simétricas na adolescência, em que ambas as figuras oferecem e recebem cuidados e apoio (Allen & Land, 1999; Soares, 1996).

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

1.4. As Diferenças na Vinculação entre Mãe e Pai:

Tanto o pai como a mãe contribuem e são afectivamente importantes para o desenvolvimento psicológico de seus filhos (Dessen, 1985; Florsheim, Tolan & Gorman-Smith, 1998).

Bowlby (1969 *cit in* Sá, 2010) sugere que a criança organiza as suas relações com os diferentes cuidadores, desenvolvendo uma hierarquia de figuras de vinculação, constituída pela figura de vinculação primária (definida como o cuidador preferido pela criança) e pelas figuras de vinculação secundárias. A maioria dos estudos tem considerado a mãe como a figura de vinculação primária da criança. No entanto, existem outros cuidadores, como o pai, que também podem ser consideradas figuras de vinculação primária para as crianças (Berlin & Cassidy, 1999; Howes, 1999). Saliente-se que quando os cuidados da criança são partilhados entre a mãe e o pai, não existe uma clara preferência da criança por um dos progenitores (Lamb, 1977).

Alguns estudos realizados e que se centraram na análise da concordância entre a segurança da vinculação ao pai e à mãe, concluíram que existe uma relação forte entre a vinculação ao pai e à mãe (Diener et al. 2007; Lieberman et al. 1999).

Outros estudos realizados revelam resultados diferentes. Por exemplo, as duas meta-análises realizadas por Fox et al. (1991) e por van IJzendoorn e De Wolff (1997) sugerem que existe uma associação modesta entre a vinculação da criança ao pai e à mãe. Por sua vez, os estudos desenvolvidos por Verschueren e Marcoen (2005) sugerem que as crianças desenvolvem representações separadas das relações de vinculação com o pai e com a mãe. Neste sentido, a criança pode desenvolver um tipo de vinculação diferente com cada um dos pais. No entanto, não devemos esquecer que a vinculação também resulta da interacção específica que a criança estabelece com as suas figuras cuidadoras (Sá, 2010).

Na primeira infância o pai poderá ter um papel relevante no suporte à capacidade de exploração da criança, promovendo o seu sentimento de segurança, enquanto o sistema exploratório está activado, nomeadamente, durante actividades no contexto do jogo (Grossmann, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch & Zimmermann, 2002). Este pode ser o contexto primordial de interacção entre a figura paterna e a criança (Lamb, 1997). Desta forma, a sensibilidade paterna, em resposta ao comportamento exploratório da criança, através do apoio emocional e da criação de desafios apropriados ao seu nível de desenvolvimento, irá promover um sentimento de segurança psicológica e de auto-eficácia, no sentido de uma exploração segura (Grossmann, Grossmann & Zimmermann, 1999).

A figura paterna auxilia, então, a criança a relacionar-se com o mundo exterior (Lamb, 1975), não só contribuindo para que explore o mundo, mas também, influenciando a capacidade da criança para negociar as interações sociais com irmãos ou pares ou a manutenção do seu comportamento emocional e social adequado (Steele & Steele, 2005). Paquette (2004) sugere, ainda, que o pai incentiva a criança a *correr riscos*, assegurando, ao mesmo tempo, a sua segurança e protecção.

Brown, McBride, Shin & Bost (2007) também procuraram compreender os aspectos que influenciam o desenvolvimento de uma vinculação segura entre a criança e o pai. Os resultados encontrados indicam-nos que quando o pai adota comportamentos parentais positivos, a criança desenvolve uma vinculação relativamente segura, independentemente do envolvimento do pai. Pelo contrário, quando o pai desenvolve comportamentos parentais menos adequados, e mostra um envolvimento elevado, a criança desenvolve uma vinculação menos segura. Outro aspecto que parece influenciar a qualidade da vinculação da criança com o pai é a sensibilidade do pai (van Ijzendoorn & De Wolff, 1997). Grossmann e cols. (2002) verificaram que as crianças com uma vinculação segura à mãe e que percepcionavam o pai como responsivo e desafiante durante o jogo (aspectos avaliados na primeira infância) tinham mais probabilidade de ter uma vinculação segura aos 10 anos.

No que respeita, mais especificamente, à importância que a mãe assume no desenvolvimento das crianças, saliente-se que, geralmente, as funções associadas à mãe incluem a educação, cuidados físicos, afeição, protecção, estimulação e orientação. A criança percepciona a mãe como profundamente focada em si, como alguém que satisfaz as suas necessidades. A primeira infância é um período de dependência quase total, e a segunda de dependência substancial, em relação à mãe. Emocional e socialmente, a criança permanece dependente durante os anos pré-escolares e a restante infância e, em menor grau, durante a adolescência (Pikunas, 1979).

O bom desenvolvimento psicológico e a segurança emocional da criança baseiam-se no cuidado materno razoavelmente constante, paciente e carinhoso. Os estudos desenvolvidos têm demonstrado que o afecto associado a uma atitude educativa e positiva da mãe, está relacionado à ausência de problemas de comportamento, enquanto que a ausência de um envolvimento positivo com a mãe tem sido preditor de problemas de comportamento na infância (Petit & Bates, 1989 *cit in* Alvarenga & Picinini, 2001). Para Yarrow, Scott, De Leew & Heinig (1962 *cit in*

D’Affonseca, 2005), o ajustamento da criança está relacionado ao grau de satisfação da mãe: quanto maior o grau de satisfação materna, melhor o ajustamento da criança. Assim, nota-se a importância da figura de vinculação materna no que diz respeito ao desenvolvimento emocional, físico, psíquico, escolar e social da criança. Deste modo, a relação da mãe com a criança parece estar mais associada ao conforto e protecção em situações angustiantes.

Como podemos comprovar existem algumas diferenças ao nível da relação entre pai-criança e mãe-criança. Tal como concluíram Russell e Russell (1987), as mães interagem mais com os filhos, são mais directivas e envolvem-se mais nos cuidados com os filhos, enquanto que o contexto de jogo é característico da interacção entre pai e filho.

As diferenças ao nível da vinculação com o pai e a mãe parecem ter influência ao nível das competências sócio-emocionais da criança. Como mostram os resultados obtidos no estudo realizado por Verschueren e Marcoen (1999) com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, a representação positiva do *self* encontra-se mais associada com a representação da vinculação com a mãe do que com a representação da vinculação com o pai. Por outro lado, a representação da vinculação com o pai parece estar mais associada com as competências sociais do que a representação da vinculação com a mãe. A disponibilidade do pai reflecte-se também ao nível das amizades da criança, verificando-se que a criança se envolve em menos conflitos quando o pai se mostra disponível, de acordo com o estudo realizado por Lieberman, Doyle e Markiewicz (1999) com crianças em idade escolar.

Ao nível do contexto escolar, um estudo desenvolvido por Engle e Breaux (1998) indica-nos que o envolvimento do pai contribui para um melhor desenvolvimento intelectual do filho e, por consequência, para uma melhor adaptação e desempenho na escola. As investigações já realizadas acerca da relação entre cuidados oferecidos pelo pai e o aproveitamento académico da criança revelam que aquelas que contam com o interesse, envolvimento e apoio do seu pai relativamente ao seu desempenho académico, apresentam uma maior motivação para ir à escola, estudam com maior frequência e mostram melhor aproveitamento académico (Vizzotto, 1988).

Em suma, existem alguns estudos que apontam para o facto de não haver diferenças significativas quanto à vinculação que a criança estabelece com a mãe e com o pai. No entanto, embora as crianças estabeleçam vinculação com ambos os progenitores, existem outros estudos que referem a existência de diferenças nítidas

quanto às suas características, pois a mãe é procurada para satisfazer necessidades de segurança e de conforto, enquanto que o pai é procurado para satisfazer necessidades mais lúdicas (Clarke-Stewart, 1978; Lamb, 1997; Parke, 1981). Por outro lado, Fox e colaboradores (1991), através de uma meta-análise, concluíram que o padrão de vinculação à figura parental está dependente do padrão de vinculação ao outro progenitor, ou seja, existe uma grande probabilidade das crianças apresentarem o mesmo padrão de vinculação com ambas as figuras parentais.

Capítulo 2: Rendimento Escolar:

Uma análise desenvolvida por Belchior (1996), permite-nos distinguir, no domínio educativo, o processo de aprendizagem e o processo de desenvolvimento. O primeiro, corresponde à componente da instrução, traduzindo-se nas ideias, teorias, factos e técnicas. O processo de desenvolvimento, por sua vez, corresponde às componentes de socialização e de estimulação, referindo-se a capacidades, aptidões, atitudes e valores.

Segundo Formosinho (1988), o conceito de insucesso escolar refere-se ao insucesso individual do aluno na escola. No entanto importa considerar que o conceito de educação escolar tem várias componentes, tais como: a instrução (transmissão de conhecimentos e técnicas), a socialização (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e a estimulação (promoção do desenvolvimento integral do educando), que podem influenciar o sucesso ou insucesso escolar.

Actualmente dispomos de um conhecimento aprofundado acerca dos vários aspectos que estão na génese e no desenvolvimento da aprendizagem escolar e, sobretudo, das suas dificuldades. Existe um conjunto de variáveis que de forma, mais ou menos directa, influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos. Por um lado temos factores sociais, como: o estilo de vida no seio da família, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida, o acesso a bens culturais e a zona de residência (Formosinho, 1987). Por outro lado, temos factores relacionados com as dinâmicas internas das escolas e com as políticas educativas (Formosinho & Fernandes, 1987). Refira-se, também, as variáveis pessoais do aluno – motivação, capacidades e atitudes face à escola e à aprendizagem -, variáveis pessoais do professor (competência científica e pedagógica e personalidade) e as interacções educativas entre professor-aluno (comunicação, liderança, métodos de ensino e de avaliação), bem como ao ambiente relacional na escola (relacionamento interpessoal, dinâmica e trabalho em equipa, clima institucional, liderança e coordenação) (Almeida et al., 2005).

Outro contributo, ao nível do estudo dos factores que influenciam o rendimento escolar, associa-se à emergência da teoria da “socialização deficiente das classes populares”, nas décadas de 50 e 60, de acordo com a qual o insucesso escolar pode ser explicado por uma inadequada socialização familiar e por baixas aspirações e expectativas de sucesso na escola (Almeida et al., 2005). Neste estudo interessa-nos perceber, particularmente, o papel da família ao nível dos resultados escolares das crianças.

Refira-se, ainda, que de acordo com a perspectiva de desenvolvimento psicossocial de Erikson (1976) as crianças que participam na presente investigação, estão numa fase de transição entre a infância e a adolescência, encontrando-se num estágio de desenvolvimento caracterizado pelo seguinte conflito – Indústria vs Inferioridade -, pelo que o principal desafio para a criança traduz-se em conseguir obter bons resultados escolares. A família é um dos principais sistemas de suporte com que a criança conta para enfrentar este desafio. As investigações realizadas até ao momento demonstram que a família é um suporte para a realização escolar, quando existe envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, quando os pais proporcionam actividades culturais e educacionais enriquecedoras e quando o clima emocional da família se caracteriza por processos interpessoais de elevada coesão, ausência de hostilidade e uma relação afectiva apoiadora para com a criança (Bacarji, et al., 2005). Famílias com estas características favorecem o desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como o desempenho escolar e o ajustamento interpessoal da criança (Bradley & Corwyn, 2002).

A família deve, então, constituir-se como uma base segura ao nível emocional, contribuindo com uma diversidade de recursos de apoio, tais como, a valorização dos esforços da criança, um envolvimento positivo na vida escolar desta e a oferta de experiências educacionais e culturais enriquecedoras (Boyce, 1985; Bradley, et al., 1988; Grolnick & Ryan, 1992).

Actualmente os estudos sobre a aprendizagem escolar não se reduzem somente aos factores cognitivos. Também os factores motivacionais, devem ser considerados. Para aprender é necessário “poder fazê-lo”. Neste sentido falamos acerca de componentes cognitivos, como por exemplo, das capacidades, dos conhecimentos e das estratégias dos sujeitos. Para aprender é também necessário que o sujeito o “queira fazer”, ou seja, que tenha disposição, intenção e motivação suficientes (aspectos motivacionais) (Nuñez & Gonzalez-Pumariega, 1996). Os modelos motivacionais consideram a motivação como um conjunto de processos implicados na activação, direcção e persistência de um comportamento (Bacete & Betoret, 1997) face a uma determinada meta académica, centrada na aprendizagem, no rendimento, no próprio, na valorização social ou na evitação da tarefa (García et al., 1998). Para além disso, neste processo estão implicados quatro componentes: o valor que os alunos atribuem às suas metas, a percepção das suas competências, as atribuições causais e as reacções emocionais (Pintrich & De Groot, 1990). Se nos reportarmos ao contexto escolar, as atitudes, percepções, expectativas e

representações que o sujeito tem acerca de si próprio, da tarefa a realizar e das metas que pretende alcançar, parecem-nos ser factores importantes, na medida em que dirigem o comportamento do aluno no contexto escolar.

Se tivermos em conta as teorias sobre a motivação, como por exemplo a Teoria Atribucional da Motivação para o Sucesso de Weiner e a Teoria das Metas de Aprendizagem de Dweck, verificamos que se destacam os seguintes constructos: padrões de atribuição causal e as metas académicas. No presente capítulo iremos dar ênfase a ambos os constructos.

No que respeita às metas académicas que as crianças estabelecem, estas relacionam-se com o modo como as crianças enfrentam as tarefas escolares e com a motivação para a realização das mesmas. De acordo com Cabanach (1996) as metas podem ser distinguidas entre dois pólos: um de orientação intrínseca e outro de orientação extrínseca. No primeiro pólo situam-se as chamadas metas de aprendizagem (centradas na tarefa). As crianças que estabelecem metas orientadas para a aprendizagem têm curiosidade, interesse e desejo em aprender e saber, apresentando uma motivação intrínseca. No segundo pólo inserem-se as metas de desempenho, orientadas para o rendimento. Neste caso os alunos têm uma motivação extrínseca dirigida para a obtenção de notas positivas para mostrar aos outros a sua competência, tendo em vista a aprovação dos pais e dos professores e a obtenção de recompensas e presentes, por exemplo.

Alguns estudos já realizados ao nível do rendimento escolar referem, na sua grande maioria, uma relação positiva entre os objectivos ou metas orientadas para a aprendizagem e o desempenho escolar (Miranda & Almeida, 2006). Neste capítulo, debruçar-nos-emos sobre a Teoria dos Objectivos de Realização ou Teoria das Metas, actualmente assumida como o grande referencial heurístico da investigação e da intervenção na área da motivação escolar (Elliot & Nieste, 2009; Meece, Anderman & Anderman, 2006; Pintrich, 2000) e consequentemente no estudo da aprendizagem e rendimento escolar.

Também as causas que as crianças atribuem para os seus sucessos e insucessos escolares tem vindo a ser alvo de interesse, no que respeita, ao estudo do rendimento académico. Assim, no presente capítulo será feita uma referência mais pormenorizada à Teoria das Atribuições Causais de Weiner (1985), de acordo com a qual são as percepções pessoais dos sujeitos acerca dos acontecimentos que guiam o seu comportamento (Barca, et al., 2007; Faria, 1999). Weiner enfatiza a capacidade espontânea do ser humano para reflectir sobre os acontecimentos passados, de modo

a tirar conclusões para orientar o comportamento futuro. De acordo com essa perspectiva, uma das principais motivações humanas seria a procura das causas dos acontecimentos, a fim de permitir maior compreensão e controlo da realidade. Neste sentido, a teoria da atribuição causal torna-se interessante, ao nível do contexto escolar, uma vez que interessa-nos perceber as causas que os alunos atribuem às suas experiências de sucesso e de fracasso escolar (Barrera, 2010).

2.1. Teoria dos Objectivos de Realização ou Teoria das Metas:

Na década de 80 surgiu a Teoria dos Objectivos de Realização (*Achievement Goal Theory*), que destaca o papel das metas ou dos objectivos percebidos e prosseguidos pelos alunos na descrição da sua motivação pela aprendizagem, assumindo um papel relevante nos contextos académicos (Miranda & Almeida, 2009). As metas ou objectivos descrevem a necessidade básica do ser humano prosseguir e demonstrar competência nas situações de realização (Dweck 1986; Elliot & Harackiewicz, 1996; Nichols, 1984), sendo o seu principal enfoque explicar a orientação motivacional dos estudantes face às tarefas académicas.

Um elevado número de investigações tem demonstrado a existência de padrões motivacionais distintos ao nível do rendimento, assinalando como variável determinante dos mesmos, o tipo de metas de sucesso que o sujeito persegue. Uma meta de sucesso pode definir-se como um modelo ou padrão integrado de crenças, atribuições e afectos/sentimentos que direccionam as intenções comportamentais (Weiner, 1986) e que está formada por diferentes tipos de aproximação, compromisso e resposta às actividades de sucesso (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Este tipo de metas parecem determinar quer as reacções afectivas, cognitivas e comportamentais do sujeito perante os resultados de êxito ou fracasso, quer a qualidade das suas execuções (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988).

De acordo com o pressuposto da Teoria dos Objectivos de Realização, o aluno direcciona o seu comportamento para metas ou objectivos de forma intencional e racional, determinando estes objectivos ou metas as suas decisões e os seus comportamentos futuros em termos de aprendizagem e de realização. Assim, podemos entender os objectivos ou metas de realização como representações cognitivas que relacionam as percepções pessoais de competência, a avaliação das tarefas e as necessidades. Tais representações apenas fazem sentido no quadro de um percurso passado e de um projecto presente e futuro, fazendo intervir aqui as variáveis contextuais. O comportamento académico do aluno reflecte, assim, os desejos, afectos, valores, percepções de capacidade e oportunidades (Miranda & Almeida, 2009).

Deste modo, podemos afirmar que os objectivos ou metas funcionam como uma referência na interpretação que os sujeitos fazem dos acontecimentos, acabando por orientar os seus padrões de comportamento (*idem*).

Inicialmente três tipos de metas de realização foram propostas (Dweck & Elliott, 1983; Nicholls, 1984): (1) metas de aprendizagem relacionadas com uma orientação direccionada para o envolvimento com a aprendizagem, com o conhecimento e com o desenvolvimento de competências de mestria; (2) metas orientadas para a *performance* ou desempenho, que remetem para a ideia de que o sujeito procura obter bons desempenhos ou resultados para, por exemplo, avançar nos seus estudos; e (3) metas orientadas para a obtenção da consideração positiva ou aprovação por parte dos outros significativos (pais, professores ou colegas) e evitar a rejeição e julgamentos desfavoráveis da sua competência.

Estas metas ou objectivos apresentam alguma correspondência com o que tradicionalmente se designa por motivação intrínseca e motivação extrínseca. Assim a valorização pelo aluno de metas ou objectivos de aprendizagem leva a que este assuma um comportamento de aproximação à tarefa no sentido de adquirir e dominar novos conhecimentos. Como consequência a criança encara a tarefa como um desafio ou oportunidade para colocar em prática estratégias de elevado nível de complexidade, concebendo a sua inteligência e competências cognitivas como algo que se pode modificar através do esforço e de novas aprendizagens. Percebendo, ainda, o próprio fracasso não como uma ameaça mas como uma oportunidade ou desafio para mais esforço e conhecimentos a adquirir.

Contrariamente, o aluno que valoriza objectivos ou metas orientadas para a *performance* ou desempenho, está mais centrado na obtenção do reforço ou na valorização positiva das suas capacidades. Procura acima de tudo demonstrar competência e receber avaliações positivas dos outros. Acredita que a sua inteligência e capacidades são estáveis e tendem a evitar as tarefas que implicam um risco demasiado ou em que antecipam fracasso. No caso destes alunos, a motivação para a aprendizagem é um meio para a obtenção de incentivos externos, como por exemplo conseguir notas positivas, que lhe permitam obter a aprovação de pais ou professores, e que sirvam para evitar situações desagradáveis. Face ao exposto, verificamos que as vivências académicas destes dois grupos de alunos são bastante contrastantes. Os alunos que adoptam objectivos de mestria sentem orgulho e satisfação quando o seu sucesso é explicado pelo esforço havido, culpabilizando-se pela falta de esforço quando os resultados não são os mais adequados. Por sua vez, os alunos com uma orientação para objectivos de desempenho desanimam e desistem face a tarefas em que antecipam o fracasso (Miranda & Almeida, 2009).

Deste modo, objectivos de aprendizagem estão relacionados com a escolha de tarefas mais desafiadoras e com uma maior exposição a riscos, apresentando os alunos maior receptividade aos desafios e uma maior disposição para procurar ajuda adaptativa. Os objectivos centrados no desempenho favorecem atitudes mais passivas por parte dos alunos, tais como: a escolha de tarefas mais fáceis, menor disposição para assumir riscos, menor investimento em novas tarefas e relutância na procura de ajuda (Barron & Harackiewicz, 2001; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000; Linnenbrink, 2005; Pintrich & Schunk, 2002).

Os estudos sugerem, ainda, que os alunos orientados para a aprendizagem fazem uso sistemático de estratégias de aprendizagem mais eficientes. Por exemplo, abordagens mais profundas no seu estudo, como planificação e automonitorização do comportamento ao longo da aprendizagem, treino e resolução das tarefas (auto-regulação) (Sternberg, 1988; Almeida, 1993). Por sua vez, os alunos predominantemente orientados para metas de desempenho abordam a aprendizagem de uma forma mais superficial. Recorrem, essencialmente, à memorização da informação ou a procedimentos simples de retenção temporária da informação, que se mostram, a médio e a longo prazo, menos eficientes na resolução das tarefas académicas (Árias, Cabanach, Pérez, Martínez & Aguín, 2001; Harackiewicz et al., 2000; Pintrich & Schunk, 2002).

Nos finais dos anos 90, Elliot e colaboradores (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001) apresentaram uma revisão deste enquadramento teórico. Defendem que as orientações motivacionais propostas pelo modelo dicotómico são insuficientes para explicar a diversidade de orientações motivacionais dos alunos. Propõem, então, uma reformulação da classificação anterior sugerindo para cada tipo de meta um pólo de aproximação e um de afastamento, directamente relacionados com a forma como o sujeito define e avalia a sua competência. Assim, para Elliot e McGregor (2001) a competência passa a ser definida não só por referência a si próprio ou tomando por base uma norma, mas também em termos da possibilidade de obter sucesso ou insucesso face à tarefa. Em termos práticos, as metas ou objectivos de realização (aprendizagem e desempenho) passariam a integrar uma dimensão de avaliação da competência que se traduziria numa atitude geral de aproximação ou de evitamento da tarefa.

Elliot e McGregor (2001) propõem, então, a seguinte taxonomia para as metas ou objectivos de realização: (i) metas de aprendizagem/aproximação, em que o sujeito define competência por referência a si próprio, avalia-se positivamente e motiva-se

com novas aprendizagens e conhecimentos que lhe permitam desenvolver e melhorar a própria competência; (ii) metas de aprendizagem/evitamento, o sujeito define a competência em termos absolutos e por referência aos outros, avalia-se negativamente e esforça-se para não errar ou não realizar mal a tarefa, utilizando com frequência abordagens superficiais na aprendizagem; (iii) metas de *performance*/aproximação, nas quais o sujeito define a competência em termos normativos, avaliando-se positivamente e orientando-se no sentido de obter uma boa pontuação num teste ou o melhor desempenho na aula; e (iv) as metas de *performance*/evitação, o sujeito centra-se no evitamento de qualquer situação de inferioridade ou de poder ser considerado estúpido por comparação com os outros, definindo a competência em termos negativos e por referência aos colegas que o suplantam em termos de desempenho.

Importa referir que existem, ainda, outros motivos que os alunos utilizam para justificar os seus resultados escolares, nomeadamente, as metas sociais e objectivos concretos, que tendem a ser mais referenciados, na adolescência (Miranda, Almeida & Pires, 2009).

De acordo com Miranda & Almeida (2006), Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick (1989) e Pintrich & Garcia (1991), um conjunto diverso de metas ou objectivos pode estar presente num mesmo aluno. As crianças assumem diferentes orientações motivacionais em função dos contextos, podendo apresentar metas mais orientadas para a aprendizagem e metas mais orientadas para o resultado, ou mesmo um outro tipo de metas como sejam as sociais. Espera-se que, em função do domínio e/ou da relevância que o aluno percepção ter das diversas disciplinas curriculares, apresentem, à medida que vão avançando na sua escolaridade, várias metas de realização em simultâneo. Podem inclusivamente aumentar, desta forma, as suas atitudes positivas face às tarefas escolares e desenvolver estratégias de auto-regulação, acabando por favorecer o seu rendimento escolar (Barron & Harackiewicz, 2001; Miranda & Almeida, 2006; Pintrich, 2000a).

Em suma, o impacto das metas na aprendizagem ao nível da realização escolar é um processo complexo e que dificilmente pode ser compreendido através da análise da relação isolada de cada tipo de metas com os resultados académicos (Miranda & Almeida, 2009).

A teoria das metas académicas remete-nos para o facto da acção humana ser conscientemente orientada, no nível de intensidade e de esforço, por determinados objectivos fixados (Miranda & Almeida, 2006.). Para alguns autores (Ames, 1992;

Dweck, 1986; Nicholls, 1984), as metas diferenciam-se de forma dicotômica, ou seja, são centradas na aprendizagem (conhecer) e no rendimento (resultado). Outros autores propõem uma estrutura tripartida, acrescentando as metas de reforço social (Cabanach, Árias, Pérez & Pienda, 1996). Segundo Hayamizu e Weiner (1991) podemos, ainda, diferenciar, ao nível da pressão e reforço social, o que ocorre no contexto familiar e o que ocorre em contexto escolar (pares e professores). Por sua vez, as metas reportadas aos resultados podem traduzir objectivos a curto/médio prazo ou objectivos a longo prazo (Miranda & Almeida, 2006).

Como temos vindo a verificar existem diferentes formas de estruturação das metas académicas. Neste estudo seguiremos a classificação apresentada por Miranda e Almeida (2006), aquando da aferição do Inventário de Metas Académicas (IMA): 1) metas de aprendizagem, 2) metas de evitação da pressão social, 3) metas com objectivos a longo prazo, 4) metas com objectivos a curto prazo e 5) metas de pressão familiar.

No momento, os estudos preocupam-se, essencialmente, em conhecer as orientações motivacionais gerais dos sujeitos, no entanto importa ter em conta o significado das interpretações individuais e das influências contextuais para uma melhor compreensão da orientação motivacional do sujeito (Pintrich, 2003).

2.2. Teoria das Atribuições Causais:

As atribuições causais são crenças importantes ao nível da motivação dos sujeitos, que influenciam o processo de aprendizagem e o rendimento escolar dos indivíduos. As teorias clássicas da atribuição, baseadas nos trabalhos de Heider (1958), Jones e Davis (1965), e de Weiner e colaboradores (Weiner, 1979; Weiner, Heckhausen, Myer, & Cook, 1972; Weiner & Kukla, 1970) centraram-se, sobretudo, no estudo do processo de atribuição relativo ao sucesso e ao insucesso académico.

A teoria subjacente às atribuições causais aponta no sentido de que um sujeito utiliza as atribuições para explicar um resultado obtido e que tais atribuições podem influenciar as suas emoções subsequentes e as suas expectativas, que são factores considerados como determinantes básicos no comportamento motivado (Weiner, 1985, 1995). A procura das causas nas situações de desempenho é uma atitude espontânea do indivíduo. De acordo com Weiner (1985) a procura das causas parece justificar-se mais quando o resultado é negativo ou pior do que o esperado, ou em situações novas em que o sujeito não tem conhecimentos suficientes sobre certas características do contexto, por exemplo quando um aluno muda de escola (Fernández, 2005; Möller & Köller, 2000).

Neste sentido, as causas atribucionais são um dos conceitos chave da teoria atribucional e procuram dar resposta a perguntas dentro do contexto escolar como, por exemplo, “Porque falhei neste exame? Porque obtenho êxito nesta disciplina?”. Estas causas, que os sujeitos percebem como responsáveis dos seus resultados, ajudam a interpretar o que ocorreu e influenciam determinada acção, ou seja, condicionam as consequências psicológicas (afectivas e cognitivas) e o próprio rendimento e determinam a orientação da motivação de realização. Isto é, os resultados que o sujeito obtém são influenciados pelas expectativas e reacções afectivas que, por sua vez, influenciam o rendimento do sujeito (intensidade, eleição de determinada tarefa, esforço e persistência na tarefa). No limite, podemos afirmar que não são os efeitos do êxito e fracasso em si mesmos que influenciam o comportamento posterior, mas a valoração que cada sujeito lhes atribui (Weiner, 1985, 2004).

Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest e Rosenbaum (1971), afirmaram que, apesar do número de causas percebidas ser praticamente ilimitado no domínio da realização escolar, as atribuições mais frequentes reportavam-se à capacidade, ao esforço, à sorte e à dificuldade na tarefa. Mais tarde, Weiner (1985) alertou que seria necessário agregar outras causas e assumi-las no quadro de uma taxionomia na base das suas semelhanças e diferenças, e, assim, compreender as suas consequências

psicológicas. Também Pintrich e Schunk (2002) acrescentaram outras causas: a pessoa do professor, o clima da sala de aula e os interesses dos próprios alunos.

Um estudo, em Portugal, realizado por Barros e Barros (1990), indica-nos a multiplicidade de causas que os alunos podem usar na explicação do seu desempenho académico, realçando a presença de uma assimetria entre as causas para explicar o sucesso e as causas usadas para explicar o fracasso. Por exemplo, estes autores sugerem a existência de um padrão atribucional para o sucesso diferente do padrão atribucional para o fracasso. Os alunos que participaram nesse estudo tendiam a assumir responsabilidades pelos seus sucessos, rejeitando essa sua responsabilidade na explicação dos seus fracassos.

Weiner (1974) e Weiner, Heckhausen, Myer e Cook (1972) formularam um primeiro modelo atribucional onde integraram quatro atribuições fundamentais – habilidade, esforço, dificuldade da tarefa e a sorte – utilizadas pelos indivíduos quer para interpretar como para predizer resultados em contextos de desempenho em duas dimensões atribucionais: *locus* de controlo (referente ao facto da causa ser interna ou externa ao indivíduo) e *estabilidade* (relacionada com a forma como a causa varia ao longo do tempo). Relativamente ao *locus* de controlo, as atribuições relacionadas com habilidade e esforço eram classificadas como internas ao indivíduo, enquanto a dificuldade da tarefa e a sorte eram classificadas como externas ao indivíduo. Por outro lado, a habilidade e a dificuldade da tarefa eram classificadas como estáveis, já o esforço e a sorte foram consideradas instáveis.

Mais tarde, Weiner (1979) acrescenta uma terceira dimensão a *controlabilidade*, referindo-se à avaliação da responsabilidade pessoal ou dos outros nos acontecimentos positivos ou negativos. A controlabilidade distinguia os factores que eram percebidos como estando sobre o controlo do sujeito (por exemplo o esforço) dos que não estavam (por exemplo a habilidade). Esta reformulação visava clarificar a confusão, entretanto gerada, entre o *locus* de controlo e a controlabilidade das causas, tendo Weiner alterado a designação da dimensão *locus de controlo* para *locus de causalidade* passando então a um modelo tridimensional com as seguintes denominações: *locus* de causalidade (indica se o acontecimento é atribuído a factores internos, situados na própria pessoa – capacidade, esforço, atenção, memória, ansiedade – ou a factores contextuais, externos à pessoa – sorte, comportamentos dos outros e características da situação ou tarefa), *estabilidade* (indica em que medida as causas percebidas para um determinado acontecimento variam com o tempo, ou são relativamente estáveis) e *controlabilidade* (indica as causas percebidas como

estando sobre o controlo voluntário do sujeito, como o esforço e a atenção, diferenciando-se das causas percebidas como estando fora desse controlo, como o azar, dificuldade da tarefa e capacidade intelectual). O autor reagia, assim, às conclusões de investigações que apontavam para o facto de uma causa poder ser externa mas controlável, ou interna mas incontrolável (Miranda, Almeida, & Almeida, 2007)

Assim, é possível analisarmos as diferentes causas ou explicações elaboradas pelas pessoas para explicar os seus êxitos ou fracassos, de acordo com três dimensões básicas: locus de causalidade, locus de estabilidade e locus de controlabilidade, os quais se associam às reacções cognitivas, emocionais e comportamentais dos sujeitos (Weiner, 1985).

Weiner (1985, 1986) procura, ainda, sintetizar as relações entre atribuições causais e as emoções. Esta proposta parte da noção de que certos resultados geram pensamentos atribucionais que o sujeito interpreta como positivos ou negativos. Ou seja, a percepção do resultado é acompanhado por emoções positivas de felicidade se o resultado for interpretado como positivo, ou de frustração e tristeza se o resultado for interpretado como negativo. Felicidade e tristeza são considerados pelo autor como emoções dependentes do resultado e independentes da causa, diferentemente de outras emoções. Após essa interpretação, o sujeito tende a procurar a justificação para o resultado obtido, estando essa procura, relacionada com a sua história de vida, ou seja, com as suas experiências prévias relativamente ao contexto e relativamente aos outros. A partir daqui o sujeito vai manifestar uma reacção afectiva, sendo a causa localizada pelo sujeito num determinado espaço dimensional. Esta categorização é que vai desencadear as consequências psicológicas de índole cognitiva (expectativas de sucesso) e ao nível afectivo (reacções afectivas, dirigidas a si próprio ou aos outros). Serão, aliás, estas consequências cognitivas e afectivas que irão determinar e influenciar a atitude de aproximação ou afastamento do sujeito relativamente às tarefas do quotidiano escolar. Neste sentido, as consequências emocionais e comportamentais resultantes das diferentes dimensões da atribuição causal podem interferir de forma significativa nos níveis de realização ou desempenho académico (Barrera, 2010).

Weiner (1985) refere que as consequências psicológicas das atribuições derivam das dimensões atribucionais. À dimensão locus de causalidade (internalidade *versus* externalidade) estão ligados sentimentos de auto-estima, auto-confiança e orgulho, ou culpa, vergonha, falta de confiança e humilhação (respectivamente

reações emocionais face ao êxito e face ao fracasso). À dimensão *estabilidade* (estabilidade *versus* instabilidade) associam-se as expectativas acerca do que se espera no futuro, influenciando as expectativas de êxito no futuro, e os sentimentos implicados são a esperança, desespero, desamparo, resignação, apatia, optimismo, confiança ou excitação. E, por último, na dimensão *controlabilidade* (incontroláveis *versus* controláveis), as consequências afectivas variam de acordo com a percepção que se tem de quem é o responsável pelos acontecimentos: quando a controlabilidade dos acontecimentos é atribuída a si próprio, os sentimentos gerados pelas ocorrências negativas são a culpa ou vergonha, estando associados a emoções como desgosto, cólera e ira no caso de se perceber que o fracasso pode ser devido às barreiras impostas pelos outros. Por sua vez, sentimentos como a gratidão podem surgir em situações nas quais o sujeito percebe que o êxito foi obtido com ajuda de alguém, ao mesmo tempo que a humilhação e a vergonha aparecem associadas à falta de capacidade, ou a culpabilidade pode surgir quando se recorre à falta de esforço.

Assim, um padrão atribucional pouco adaptado, como atribuir os resultados escolares negativos a factores internos e estáveis, ou os resultados positivos a factores externos e instáveis, leva o aluno a duvidar das próprias capacidades para melhorar o seu rendimento e a considerar os seus esforços inúteis. Como consequência, emergem sentimentos de frustração, desmotivação e baixa auto-estima (Barca, 2000; Barca & Peralbo, 2002; Barros, 1997; Barros, Barros & Neto, 1988; González-Pienda, et al., 2000(b) & Mascarenhas, 2004), podendo os alunos, numa lógica defensiva, escolherem as tarefas menos exigentes e desafiantes (Barros, 1997; Lemos, Soares & Almeida, 2000). A literatura refere, ainda, que os alunos que recorrem a factores externos para explicar os seus resultados escolares tendem a desenvolver um enfoque superficial de aprendizagem, ao mesmo tempo que, quando os melhores alunos associam os seus sucessos à capacidade e esforço, tendem a desenvolver abordagens mais profundas de aprendizagem e comportamentos mais auto-regulados (Barca, 2000; Barca & Mascarenhas, 2005; Barca & Peralbo, 2002; González & Touron, 1994; Mascarenhas, 2004).

Em suma, o estudo das atribuições causais têm vindo a assumir-se como um contributo relevante ao nível do estudo das abordagens dos alunos à aprendizagem e ao rendimento académico. O seu interesse reveste-se, essencialmente, em conhecer as explicações dos alunos relativamente às causas do seu sucesso ou fracasso escolar.

2.3. A Relação entre Vinculação e Rendimento Escolar:

A literatura existente tem vindo a demonstrar que o ambiente familiar exerce uma forte influência no desenvolvimento cognitivo da criança (Stenberg, 1988) e, conseqüentemente, na aprendizagem escolar e no desempenho académico da criança. Para além disso, refira-se que existem na família alguns recursos como – estruturação de regras e rotinas, promoção da autonomia, existência de um clima emocional positivo e o envolvimento dos pais nas actividades escolares dos filhos – que favorecem um desempenho escolar positivo, ou seja, contribuem para a obtenção de resultados escolares mais positivos (Marturano & Loureiro, 2003).

Embora não exista, até ao momento, uma extensa literatura no que respeita ao estudo da importância das figuras de vinculação ao nível do rendimento escolar das crianças, encontramos já alguns estudos que nos demonstram a relação entre a vinculação e o desempenho académico das crianças. Como concluíram Diener e colaboradores (2007), a segurança da vinculação ao pai e à mãe encontra-se relacionada com a percepção de competência por parte da criança, onde se insere a percepção que a criança constrói acerca da sua competência a nível académico. Moss, St-Laurent, Dubois-Comtois & Cry (2005) avaliaram a vinculação em crianças com 6 anos (através de um procedimento de separação-reunião) e o seu desempenho académico aos 8 anos. Os resultados obtidos sugerem que as crianças com uma vinculação segura revelam melhores resultados ao nível das competências cognitivas e de comunicação, bem como ao nível da motivação, comparativamente às crianças com uma vinculação insegura, as quais demonstraram níveis mais reduzidos ao nível cognitivo e motivacional. Jacobsen e Hofmann (1997) realizaram um estudo longitudinal com crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 15 anos, com o objectivo de estudar a relação entre a vinculação e a competência escolar. Verificaram que uma vinculação segura estava associada a uma maior atenção-participação, menor insegurança sobre o *self* e melhores resultados académicos.

Outros estudos, acerca do impacto da existência de um relacionamento familiar positivo para o sucesso escolar, indicam-nos que quando este existe, as crianças (neste casos alunos sem repetências) referem existir um maior suporte nas tarefas académicas (Alves-Martins & Peixoto, 2000; Alves-Martins, Peixoto, Pereira, Amaral & Pedro, 2002; Robinson, Tayler & Correia., 1990; Senos, 1996; Senos & Diniz, 1998). Ou seja, o facto de as crianças se sentirem apoiadas pelos seus familiares directos (geralmente o pai e a mãe) e de sentirem o interesse dos mesmos pelas suas actividades escolares funciona como um factor positivo ao nível do seu desempenho

escolar. Este resultado vai de encontro com a literatura que relaciona o envolvimento parental na escolaridade dos filhos e no rendimento académico dos mesmos (Eccles & Harold, 1993; Grolnick, Kurowski, Dunlap & Hevey, 2000; Grolnick & Slowiaczek, 1994), na medida em que permite sustentar a ideia de que o suporte instrumental da família, nas tarefas associadas à escola, fornece uma importante contribuição ao nível do ajustamento académico dos filhos.

Quando falamos na importância das figuras de vinculação para o rendimento escolar das crianças, interessa-nos perceber de que forma a qualidade das relações familiares existentes, bem como o envolvimento das figuras de vinculação nas tarefas escolares das crianças, estão relacionados com o rendimento escolar das mesmas. A maioria dos estudos que se debruçam acerca da possível relação existente entre a qualidade das relações familiares e o envolvimento parental, com o rendimento académico remetem para o facto da qualidade das relações no seio da família e a percepção das crianças acerca das relações familiares existentes serem fundamentais em vários aspectos da vida da criança, nomeadamente, para um rendimento académico mais positivo (Fontaine, et al., 1992; Lord, Eccles & McCarthy, 1994; Noller, 1994; Pereira, 1995).

Os estudos realizados por MacGrath & Repetti (2000) e Pourtois, Desmet & Barros (1994) remetem para a existência de uma relação entre envolvimento parental e rendimento académico. Os resultados obtidos por estes autores vão de encontro aos resultados obtidos no estudo realizado por Juang e Silbereisen (2002), com crianças a frequentar o 6º ano de escolaridade, de acordo com o qual comportamentos parentais, tais como – o afecto, o envolvimento e interesse pelas actividades escolares dos filhos, os temas de conversa em que a principal preocupação recai sobre os assuntos académicos e intelectuais, assim como, a exibição de maiores ambições escolares – estão relacionados com as crenças que os filhos constroem acerca de terem maior capacidade académica e melhores resultados escolares. Os resultados deste estudo mostram, então, que alunos cujos pais se centram, essencialmente, no seu processo de aprendizagem apresentam resultados escolares mais positivos.

Também os estudos desenvolvidos por Fontaine e colaboradores (1992) e Peixoto (2004), remetem para o efeito positivo relativamente às atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem ao nível das auto-percepções académicas dos jovens. As crianças que percebem as atitudes parentais predominantemente centradas no seu processo de aprendizagem e que recebem dos seus pais um *feedback* de apoio, reforço, compreensão e de encorajamento quanto à realização das

tarefas escolares, evidenciam uma maior confiança na realização das mesmas, bem como uma menor predisposição para as evitarem. Assim, pais que reforçam positivamente os seus filhos em relação ao seu desempenho académico ao longo das aprendizagens, contribuem para uma motivação mais elevada ao nível da realização das tarefas escolares, o que poderá, efectivamente, contribuir para resultados escolares mais positivos (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Existem, ainda, outras investigações que apontam para a importância que o interesse das figuras de vinculação nas tarefas escolares, pode ter ao nível de resultados escolares mais positivos, remetendo para o facto de as crianças gostarem, quererem e necessitarem que os adultos se mostrem interessados pelos trabalhos que desenvolvem na escola (D’Affonseca, 2005). Tal como demonstram os resultados obtidos no estudo realizado, por Grollman e Sweder (1991), uma em cada quatro crianças deseja que os pais manifestem um maior envolvimento e interesse nas suas tarefas escolares. Outros jovens referiram, ainda, que se sentem tristes e desmotivados quando os pais, em especial as mães, não mostravam interesse, ou quando o seu esforço na escola não recebia o devido reconhecimento. De acordo com os mesmos autores, o rendimento escolar das crianças apresenta resultados mais negativos quando elas não recebem apoio dos adultos. Quando as crianças sentem que não conseguem envolver e interessar os seus pais nas suas tarefas escolares, começam a duvidar das suas capacidades. Contrariamente, as crianças que sabem que os seus pais se importam e se mostram interessados pelos seus trabalhos escolares, apresentam uma noção mais realística relativamente às suas capacidades e são as que têm maior probabilidade de alcançar resultados escolares mais positivos.

Neste sentido, parece existir, efectivamente, uma relação positiva entre a qualidade dos vínculos estabelecidos entre as figuras de vinculação e as crianças, bem como a existência de um ambiente familiar afectivo positivo e um melhor rendimento escolar das crianças. A forma como os pais se posicionam face aos trabalhos escolares dos filhos e a percepção que as crianças constroem acerca do interesse e envolvimento dos pais pelas suas tarefas escolares podem assumir-se como uma variável explicativa do sucesso ou insucesso escolar dos filhos. Tal como demonstra um estudo desenvolvido por González-Pienda et al. (2002a), existem algumas dimensões relacionadas com a importância dos pais na educação dos filhos, como – o interesse pelos trabalhos escolares dos filhos; o grau de satisfação e insatisfação relativamente aos resultados alcançados pelas crianças; e o nível e tipo de ajuda que os pais prestam aos seus filhos, na hora de realizar as tarefas escolares

– que incidem significativamente sobre o rendimento académico dos seus filhos, nomeadamente, ao nível do padrão de atribuição causal sobre os êxitos e os fracassos académicos, bem como na aptidão para realizar aprendizagens.

Por fim, existem outros estudos que nos remetem também para a importância dos cuidadores primários ao nível do rendimento escolar. Durante a infância, os pais exercem uma influência importante no desenvolvimento das percepções pessoais de competência e nos padrões atribucionais das crianças (Barca & Peralbo, 2002; Carvalho, 2000; Fontaine, 1988; Garcia & Sánchez, 2005; González-Pianda, et al. 2002(a); Mascarenhas, 2004). Assim, pais que acreditam nas capacidades dos seus filhos estimulam e apoiam a resolução autónoma das tarefas e dificuldades (Garcia, 2003; Garcia & Sánchez, 2005).

Em suma, devemos ter em conta que a origem do insucesso escolar da criança pode relacionar-se com factores de ordem familiar que perturbam a criança, sobretudo, com problemas ao nível da relação com as suas figuras de vinculação. Tal como já referimos a investigação desenvolvida, até ao momento, tem-nos demonstrado e confirmado a existência de uma relação significativa entre a qualidade dos vínculos estabelecidos entre as crianças e os seus cuidadores primários (aceitação, simpatia e envolvimento dos pais para com o filho), bem como a segurança deste relacionamento e um ambiente familiar afectuoso e o rendimento escolar dos filhos, na medida em que aparentam estar positivamente correlacionados com um melhor ajustamento escolar das crianças (Cia e Barham, 2008; González-Pianda, et al., 2003).

Parte II - Estudo Empírico:

Capítulo 3 – Metodologia:

3.1. Enquadramento Metodológico:

A ciência surge-nos como um conhecimento em si e como uma forma de produzir conhecimento. Assim, a ciência pode ser definida como um modo de conhecimento rigoroso, metódico e sistemático, que visa otimizar a informação disponível em torno de problemas de origem teórica e/ou prática, sendo a sua principal função a compreensão, explicação, predição e controlo dos fenómenos (Arnal, et al., 1992 *cit in* Almeida & Freire, 2007).

Reportando-nos à Psicologia enquanto ciência, esta procura descrever, explicar, prever e controlar o comportamento humano (Almada & Freire, 2007), através da delimitação de factos a investigar e do estabelecimento de procedimentos metodológicos, de modo a que o problema inicial do estudo seja investigado com veracidade e cientificidade (Silva, 2010). Tal como refere Almeida e Freire (2007), o conhecimento científico é organizado e preciso na sua fundamentação, sendo conhecido pela sua racionalidade e objectividade. Trata-se de um conhecimento obtido através do método científico, que se caracteriza pelo facto de ser objectivo, empírico, racional, replicável, sistemático, metódico, comunicável, analítico e cumulativo.

Para se poder prever e explicar os fenómenos é preciso um sistema de relações, contrastadas mediante dados empíricos. Este sistema trata-se da teoria, do quadro descritivo e, se possível explicativo, preditor e controlador dos fenómenos. Refira-se que na descrição da teoria devem ser considerados todos os seus elementos constitutivos: conceitos ou variáveis que descrevem os fenómenos, ou seja, os constructos hipotéticos, as relações entre os conceitos ou variáveis que descrevem os fenómenos, as explicações dos fenómenos descritos e suas relações e as predições de umas variáveis a partir das outras (Kerlinger, 1979 *cit in* Almeida & Freire, 2007).

No presente estudo pretendemos identificar relações de causalidade entre fenómenos, mais especificamente, entre os padrões de vinculação e o rendimento escolar. A partir de correlações, ou seja, de inferências de causalidade, poderemos verificar as interdependências e as influências de múltiplas variáveis (Almeida & Freire, 2007).

A presente investigação assenta numa metodologia quantitativa, através da qual pretendemos compreender e prever fenómenos através da formulação de

hipóteses sobre as relações entre diferentes variáveis, nomeadamente, o padrão de vinculação e o rendimento escolar, as metas académicas estabelecidas pelas crianças e as causas que atribuem aos seus resultados escolares. Como refere Cervi (s.d.) os estudos quantitativos têm como objectivo o estabelecimento de relações causa e efeito entre as variáveis, a partir de possíveis explicações palpáveis. Procura encontrar uma explicação, acerca do efeito de uma ou mais causas, num determinado fenómeno social. A abordagem quantitativa caracteriza-se, ainda, pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na recolha como no tratamento dos dados. No nosso caso, o tratamento estatístico será feito através da utilização do software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) e do recurso às seguintes medidas estatísticas: média, desvio-padrão, coeficiente de correlação de Pearson e teste de comparação de médias, mais especificamente, ANOVA a um factor. A recolha dos dados foi feita mediante o uso de um questionário de dados pessoais e sócio-demográficos e dos seguintes instrumentos de avaliação: Inventário para a Vinculação para Crianças e Adolescentes – versão de auto-avaliação (IVIA), Questionário de Atribuições Causais para o Rendimento Escolar (QARE) e Inventário de Metas Académicas (IMA).

Refira-se que o presente estudo assume, também, um carácter exploratório, uma vez que a temática que foca é ainda pouco investigada pela literatura existente.

A metodologia de investigação considera dois importantes aspectos. O primeiro relaciona-se com os momentos preparativos da própria investigação, cuidados metodológicos que devem ser tidos em consideração, desde a fase da definição do problema a investigar e a definição de um modelo de relações entre as variáveis a testar. O segundo refere-se às questões do plano da investigação. Refira-se que é importante não descorar o sentido da necessária continuidade de decisões e dos passos a tomar na investigação científica (Almeida & Freire, 2003).

Assim no que se refere às fases de metodologia da investigação podemos identificar quatro: (1) definição do problema; (2) revisão bibliográfica; (3) formulação das hipóteses; (4) definição das variáveis. Na primeira fase identifica-se, descreve-se e relaciona-se o problema. De seguida é importante avaliar-se a qualidade e a pertinência do problema identificado. Já a segunda fase prende-se com a necessidade de se reunir e analisar da melhor forma possível aquilo que já se conhece acerca do assunto, isto é, a informação existente acerca do problema. Quanto à terceira fase esta prende-se com a definição das relações que parecem mais plausíveis a fim de poderem ser contestadas. Assim entende-se por hipótese a explicação ou a solução mais plausível de um problema. Por fim, a quarta fase remete para a classificação das

hipóteses, de acordo com o processo como são formuladas e de acordo com o seu nível de concretização. Ao formular as hipóteses, o investigador está a identificar as variáveis e a definir as suas relações, ou seja, o respectivo papel na investigação (*idem*).

Após a definição do problema e dos objectivos da investigação, o passo seguinte envolve a organização do processo, a recolha dos dados, visando a testagem controlada da hipótese. Ao conceptualizar o plano de investigação, o investigador questiona de novo os aspectos da delimitação do problema, as hipóteses e as variáveis em estudo. Paralelamente questiona os sujeitos e as amostras a utilizar, os momentos da avaliação e de intervenção, os instrumentos e as análises a efectuar com os dados (*idem*).

Na primeira parte desta investigação apresentou-se o enquadramento teórico. Nesta parte passaremos, então, à exposição da metodologia orientadora do presente estudo empírico. Começaremos pela contextualização e definição dos objectivos de investigação, seguindo-se a caracterização da amostra e a descrição dos instrumentos de avaliação utilizados, bem como a apresentação dos procedimentos adoptados e as análises estatísticas efectuadas.

3.2. Contextualização e Definição dos Objectivos de Investigação:

O contexto familiar tem sido considerado uma variável importante ao nível do contexto escolar. As investigações realizadas até ao momento demonstram que a família é um suporte para a realização escolar, quando: (a) existe envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, (b) quando os pais proporcionam actividades culturais e educacionais enriquecedoras e (c) quando o clima emocional da família se caracteriza por processos interpessoais de elevada coesão, ausência de hostilidade e uma relação afectiva apoiante para com a criança (Bacarji, et. al, 2005). Famílias com estas características favorecem o desenvolvimento cognitivo das crianças, bem como o seu desempenho escolar e ajustamento interpessoal (Bradley & Corwyn, 2002).

Muitas investigações têm sido desenvolvidas ao nível do estudo da vinculação, mas poucas se têm dedicado a analisar a possível relação existente entre vinculação e rendimento escolar. No entanto, a escassa investigação já desenvolvida acerca da temática sugere a existencia de uma relação entre vinculação e rendimento escolar. A título de exemplo, um estudo desenvolvido por Engle e Breaux (1998) indica-nos que o envolvimento do pai contribui para um melhor desenvolvimento intelectual do filho e, por consequência, para uma melhor adaptação e desempenho na escola. Também Vizzotto (1988) revela que as crianças que contam com o interesse, envolvimento e apoio do seu pai relativamente ao seu desempenho académico, apresentam uma maior motivação para ir à escola, estudam com maior frequência e mostram melhor aproveitamento académico. Diener e colaboradores (2007), referem que a segurança da vinculação ao pai e à mãe encontra-se relacionada com a percepção de competência por parte da criança, onde se insere a percepção que a criança constrói acerca da sua competência a nível académico. Jacobsen e Hofmann (1997) verificaram que uma vinculação segura estava associada a uma maior atenção-participação, menor insegurança sobre o *self* e melhores resultados académicos.

Face ao que temos vindo a expor, este estudo pretende, essencialmente, dar um modesto contributo no estudo da vinculação, nomeadamente, verificar a relação existente entre o padrão de vinculação estabelecido pelas crianças e seus cuidadores primários e o rendimento escolar das crianças. Interessa-nos perceber se encontramos resultados académicos mais positivos em crianças com um padrão de vinculação seguro comparativamente a crianças com um padrão de vinculação inseguro.

Ao mesmo tempo, este trabalho poderá tornar-se um contributo relevante ao nível da compreensão acerca do rendimento académico das crianças com idades

compreendidas entre os 10 e os 13 anos de idade. Tal como já tivemos oportunidade de referir, ao longo do presente trabalho, o rendimento escolar é influenciado por vários factores. A nós interessa-nos explorar, de modo mais aprofundado, a qualidade da relação estabelecida entre as crianças e as suas figuras de vinculação, como uma variável que pode ter impacto no rendimento escolar das crianças.

Com o objectivo de perceber mais aprofundadamente de que forma o vínculo estabelecido com os cuidadores primários pode influenciar o rendimento escolar, interessa-nos, reflectir acerca da possível influência que a relação estabelecida com as figuras de vinculação pode ter na construção das metas académicas que as crianças estabelecem para si. Assim, neste estudo também será dada especial atenção à qualidade da relação com os cuidadores primários, como uma variável com influência nas metas académicas que as crianças estabelecem.

De igual modo, pretendemos perceber se a qualidade da relação estabelecida com as suas figuras cuidadoras primárias, terá alguma influência nas causas que as crianças atribuem para o seu bom ou mau desempenho escolar. Vários estudos (Barca & Peralbo, 2002; Carvalho, 2000; Fontaine, 1988; Garcia & Sánchez, 2005; González-Pienda, et al., 2002(a); Mascarenhas, 2004) dizem-nos que durante a infância, os pais exercem uma influência importante no desenvolvimento das percepções pessoais de competência e nos padrões atribucionais das crianças.

Sintetizando, a presente investigação pretende, de um modo geral, enfatizar o papel fundamental que a família desempenha ao nível escolar da criança, nomeadamente, para um rendimento escolar mais positivo. Constitui-se, então, como objectivo principal deste estudo procurar dar um modesto contributo no que respeita ao estudo da relação existente entre os vínculos que a criança estabelece com os seus cuidadores primários e o rendimento escolar, em crianças na faixa etária dos 10 aos 13 anos de idade. Espera-se também contribuir, de algum modo, para a compreensão da especificidade da organização e do funcionamento da vinculação nesta faixa etária. Saliente-se que esta faixa etária é marcada pela saída da infância e pela entrada na adolescência e, também, por algumas alterações ao nível dos comportamentos de vinculação (Cox, Owen, Henderson & Margand, 1992; Fox et al., 1991; O'Connor, Pan, Waters & Posada, 1995; Steele, Steele & Fonagy, 1996; van Ijzendoorn, 1995; Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000). Tendo em conta que esta faixa etária constitui uma importante etapa no desenvolvimento da criança, na qual a escola assume cada vez mais um papel de relevo consideramos

pertinente estudar a relação existente entre vinculação e rendimento académico, em crianças em idade escolar.

Por fim, realce-se que não se pretende atingir com o presente estudo, qualquer tipo de generalização ao universo do qual será retirada a amostra. Pretende-se sim aprofundar, o mais possível, de que forma a vinculação estabelecida nos primeiros tempos de vida da criança poderá contribuir para o seu sucesso ou insucesso académico.

3.2.1. Questão de Investigação:

A questão de investigação que suporta e que está na base do desenvolvimento do presente trabalho é a seguinte: será a qualidade do vínculo estabelecido com os cuidadores primários, uma variável com impacto ao nível do rendimento escolar, em crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos?

3.2.1.1. Definição dos Objectivos:

O objectivo geral da presente investigação consiste em perceber a relação existente entre o padrão de vinculação estabelecido pelas crianças e seus cuidadores primários e os resultados escolares obtidos pelas crianças, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos de idade.

Tendo em conta o objectivo geral acima referido propomos, ainda, os seguintes objectivos específicos:

1. Analisar a relação entre o padrão de vinculação e o rendimento escolar nas crianças;
2. Analisar a relação entre as metas académicas estabelecidas pelas crianças a nível escolar e o padrão de vinculação;
3. Analisar a relação entre o padrão de vinculação e as causas que as crianças atribuem ao seu bom ou mau desempenho escolar;
4. Analisar a relação entre variáveis sócio-económicas (profissão do pai e da mãe) e o padrão de vinculação da criança
5. Verificar se existe relação entre a escolaridade do pai e da mãe e o padrão de vinculação da criança
6. Verificar se existem diferenças, em função dos três anos de escolaridade (5º, 6º e 7º anos), no que respeita aos padrões de vinculação das crianças;
7. Verificar se existem diferenças, em função dos sexos, no que respeita aos

padrões de vinculação.

3.2.1.2. Hipóteses de Investigação:

Uma vez definidos os objectivos e a questão de investigação que norteiam o presente trabalho, identificam-se, de seguida, as seguintes hipóteses:

H1. Existe relação entre o padrão de vinculação e o rendimento escolar:

a) crianças com um padrão de vinculação segura revelam resultados escolares mais positivos;

b) crianças com um padrão de vinculação insegura revelam resultados escolares mais negativos.

H2. Existe relação entre as metas académicas estabelecidas pelas crianças a nível escolar e o padrão de vinculação:

a) crianças com um padrão de vinculação segura estabelecem metas académicas relacionadas com a aquisição de novos conhecimentos e que permitiram o prosseguimento dos estudos;

b) crianças com um padrão de vinculação insegura tendem a estabelecer metas académicas que lhes permitam alcançar resultados positivos, como forma de obter reconhecimento da parte dos outros.

H3. Existe relação entre o padrão de vinculação e as causas atribuídas pelas crianças para os seus resultados escolares:

a) crianças com um padrão de vinculação segura tendem a explicar o seu desempenho com base em vários factores, isto é, várias causas;

b) crianças com um padrão de vinculação insegura tendem a dar explicações mais pobres sobre os resultados escolares obtidos.

H4. Existe relação entre as variáveis sócio-económicas (profissão do pai e da mãe) e o padrão de vinculação das crianças;

H5. Existe relação entre o padrão de vinculação da criança e a escolaridade dos pais;

H6. Existem diferenças entre os padrões de vinculação das crianças em função do ano de escolaridade.

H7. Existem diferenças entre os padrões de vinculação das crianças em função do sexo.

3.3. Caracterização da Amostra:

A amostra para o presente estudo foi recolhida em duas escolas públicas: Escola Básica Bernardim Ribeiro, no Torrão e Escola Básica André de Resende, em Évora. A escolha das escolas foi aleatória e desde o início que ambas se mostraram disponíveis a colaborar na presente investigação. Relativamente à escolha das turmas, esta ficou a cargo das escolas, mais especificamente, dependente dos professores que mostrassem disponibilidade em ceder algum tempo das suas aulas para a passagem do protocolo de investigação.

Desde o início que procurámos recolher uma amostra significativa e o número total de sujeitos só não é mais elevado devido ao facto de alguns protocolos terem sido invalidados.

Tabela 1: Caracterização da amostra – frequências e médias

<i>Variáveis</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		<i>N</i>	<i>%</i>	
Idade	11,66	0,96		10	12	13,8
				11	23	26,4
				12	33	37,9
				13	18	20,7
Ano de Escolaridade	5,96	0,78		5 ^o	28	32,2
				6 ^o	34	39,1
				7 ^o	25	28,7
Sexo	1,59	0,49		Masculino	36	41,4
				Feminino	51	58,6

Como podemos ver na tabela 1, a amostra utilizada para a realização da presente investigação é composta por 87 pré-adolescentes (N=87) com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos de idade, sendo a média das idades de 11,66. Os sujeitos frequentam, então, os 5^o, 6^o e 7^o anos de escolaridade.

Uma caracterização mais pormenorizada da amostra que integra a presente investigação, permite-nos verificar que a amostra é composta por 51 raparigas e 36

rapazes. Quanto à distribuição da amostra total pelos diferentes níveis etários encontramos 12 sujeitos com 10 anos, 23 sujeitos com 11 anos, 33 sujeitos com 12 anos e 18 sujeitos com 13 anos. No que respeita à distribuição por anos de escolaridade, 28 pertencem ao 5º ano, 34 integram o 6º ano e 25 frequentam o 7º ano. Na tabela1 pode verificar os valores apresentados.

No que respeita à caracterização do estatuto sócio-económico dos sujeitos, este foi feito a partir do tipo de profissão de ambos os pais. No entanto, teremos também em consideração o nível de escolaridade dos pais, bem como o meio onde reside o agregado familiar (meio rural ou urbano).

Assim e para o efeito foi utilizada a Classificação Nacional de Profissões (Instituto do emprego e formação profissional, 2001), que está organizada em nove grupos: (0) membros das forças armadas; (1) quadros superiores de administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; (2) especialistas das profissões intelectuais e científicas; (3) técnicos e profissionais de nível intermédio; (4) pessoal administrativo e trabalhadores similares; (5) pessoal dos serviços e vendedores; (6) agricultores e trabalhadores não qualificados da agricultura e pesca; (7) operários, artifices e trabalhadores similares; (8) operários de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem e (9) trabalhadores não qualificados. Foi, ainda, acrescentado o grupo 10, no qual englobámos os sujeitos que não exercem uma actividade profissional remunerada (por exemplo, domésticas, desempregados, estudantes e reformados).

Ao nível da escolaridade também efectuámos uma organização: (1) pais com o 1º ciclo do ensino básico; (2) pais com 2º ciclo do ensino básico; (3) pais com 3º ciclo do ensino básico; (4) pais com o ensino secundário; (5) pais com licenciatura, bacharelato ou mestrado e (6) pais com doutoramento.

As tabelas que se seguem (tabela 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8) permitem-nos obter uma descrição mais pormenorizada do nível sócio-económico dos sujeitos que compõem a presente amostra.

Tabela 2: Distribuição das Profissões dos Pais: Média, Moda e Desvio Padrão

	M	Moda	DP
Profissão Pai	6,41	7,00	2,52
Profissão Mãe	5,61	2,00	3,2

Tabela 3: Distribuição da Escolaridade dos Pais: Médias, Moda e Desvio Padrão

	M	Moda	DP
Escolaridade Pai	3,01	3,00	1,26
Escolaridade Mãe	3,75	4,00	1,07

Tabela 4: Distribuição das Profissões dos Pais

	Frequência	%
Membros Forças Armadas	1	1,1
Quadros Superiores Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas	1	1,1
Especialistas Profissões Intelectuais e Científicas	7	8,0
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	5	5,7
Pessoal Administrativo e Trabalhadores Similares	3	3,4
Pessoal dos Serviços e Vendedores	10	11,5
Agricultores e Trabalhadores Não Qualificados da Agricultura e pesca	9	10,3
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	21	24,1
Operários de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem	2	2,3
Trabalhadores Não Qualificados	17	19,5
Estudantes, Desempregados, Domésticas e Reformados	7	8,0

Tabela 5: Distribuição das Profissões das Mães

	Frequência	%
Membros Forças Armadas	0	0,0
Quadros Superiores Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas	1	1,1
Especialistas Profissões Intelectuais e Científicas	21	24,1
Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário	7	8,0
Pessoal Administrativo e Trabalhadores Similares	15	17,2
Pessoal dos Serviços e Vendedores	6	6,9
Agricultores e Trabalhadores Não Qualificados da Agricultura e pesca	2	2,3
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	21	24,1
Operários de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem	1	1,1
Trabalhadores Não Qualificados	12	13,8
Estudantes, Desempregados, Domésticas e Reformados	19	21,8

Tabela 6: Distribuição da Escolaridade do Pai:

	Frequência	%
1º Ciclo do Ensino Básico	10	11,5
2º Ciclo do Ensino Básico	15	17,2
3º Ciclo do Ensino Básico	18	20,7
Secundário	18	20,7
Licenciatura/Bacharelato/Mestrado	9	10,3
Doutoramento	0	0,00

Tabela 7: Distribuição da Escolaridade da Mãe:

	Frequência	%
1º Ciclo do Ensino Básico	1	1,1
2º Ciclo do Ensino Básico	9	10,3
3º Ciclo do Ensino Básico	18	20,7
Secundário	24	27,6
Licenciatura/Bacharelato/Mestrado	19	21,8
Doutoramento	1	1,1

Como podemos verificar a média das profissões dos pais é de 6, 41, sendo as profissões mais frequentes, todas aquelas que se inserem no grupo sete – operários, artificies e trabalhadores similares. No que respeita às mães, regista-se um valor médio de 5,61 trabalhadores por área, sendo as profissões mais frequentes, todas as que se inserem no grupo dois, ou seja, ao nível dos Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas.

Uma análise mais pormenorizada mostra-nos que 21 dos pais ocupa a categoria dos Operários, Artificies e Trabalhadores Similares, o que corresponde a uma percentagem de 24,1%, seguindo-se os Trabalhadores Não Qualificados (N=17; 19,5%) e o Pessoal dos Serviços e Vendedores (N=10; 11,5%). No caso das mães, estas distribuem-se de forma igual pelos seguintes grupos: Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (N=21; 24,1%) e Operários, Artificies e Trabalhadores Similares (N=21; 24,1%). Segue-se o grupo 10, o grupo dos desempregados, reformados, domésticas e estudantes (N=19; 21,8%).

Quanto à escolaridade, verificamos que o mais frequente é os pais possuírem o 3º ciclo do ensino básico (N=18; 20,7%), ou o ensino secundário (N=18; 20,7%), seguindo-se o 2º ciclo do ensino básico (15; 17,2%). No caso da figura materna, o maior número de mães tem uma escolaridade correspondente ao ensino secundário (N=24; 27,6%), seguindo-se as mães com o grau de licenciatura (N= 19; 21,8%) e as mães com o 3º ciclo do ensino básico (N=18; 20,7%), com uma diferença mínima entre estes dois últimos grupos.

Nesta amostra verifica-se que as mães têm uma escolaridade mais elevada e têm profissões com cargos mais prestigiosos comparativamente aos pais. Por exemplo, surgem-nos 19 mães licenciadas e apenas 9 pais com licenciatura e também um número mais elevado de mães com o ensino secundário (mães = 24 e pais = 18). Da mesma forma existe um número mais elevado de mulheres ao nível dos seguintes grupos de profissões: Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (mães =

21 e pais = 7) e Pessoal Administrativo e Trabalhadores Similares (mães = 15 e pais = 3). No entanto, saliente-se também, que existe um maior número de mães que exercem uma profissão não remunerada (grupo 10) comparativamente aos pais (mães = 19 e pais = 7).

Tabela 8: Distribuição do agregado familiar: meio rural ou urbano

	Frequência	%
Meio Rural	66	75,9
Meio Urbano	21	24,1

Por fim e como indica a tabela 8, a maioria das crianças provém de um contexto rural.

3.4. Instrumentos:

Para a realização da presente investigação foram utilizados três instrumentos. Um questionário destinado a avaliar a vinculação – Inventário sobre a Vinculação para Infância e Adolescência – versão de auto-avaliação (IVIA) – outro que avalia as atribuições causais – Questionário das Atribuições Causais para o Rendimento Escolar (QARE) – e um outro para avaliar as metas académicas – Inventário de Metas Académicas (IMA). O uso destes instrumentos foi devidamente autorizados pelas respectivas autoras.

Juntamente com os instrumentos referidos foi passado um questionário de dados pessoais e sócio-demográficos, tendo em vista recolher dados que nos permitam caracterizar melhor a amostra (idade, sexo, grau de escolaridade, número de reprovações, nível sócio-económico dos pais e residência do agregado familiar).

3.4.1. Questionário de Dados Pessoais e Sócio-Demográficos:

O questionário dos dados pessoais e sócio-demográficos foi construído por nós, com o objectivo de recolher alguma informação acerca das crianças e da situação sócio-económica das suas famílias, de forma a permitir uma melhor caracterização da amostra.

Relativamente à criança destacam-se as seguintes questões: o sexo, a idade, o ano de escolaridade, a escola, se vive com os pais e se tem irmãos, se reside num meio rural ou urbano e perguntas acerca da escola – já alguma vez reprovou ou não, número de reprovações, média actual e auto-avaliação do desempenho escolar actual e anterior, em termos globais. Foram também elaboradas algumas questões relacionadas com os pais – profissão, idade e escolaridade da mãe e do pai.

3.4.2. Inventário de Vinculação sobre a Infância e Adolescência – versão de auto-avaliação (IVIA):

O Inventário de Vinculação sobre a Infância e para a Adolescência – versão de auto-avaliação foi desenvolvido por Carvalho, Soares, e Baptista (2006), tendo por base os modelos teóricos de Bowlby (1969; 1973 *cit in* Martins, Soares & Grupo de Estudos de Vinculação, 2009), Ainsworth e colaboradores (1978 *cit in* Martins, Soares & Grupo de Estudos de Vinculação, 2009), e nas medidas de auto-relato da vinculação na infância (Solomon & George, 1999 *cit in* Martins, Soares & Grupo de Estudos de Vinculação, 2009), adolescência (Armsden & Greenberg, 1987; Resnick, 1993 *cit in* Martins, Soares & Grupo de Estudos de Vinculação, 2009) e idade adulta

(Bartholomew & Horowitz, 1991; Hazan & Shaver, 1987 *cit in* Martins, Soares & Grupo de Estudos de Vinculação, 2009).

Este questionário pretende avaliar os padrões de vinculação em crianças e adolescentes, com base nos modelos teóricos propostos por Bowlby (1973) e Ainsworth (1978), constituindo-se numa avaliação dimensional da vinculação: (1) vinculação segura, (2) vinculação ansiosa/ambivalente e (3) vinculação evitante. As últimas duas compõem a dimensão da vinculação insegura. Na presente investigação, foi utilizada a versão de auto-avaliação, composta por 24 itens que devem ser respondidos numa escala de *Likert* de cinco pontos (de 1 – “nunca” a 5 – “sempre”). Os 24 itens repartem-se pelas três dimensões (vinculação segura, vinculação ansiosa/ambivalente e vinculação evitante), sendo cada dimensão composta por 8 itens (Carvalho, 2007).

A estrutura factorial do IVIA foi estudada através de análises factoriais e exploratórias, com rotação varimax. Este instrumento é composto por 3 factores que correspondem aos estilos de vinculação seguro, ansioso/ambivalente e evitante. O primeiro factor mede características relacionadas com a confiança, procura de ajuda, de proximidade e de auto-revelação, enquanto os factores de vinculação insegura medem o medo de rejeição ou abandono, expectativas negativas e independência (Carvalho, 2007).

De forma a otimizar o tamanho das dimensões obtidas para a medida, o número de itens em cada dimensão foi reduzido através da avaliação do seu desempenho, com base na sua saturação nos factores e na correlação entre os itens e cada um dos factores, de acordo com as recomendações de Streiner e Norman (1995 *cit in* Carvalho, 2007). Em cada factor, os 8 itens com valores de saturação mais elevados foram retidos, de forma a assegurar que os itens que compunham a versão final eram os que melhor representavam o construto. A correlação entre cada um dos itens e a média de cada factor foi também tida em consideração na selecção dos itens, para assegurar que os itens retidos apresentavam correlações mais fortes com o factor no qual saturavam (Carvalho 2007).

No que respeita às qualidades psicométricas do questionário, estas demonstram ser bastante boas, verificando-se elevados valores de consistência interna (alfa de Cronbach), nomeadamente, 0.83 (vinculação segura), 0.85 (vinculação ansiosa/ambivalente) e 0.71 (vinculação evitante). Por sua vez, as correlações inter-itens variaram entre 0.35 e 0.45 e as correlações item-total variaram entre 0.40 e 0.70,

demonstrando a fidelidade das dimensões obtidas. Assim, os valores de fidelidade foram adequados, indicando a homogeneidade dos itens em cada dimensão (*idem*).

Em suma, os resultados obtidos no estudo desenvolvido por Carvalho (2007) indicam que o IVIA é um método fidedigno e válido para avaliação da vinculação na infância e adolescência, consistente com as contribuições de Bowlby e Ainsworth.

3.4.3. Questionário das Atribuições Causais para o Rendimento Escolar (QARE):

O Questionário das Atribuições Causais para o Rendimento Escolar foi elaborado por Miranda e Almeida (2005), tendo por base a literatura existente ao nível das atribuições causais. Posteriormente foram desenvolvidos outros estudos (Miranda & Almeida, 2008; Miranda, Almeida & Almeida, 2007) tendo em vista a validação do instrumento.

Para a presente investigação foi utilizado o Questionário de Atribuições Causais para o Rendimento Escolar (QARE), na sua última versão elaborada por Miranda e Almeida (2008). Este instrumento avalia as atribuições causais para as situações de bom e fraco desempenho académico. É composto por um total de 36 itens (18 para avaliar o bom desempenho académico e outros 18 para avaliar o mau desempenho académico), devendo o aluno classificar cada um deles de acordo com uma escala de tipo *likert* com cinco pontos (1 = nunca até 5 = sempre). Do ponto de vista teórico, os itens do QARE repartem-se por três dimensões/atribuições causais: duas que se reportam a factores pessoais – capacidade e método de estudo – e uma relacionada às contingências externas e aleatórias (Miranda, Almeida & Boruchovitch, *in press*).

Para o estudo da dimensionalidade do questionário procedeu-se a uma análise factorial usando o método das componentes principais com rotação *varimax*. Esta análise foi realizada considerando a situação de bom e fraco desempenho académico em separado. Inicialmente a dimensão bom desempenho contava com quatro componentes enquanto a dimensão fraco desempenho englobava três componentes (Hill & Hill, 2000 *cit in* Miranda, Almeida & Boruchovitch, *in press*). Concretamente para a dimensão bom desempenho, o índice *KMO* situou-se em 0.91, assumindo um valor favorável, tal como o do índice de esfericidade de Bartlett ($X^2 = 15929,182$; $gl=190$; $p=.000$). Para a situação de fraco desempenho o valor do índice *KMO* situou-se em 0.94, sendo igualmente significativo o teste de esfericidade de Bartlett ($X^2 = 22288,285$; $gl=190$; $p=.000$) (Miranda, Almeida & Boruchovitch, *in press*).

Após leitura e análise dos itens nos factores e sua conjugação com o referencial teórico, avançou-se para uma nova extracção de factores. Optou-se por fixar a estrutura factorial em três factores para a situação de bom e fraco desempenho. Para o bom desempenho, os três factores explicam 51,3% da variância total dos itens, explicando o factor 1 cerca de 31%, o factor 2 cerca de 10% e o factor 3 também 10%. Neste caso, o índice *KMO* foi de 0.89 e o teste de esfericidade de Bartlett mostrou-se estatisticamente significativo: $X^2 = 15690,322$; $gl=153$; $p=.000$. Na avaliação das causas para o fraco desempenho académico, os mesmos três factores explicaram 58% da variância total dos itens, contribuindo o factor 1 com 40%, o factor 2 com 10% e o factor 3 com 8%, tendo o valor *KMO* ficado em 0.92 e o teste de esfericidade de Bartlett apresentando-se estatisticamente significativo ($X^2 = 21091,465$; $gl=153$; $p=.000$) (*idem*).

Os coeficientes obtidos permitem-nos, então, considerar fidedigno e válido o presente instrumento. Para mais, a redução a três factores permite-nos uma solução factorial próxima à teoria inerente à construção do questionário (itens repartidos por três atribuições causais: capacidade, método de estudo e contingências externas) e, também, aproxima a distribuição dos itens para a situação de bom e de fraco desempenho (*idem*).

Para estudar o poder discriminativo dos itens e o grau de precisão das subescalas para a situação de bom e fraco rendimento académico, foi analisada a consistência interna dos itens com recurso ao coeficiente alfa de Cronbach. Como podemos observar, os coeficientes da correlação do item com o total de cada sub-escala sugerem um bom poder discriminativo ou validade interna dos itens. As correlações são todas superiores a 0.30, com a excepção do item 3 “A minha boa sorte”. Os valores da consistência interna são adequados, oscilando entre 0.86 e 0.72. À semelhança dos resultados apresentados para a situação de bom desempenho, também na situação fraco desempenho, verificamos que os coeficientes de correlação do item com o total da cada sub-escala a que pertencem atingem um valor adequado. Por sua vez, os valores do alfa de Cronbach para cada sub-escala variam entre 0.77 e 0.87, sugerindo índices de consistência interna adequados para cada uma das três sub-escalas (*idem*).

Por fim, saliente-se, ainda, que a configuração final dos itens do questionário não se afasta dos elementos essenciais do modelo teórico proposto por Weiner (1979, 1985), que constitui o referencial teórico com maior preponderância ao nível do estudo das atribuições causais. Os índices de validade e de precisão situaram-se a níveis

adequados, no que respeita ao uso do questionário junto de adolescentes portugueses no Ensino Básico e Ensino Secundário (Miranda, Almeida & Boruchovitch, *in press*).

3.4.4. Inventário de Metas Académicas (IMA):

O Inventário de Metas Académicas foi construído e validado por Miranda e Almeida (2005). Para a construção e validação do IMA, os autores tiveram como base outros questionários e taxonomias disponíveis sobre metas académicas (Cabanach et al., 1996; Torres, 1999; Murphy & Alexander, 2000 *cit in* Miranda & Almeida, 2009). Refira-se que o Questionário de Metas Académicas é um instrumento originalmente elaborado por Hayamizu e Weiner (1991 *cit in* Miranda & Almeida, 2008), com versão espanhola de Valle, Cabanach, Cuevas e Nunez (1996 *cit in* Miranda, 2008) e Valle et al. (1997 *cit in* Miranda, 2008).

O IMA é um instrumento de auto-relato, constituído por 30 itens, os quais estão distribuídos por cinco dimensões: (1) metas orientadas para a aprendizagem ou aquisição de conhecimento, formada por 10 itens que correspondem a uma orientação para a aprendizagem no sentido do aprender as matérias escolares, melhorar os conhecimentos e adquirir mestria e novas habilidades; (2) metas relacionadas com a pressão social a nível escolar, composta por 6 itens, na qual o objectivo é estudar para evitar a desaprovação por parte dos pares e dos professores; (3) metas associadas a objectivos a curto/médio prazo, constituídas por 4 itens, corresponde, por exemplo, ao concluir a escolaridade e tirar um curso profissional ou arranjar emprego; (4) metas associadas a objectivos a longo prazo, engloba 6 itens e traduz-se na justificação do estudar como forma de aceder a uma profissão de prestígio no futuro, vir a ser um profissional muito competente, conseguir uma classificação para aceder ao curso superior pretendido, por parte do aluno e (5) metas relacionadas com a pressão social a nível da família, formada por 4 itens, correspondem a uma orientação extrínseca e o propósito é estudar para obter a aprovação por parte dos pais, ou evitar a sua pressão. A resposta é dada numa escala de *likert* de 5 pontos, consoante o grau de frequência (1=nunca; 5=sempre) (Miranda & Almeida, 2009).

De acordo com Miranda (2008), cada tipo de metas apresenta diferentes concepções de êxito e diferentes razões para enfrentar e comprometer-se com as actividades académicas, implicando também diferentes formas de pensamento sobre si mesmo, sobre a tarefa e os resultados da mesma. Saliente-se que as metas podem ser enquadradas ao nível de uma orientação motivacional intrínseca (por exemplo, as

metas orientadas para a aprendizagem) ou de uma orientação motivacional extrínseca (por exemplo, as metas de evitamento da pressão social em contexto escolar).

Os estudos de validação do inventário envolveram a análise da estrutura factorial e da consistência dos itens dentro de cada dimensão. Assim para a análise da dimensionalidade da escala procedeu-se a uma análise factorial dos itens, calculando-se o índice KMO ($= 0,85$) e o teste de esfericidade de Bartlett ($X^2=1694,156$; $gl=190$; $p < 0,00$) (Miranda, 2008). Quanto aos valores da consistência interna (alfa de Cronback), estes sugerem-nos bons índices de validade interna, assumindo valores entre 0.84 e 0.88. Também os resultados obtidos na correlação, em cada item e o total das pontuações apresentam resultados muito satisfatórios: (1) metas orientadas para a aprendizagem ($\alpha = 0.92$); (2) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar ($\alpha = 0.71$); (3) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar ($\alpha = 0.90$); (4) metas orientadas para objectivos a curto/médio prazo ($\alpha = 0.74$) e (5) metas orientadas para objectivos a longo prazo ($\alpha = 0.88$) (Miranda & Almeida, 2009).

3.5. Procedimentos:

Para o desenvolvimento da presente investigação, começou-se por recolher a amostra em duas escolas públicas - Escola Básica Bernardim de Ribeiro, de Torrão e Escola Básica André de Resende, em Évora. Neste sentido, as escolas foram contactadas, através de um pedido de autorização remetido à direcção de ambas as escolas, no qual se explicou brevemente em que consistia a investigação. Após uma resposta positiva por parte das escolas, procedeu-se à entrega dos consentimentos informados aos encarregados de educação. Posteriormente foram marcadas as datas, para se proceder à aplicação do protocolo de investigação, junto das várias turmas.

Os sujeitos participantes neste estudo responderam, então, a um breve questionário acerca de dados pessoais e sócio-demográficos e aos seguintes instrumentos de avaliação: Inventário de Vinculação sobre a Infância e para a Adolescência - versão de auto-avaliação (IVIA), Questionário das atribuições causais para o rendimento escolar (QARE) e Inventário de Metas Académicas (IMA).

A aplicação dos instrumentos de avaliação foi feita em grupo, em contexto de sala de aula, durante o tempo cedido pelos professores, mais concretamente nas aulas de Formação Cívica, com uma duração média de 25 minutos. Os participantes contaram com a presença da investigadora, que deu as instruções iniciais e se manifestou disponível para esclarecer as dúvidas que foram surgindo.

Todos os participantes que aceitaram colaborar na investigação, fizeram-no voluntariamente, com o devido conhecimento e autorização do encarregado de educação.

Foi, ainda, referido aos participantes que os questionários a preencher estavam inseridos no âmbito de uma investigação, cujos resultados seriam apresentados na Universidade de Évora. Apelou-se à sinceridade na resposta às questões e referiu-se a salvaguarda da confidencialidade das respostas.

A amostra foi construída através do método amostral de conveniência, devido à proximidade da investigadora com as instituições de ensino em causa.

O tratamento dos dados foi efectuado através do software de análise estatística – *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 18.

Foram utilizadas neste estudo medidas de estatística descritiva, nomeadamente, a média e o desvio-padrão. De modo a simplificar a apresentação e compreensão dos dados apurados, os mesmos serão apresentados em tabelas. Utilizou-se, também, uma medida de associação – o coeficiente de correlação de Pearson – com o fim de medir a intensidade de associação entre as variáveis em

estudo (vinculação e rendimento escolar, vinculação e metas académicas e vinculação e atribuições causais). Efectuou-se, ainda, um teste de comparação de médias, mais especificamente a ANOVA a um factor, como objectivo de verificar a existência de diferenças de médias.

Capítulo 4. Apresentação e Discussão dos Resultados:

No capítulo anterior foram apresentados e descritos os objectivos gerais do presente trabalho, as características dos instrumentos utilizados e os aspectos metodológicos adoptados. No presente capítulo, procede-se à apresentação dos resultados e à sua discussão.

Os resultados, que seguidamente serão apresentados, referem-se às análises estatísticas dos dados recolhidos e foram organizados de forma a dar resposta aos objectivos de investigação que orientam este estudo. A sua apresentação está organizada de acordo com a sequência das hipóteses formuladas, que são as seguintes:

H1. Existe relação entre o padrão de vinculação e o rendimento escolar:

- a) crianças com um padrão de vinculação segura revelam resultados escolares mais positivos;
- b) crianças com um padrão de vinculação insegura revelam resultados escolares mais negativos.

H2. Existe relação entre as metas académicas estabelecidas pelas crianças a nível escolar e o padrão de vinculação:

- a) crianças com um padrão de vinculação segura estabelecem metas académicas relacionadas com o adquirir novos conhecimentos e que permitam o prosseguimento dos estudos;
- b) crianças com um padrão de vinculação insegura tendem a estabelecer metas académicas que lhes permitam alcançar resultados positivos, como forma de obter reconhecimento da parte dos outros.

H3. Existe relação entre o padrão de vinculação e as causas atribuídas pelas crianças para os seus resultados escolares:

- a) crianças com um padrão de vinculação segura tendem a explicar o seu desempenho com base em vários factores, isto é, várias causas;
- b) crianças com um padrão de vinculação insegura tendem a dar explicações mais pobres sobre os resultados escolares obtidos.

H4. Existe relação entre as variáveis sócio-económicas (profissão do pai e da mãe) o padrão de vinculação das crianças;

H5. Existe relação entre o padrão de vinculação da criança e a escolaridade dos pais;

H6. Existem diferenças entre os padrões de vinculação das crianças em função do ano de escolaridade.

H7. Existem diferenças entre os padrões de vinculação das crianças em função do sexo.

Para efectuar as análises estatísticas, servimo-nos do coeficiente de correlação de Pearson e do procedimento de comparação de médias ANOVA a um factor.

4.1. Resultados:

4.1.1. Relação entre padrão de vinculação e rendimento escolar:

Na tabela 9 encontram-se os resultados das médias relativas aos padrões de vinculação.

Tabela 9: Valores Médios para os padrões de vinculação

	M	DP
Vinculação Segura	4,18	,63
Vinculação Ansioso-Ambivalente	3,30	,96
Vinculação Evitante	3,15	,74

A análise dos dados obtidos (ver tabela 9) torna evidente que o padrão de vinculação seguro regista a média mais elevada (4,18) e um desvio-padrão de ,63. Segue-se o padrão de vinculação ansioso-ambivalente com uma média de 3,30 e um desvio-padrão de ,96. Por fim temos o padrão de vinculação evitante, que regista a média mais baixa (3,15) e com um valor de desvio-padrão de ,74. Assim, na presente amostra regista-se uma maior frequência de crianças com padrão de vinculação seguro.

Na tabela 10 apresentam-se os resultados das médias relativas ao rendimento escolar, avaliado através dos seguintes factores: número de reprovações, média escolar actual e desempenho académico actual e anterior.

Tabela 10: Valores Médios para o rendimento escolar

	M	DP
Número de Reprovações	1,21	,42
Média Escolar Actual	3,65	,69
Desempenho Académico Actual	5,15	,88
Desempenho Académico Anterior	5,23	1,05

A análise dos dados obtidos e que são apresentados na tabela 10 indicam-nos que o número médio de reprovações é de 1,21, ou seja, o mais comum foi as crianças terem reprovado apenas uma vez. A média escolar actual assume um valor de 3,65, pelo que podemos afirmar que a maioria das crianças apresenta uma média de 4 (na escala de 1 a 5, sendo 5 a nota mais elevada), ou seja, bons resultados escolares. Por sua vez o desempenho académico actual regista uma média de 5,15 e o desempenho

anterior de 5,23, pelo que as crianças percebem o seu desempenho escolar como bom, o qual parece ter alguma consistência ao longo dos anos, significando que as crianças não demonstram ter oscilações ao nível do rendimento escolar de ano para ano.

Para avaliar a relação entre padrões de vinculação e rendimento escolar recorreu-se a uma *Correlação de Pearson*, onde foram correlacionadas os três padrões de vinculação (padrão de vinculação segura, ansiosa-ambivalente e evitante), o número de reprovações, a média actual, o desempenho académico actual e desempenho académico anterior. Na tabela 11 são apresentados os resultados.

Tabela 11: Correlações entre padrão de vinculação seguro, ansiosa-ambivalente e evitante, número de reprovações, média actual, desempenho académico actual e anterior

	1	2	3	4	5	6	7
1. Vinculação Segura							
2. Vinculação Ansiosa-Ambivalente	,10						
3. Vinculação Evitante	,17	,45**					
4. Número de Reprovações	-,38	-,31	-,46*				
5. Média Actual	,24*	-,14	,17	-,51*			
6. Desempenho Acad. Actual	,34**	-,15	,17	-,36	,78**		
7. Desempenho Acad. Anterior	,14	-,14	,19	-,43	,60**	,72	

*. Correlação é significativa a um nível de 0,05

** . Correlação é significativa a um nível de 0,01

Como é visível na tabela 11 o padrão de vinculação seguro encontra-se positiva e significativamente correlacionado com a média actual das crianças ($r = ,24$; $p < ,005$), bem como com a auto-avaliação das crianças acerca do seu desempenho actual ($r = ,34$; $p < ,001$). Por sua vez, o padrão de vinculação ansioso-ambivalente não se correlaciona com nenhuma das variáveis. Quanto ao padrão de vinculação evitante, os resultados apontam para uma correlação negativa mas com elevada

significância com o número de reprovações ($r = ,46$; $p < ,005$). Saliente-se, ainda, a correlação negativa mas altamente significativa entre o número de reprovações e a média actual ($r = -,51$; $p < ,005$) e também a existência de uma relação positiva e bastante significativa entre a média actual e o desempenho académico actual ($r = ,78$; $p < ,001$) e anterior ($r = ,60$; $p < ,001$).

4.1.2. Relação entre padrão de vinculação e metas académicas:

A tabela 12 apresenta os resultados das médias relativos às metas académicas.

Tabela 12: Valores Médios das Metas Académicas:

	M	DP
Metas de Aprendizagem	4,10	,65
Metas de Evitação da Pressão Social	3,20	,99
Metas com Objectivos a Longo Prazo	4,38	,73
Metas com Objectivos a Curto/Médio Prazo	3,46	,93
Metas de Pressão Familiar	4,20	,91

Os resultados obtidos ao nível das médias indicam-nos que as crianças que compõem a presente amostra estabelecem com maior frequência metas com objectivos a longo prazo (4,38), metas de pressão familiar (4,20) e metas de aprendizagem (4,10), com um ligeiro predomínio das metas com objectivos a longo prazo, como podemos verificar na tabela 12.

No que respeita à análise estatística para avaliar a relação entre padrão de vinculação e estabelecimento de metas académicas procedemos à execução de uma Correlação de Pearson, cujos resultados obtidos estão disponíveis na tabela 13.

Tabela 13: Correlações entre padrões de vinculação e tipos de metas académicas

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Vinculação Segura								
2. Vinculação Ansiosa-Ambivalente	,10							
3. Vinculação Evitante	,17	45**						
4. Metas Aprendizagem	,31**	,50	,22*					
5. Metas Evitação Pressão Social	,03	,33**	,06	,28**				
6. Metas Objectivos Longo Prazo	,25*	-,17	,08	,65**	,12			
7. Metas Objectivos Curto Prazo	,12	,07	,11	,32**	,50**	,31**		
8. Metas Pressão Familiar	,15	-,01	,01	,43**	,51**	,52**	,53**	

*. Correlação é significativa a um nível de 0,05

** . Correlação é significativa a um nível de 0,01

Os resultados obtidos demonstram-nos que existe correlação entre os diferentes tipos de metas académicas, no entanto, iremos apenas destacar os resultados com interesse para o presente estudo. Assim, e tal como podemos verificar na tabela 13, os resultados obtidos evidenciam-nos que o padrão de vinculação segura se relaciona positiva e significativamente com as metas de aprendizagem ($r = ,31$; $p < ,001$) e com as metas com objectivos a longo prazo ($r = ,25$; $p < ,005$). Por sua vez, o padrão de vinculação ansioso-ambivalente correlaciona-se positiva e significativamente com as metas de evitação da pressão social ($r = ,33$; $p < ,001$), enquanto que o padrão de vinculação evitante se relaciona positiva e significativamente com as metas de aprendizagem ($r = ,22$; $p < ,005$), embora exista uma baixa significância.

4.1.3. Relação entre padrão de vinculação e causas atribuídas para o rendimento escolar:

Na tabela 14 são apresentados os resultados das médias relativos às causas atribuídas pelas crianças relativamente ao seu rendimento escolar.

Tabela 14: Valores Médios das Causas Atribuídas para o Rendimento Escolar:

	M	DP
Capacidades Bom Desempenho	3,76	,70
Metodo de Estudo Bom Desempenho	3,73	,80
Contingências Externas e Aleatórias Bom Desempenho	3,67	,65
Contingências Externas e Aleatórias Mau Desempenho	2,18	,80
Esforço e Organização Mau Desempenho	2,80	1,06
Capacidades Mau Desempenho	2,56	1,04

Os resultados obtidos ao nível das médias indicam-nos que as crianças que compõem a presente amostra tendem a atribuir, com maior frequência, como causas explicativas do seu rendimento escolar as causas associadas ao bom desempenho: capacidades (M = 3,76), método de estudo (M = 3,73) e contingências externas e aleatórias (M = 3,67), como podemos verificar na tabela 13, não havendo uma diferença significativa entre ambas.

No que respeita à análise estatística para avaliar a relação entre padrão de vinculação e causas atribuídas para o rendimento escolar procedemos à execução de uma correlação de pearson, cujos resultados obtidos estão disponíveis na tabela 15.

Tabela 15: Correlações entre padrões de vinculação e atribuição causal para o rendimento escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Vinculação Segura									
2. Vinculação Ansioso-Ambivalente	,10								
3. Vinculação Evitante	,17	,45**							
4. Capacidades B.D.	,48**	,03	,23*						
5. Método de Estudo B.D.	,45**	,04	,12						
6. Conting. Ext. Aleatórias B.D.	,46**	,20	,09	,41**					
7. Conting. Ext. Aleatórias M.D.	-,15	,15	,14	,01	,023	-,02			
8. Esforço e Organização M.D.	-,06	,04	-,11	,14	,08	-,13	,54**		
9. Capacidades M.D.	-,10	,13	-,11	,07	,07	,01	,59**	,70**	

*. Correlação é significativa a um nível de 0.05

**.. Correlação é significativa a um nível de 0,01

B.D - Bom Desempenho

M.D – Mau Desempenho

Os resultados obtidos e apresentados na tabela 15 demonstram-nos que o padrão de vinculação segura se relaciona positiva e significativamente com as causas relacionadas ao bom desempenho acadêmico: capacidades ($r = 48$; $p < ,001$), método de estudo ($r = 45$; $p < ,001$) e contingências externas e aleatórias ($r = 46$; $p < ,001$). Por sua vez, o padrão de vinculação evitante correlaciona-se positivamente com as causas associadas às capacidades como explicativas de um bom desempenho escolar ($r = 23$; $p < ,005$), embora esta relação seja pouco significativa. Já o padrão de vinculação ansioso-ambivalente não se relaciona com nenhuma das possíveis causas explicativas do rendimento escolar dos sujeitos.

4.1.4.Existe relação entre as profissões do pai e da mãe e o padrão de vinculação da criança?:

Para analisarmos a possível relação existente entre o tipo de profissão do pai e da mãe e o padrão de vinculação da criança, foi realizada uma correlação de Pearson. Os resultados obtidos remetem-nos para a não existência de relação entre as variáveis. Isto é, o cargo que ambos os progenitores ocupam não parece interferir no vínculo que estabelecem com a criança.

4.1.5.Existe relação entre o padrão de vinculação da criança e a escolaridade dos pais?:

Para analisarmos a possível relação existente entre a escolaridade de ambos os progenitores e o padrão de vinculação apresentado pelas crianças, procedemos à elaboração de uma correlação de pearson. Os resultados obtidos indicam-nos que não existe relação entre o tipo de vinculação apresentado pelas crianças e o grau de escolaridade de cada um dos pais.

4.1.6.Existem diferenças entre os padrões de vinculação apresentados pelas crianças em função do ano de escolaridade?:

Na tabela 16 apresentamos os resultados das médias relativos aos padrões de vinculação das crianças em função do seu ano de escolaridade.

Tabela 16: Distribuição dos padrões de vinculação em função do ano de escolaridade:

		M	DP
Vinculação Segura			
	5 ^o	4,27	,72
	6 ^o	4,12	,63
	7 ^o	4,16	,54
Vinculação Ansiosa-Ambivalente			
	5 ^o	3,42	1,05
	6 ^o	3,47	,84
	7 ^o	2,93	,94
Vinculação Evitante			
	5 ^o	3,08	,79
	6 ^o	3,30	,68
	7 ^o	3,02	,74

Com o intuito de verificarmos se existem diferenças entre os três anos de escolaridade no padrão de vinculação apresentado pelas crianças, foi efectuada uma ANOVA a um factor. Os resultados obtidos (ver tabela 16) mostram-nos que não existem diferenças significativas entre os três anos de escolaridade, no que respeita ao padrão de vinculação. Também os valores das médias obtidos nos demonstram uma estabilidade e constância de ano para ano, não havendo oscilações bruscas ao nível da vinculação de ano para ano.

4.1.7. Existem diferenças entre os padrões de vinculação apresentados pelas crianças em função do sexo?:

A tabela 17 apresenta os resultados das médias relativos aos padrões de vinculação das crianças em função do sexo.

Tabela 17: Distribuição por sexos em cada tipo de padrão de vinculação: valores médios

	M	DP
Vinculação segura		
Masculino	4,10	,66
Feminino	4,23	,61
Vinculação Ansiosa-Ambivalente		
Masculino	3,32	,83
Feminino	3,29	1,05
Vinculação Evitante		
Masculino	3,11	,66
Feminino	3,18	,79

Para verificarmos a possível diferença significativa entre sexos ao nível dos padrões de vinculação foi realizada uma ANOVA a um factor. Os resultados obtidos permitem-nos observar que, também, não existem diferenças significativas em função do sexo, no que respeita aos padrões de vinculação, à semelhança do que sucedeu relativamente aos anos de escolaridade.

4.2. Discussão dos Resultados:

A presente investigação centrou-se na análise da relação entre a vinculação estabelecida entre as crianças e as suas figuras cuidadoras primárias e o rendimento escolar, apoiando-se no facto da literatura existente, parecer indicar que as diferenças ao nível do estilo de vinculação influenciam a adaptação da criança nos diferentes contextos sociais em que esta participa, não sendo o contexto escolar uma excepção (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Thompson, 1999; Thompson, 2008). A vinculação estabelecida influencia a forma como a criança desenvolve representações mentais do self, da figura de vinculação e do mundo, tendo impacto na construção de uma imagem de si próprio e do meio envolvente, na regulação de emoções e no desenvolvimento de competências (Soares, Martins & Terreno, 2009).

Refira-se que a literatura prevê que as crianças com uma vinculação segura tenham expectativas positivas em relação aos outros e sobre as suas próprias competências, e generalizem os *modelos de trabalho internos* às novas relações que desenvolvem (Sá, 2010), o que contribui para um desenvolvimento mais saudável e para um ajustamento mais positivo da criança aos diversos contextos da sua vida.

Assim, com o intuito de sintetizar os resultados obtidos e anteriormente apresentados, procederemos a uma leitura integrativa e interpretativa dos resultados que será feita à luz da investigação disponível nesta mesma. A respectiva discussão será apresentada seguindo as hipóteses orientadoras do presente estudo.

4.2.1. Relação entre Padrão de Vinculação e Rendimento Escolar:

A primeira hipótese por nós colocada previa que existisse uma relação positiva entre a vinculação e o rendimento escolar. Prevíamos que as crianças com um padrão de vinculação seguro atingissem resultados escolares mais positivos e, conseqüentemente, um melhor rendimento escolar. Em contrapartida prevíamos que as crianças com um padrão de vinculação inseguro apresentassem um pior rendimento escolar.

Tendo em conta os resultados anteriormente apresentados (ver tabela 10), as crianças com um padrão de vinculação segura tendem a ter uma média mais elevada e a avaliar de forma mais positiva o seu desempenho actual, apresentando também um menor número de reprovações. Neste sentido o estabelecimento de uma vinculação segura parece ser um elemento importante ao nível do rendimento escolar. Por sua vez, as crianças com um padrão de vinculação evitante parecem apresentar

resultados escolares mais negativos, uma vez que este tipo de padrão de vinculação surge associado a um maior número de reprovações.

Neste sentido, a hipótese de investigação 1 foi corroborada, na medida em que as crianças com um padrão de vinculação seguro tendem a apresentar resultados escolares mais positivos, que se traduzem num menor número de reprovações, numa média escolar mais elevada e numa avaliação mais positiva do seu desempenho actual e anterior (que tende a ser constante de ano para ano).

Deste modo, os dados obtidos na presente investigação vão de encontro à literatura existente que relaciona a vinculação e o rendimento escolar. Refira-se que a segurança da vinculação ao pai e à mãe encontra-se relacionada com a percepção de competência por parte da criança, onde se insere a percepção que a criança constrói acerca da sua competência escolar (Diener et al., 2007). Um estudo realizado por Jacobsen e Hofmann (1997), com crianças com idades entre os 7 e os 15 anos de idade, indica-nos que a vinculação segura estava associada a uma maior atenção-participação, menor insegurança sobre o self e melhores resultados académicos.

Os estudos, ao nível do interesse e envolvimento parental pela vida escolar dos filhos, enfatizam a qualidade da relação entre figuras cuidadoras primárias e os filhos, como um bom predictor do rendimento escolar. Por exemplo, os estudos de Juang e Silbereisen (2002) remetem para o facto de comportamentos parentais, tais como – o afecto, o envolvimento e interesse pelas actividades escolares dos filhos, os temas de conversa em que a principal preocupação recai sobre os assuntos académicos e intelectuais, assim como, a exibição de maiores ambições escolares – estarem relacionados com as crenças que os filhos constroem acerca de terem maior capacidade académica e melhores resultados escolares.

Também os estudos desenvolvidos por Fontaine, et al. (1992) e Peixoto (2004) demonstram-nos que as crianças que recebem dos seus pais um *feedback* de apoio, reforço, compreensão e de encorajamento quanto à realização das tarefas escolares, evidenciam uma maior confiança na realização das mesmas, bem como uma menor predisposição para as evitarem. Pais que reforçam positivamente os seus filhos em relação ao seu desempenho académico ao longo das aprendizagens, contribuem para uma motivação mais elevada ao nível da realização das tarefas escolares, o que poderá, efectivamente, contribuir para resultados escolares mais positivos (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Neste sentido, quando a criança estabelece uma vinculação segura com as suas figuras cuidadoras primárias, a qual é caracterizada pela segurança proveniente

da disponibilidade das figuras cuidadoras sempre que e a criança o necessite, a criança torna-se mais confiante em si e no meio envolvente. Estas crianças apresentam, geralmente, maiores competências para enfrentar e explorar as diversas situações com as quais se podem confrontar (Ferreira & Pinho, 2009). Apresentam, também, uma maior facilidade na adaptação ao contexto escolar e expectativas positivas face ao *self* e desenvolvem relações interpessoais de melhor qualidade, bem como características positivas, tais como: autonomia relativamente aos cuidadores (figuras de vinculação e professores), auto-estima e auto-confiança elevadas e um auto-conceito positivo mas crítico (Soares, Martins & Terreno, 2009). Ou seja, o vínculo estabelecido entre a criança e as figuras cuidadoras dota a criança de instrumentos importantes e essenciais para o seu desenvolvimento e adaptação a diferentes contextos. Reportando-nos mais especificamente ao domínio escolar, o facto de sentirem a proximidade e disponibilidade das figuras cuidadoras em caso de necessidade, bem como a confiança que têm em si e o facto de acreditarem nas suas capacidades leva a que as crianças invistam nas actividades escolares e que tenham uma maior probabilidade de alcançar um bom desempenho escolar.

Contrariamente, as crianças que estabeleceram uma vinculação ansiosa-ambivalente com as figuras cuidadoras são crianças que têm dúvidas ao nível da disponibilidade das figuras de vinculação, o que se traduz na constante procura de proximidade. São crianças dependentes, com dificuldades e limitações ao nível da exploração e adaptação a outros meios (Ferreira & Pinho, 2009) e inseguras quanto às suas capacidades. Se especificarmos estas características ao domínio escolar, verificamos que são crianças que poderão desinvestir das tarefas escolares, quando sentirem que não conseguem e/ou se sentirem desapoiadas. No entanto, se as crianças sentem que conseguem e se são valorizadas pelos outros acerca dos seus resultados escolares positivos, podem obter bons desempenhos escolares. Este facto pode justificar o facto de não encontrarmos relação entre o rendimento escolar e o padrão de vinculação ansiosa-ambivalente, no sentido em que o rendimento escolar não é apenas afectado pelo contexto familiar. Existem outras figuras importantes para a criança, como o professor e os colegas, sendo estas relações bastante importantes, pois podem compensar o apoio que não encontram em casa.

Também as crianças com um padrão de vinculação evitante apresentam insegurança face aos cuidados recebidos pelas figuras de vinculação. No caso destas crianças, o facto de não esperarem, à partida, qualquer demonstração de disponibilidade da parte dos cuidadores primários, mas sim uma reacção de rejeição,

faz com que haja prevalência de comportamentos exploratórios (Ferreira & Pinho, 2009). Ou seja, estas crianças apresentam uma capacidade em adaptar-se aos diferentes contextos, a partir das competências que desenvolveram. No entanto, a insegurança provocada pela qualidade da relação estabelecida com os cuidadores primários, faz com que estas crianças tenham pouca confiança em si e no meio envolvente (Soares, Martins & Terreno, 2009). Ao nível escolar, são crianças que parecem não procurar nem aceitar facilmente a ajuda dos colegas e professores e que tentam empenhar-se nas tarefas escolares, de acordo com os poucos recursos que dispõem. Para além disso, a sua motivação para a aprendizagem pode ser muito baixa e as estratégias de aprendizagem serem fracas (como por exemplo, a predominância do método de decorar), o que poderá ter, efectivamente, consequências negativas no desempenho da criança.

De acordo com o acima mencionado e com os resultados obtidos na presente investigação são, então, as crianças com um padrão de vinculação evitante que apresentam piores resultados escolares. Contrariamente, as crianças com um padrão de vinculação segura apresentam com maior frequência um desempenho escolar positivo.

Por fim, saliente-se a existência de correlações significativas entre média escolar e número de reprovações e o número de reprovações e o desempenho actual e anterior da criança. Este facto aponta no sentido de que as crianças tendem a manter uma estabilidade e constância de ano para ano, isto é, alunos com bons resultados no ano lectivo anterior tendem a manter bons resultados no ano lectivo actual. Também os alunos com um rendimento escolar mais fraco no ano lectivo anterior tendem a manter as suas classificações. Este aspecto pode estar, efectivamente, relacionado com a ideia de que muito dificilmente a qualidade dos vínculos estabelecidos com os cuidadores primários muda totalmente, podendo reflectir-se na certa estabilidade que os sujeitos aparentam ter relativamente a algumas das suas características, nomeadamente, ao nível da confiança e segurança em si próprios e consequentemente no seu desempenho nos mais variados contextos das suas vidas.

4.2.2. Relação entre Metas Académicas e Padrão de Vinculação:

A segunda hipótese previa que existisse uma relação positiva entre o estabelecimento de metas académicas por parte das crianças e o seu padrão de vinculação. Neste sentido, prevíamos que as crianças com um padrão de vinculação

segura estabelecessem metas académicas relacionadas com a aprendizagem e com a aquisição novos conhecimentos, bem como com resultados escolares favoráveis à prossecução dos estudos (objectivos a longo prazo). Por sua vez, esperávamos que as crianças com um padrão de vinculação insegura procurassem atingir resultados escolares positivos, tendo em vista a sua valorização junto dos colegas, o reconhecimento por parte dos professores e a obtenção de presentes da parte dos pais. Refira-se que as crianças com um padrão de vinculação seguro são crianças mais confiantes em si e no meio que as rodeia, pelo que as suas capacidades e competências de exploração são maiores (Ferreira & Pinho, 2009). Apresentam, também, uma maior facilidade na adaptação ao contexto escolar e expectativas positivas face ao *self*, têm uma maior autonomia relativamente aos cuidadores (figuras de vinculação e professores) e apresentam uma auto-estima e auto-confiança elevadas e um auto-conceito positivo mas crítico (Soares et al., 2009). Estas características fazem com que sejam crianças, nas quais os comportamentos de vinculação não são tão notórios, pois sentem que as figuras de vinculação estão disponíveis sempre que necessitarem. Por sua vez, as crianças com um padrão de vinculação insegura têm muitas dúvidas acerca da disponibilidade dos cuidadores primários e são crianças pouco confiantes em si e no meio envolvente (Soares et al., 2009). Nestas crianças os comportamentos de vinculação acabam por estar mais acentuados. As crianças com um padrão de vinculação ansiosa-ambivalente, são crianças dependentes, com dificuldades e limitações ao nível da exploração e adaptação a outros meios e inseguras quanto às suas capacidades (Ferreira & Pinho, 2009). As crianças com um padrão de vinculação evitante, embora também apresentem insegurança face aos cuidados recebidos pelas figuras de vinculação, são crianças que apresentam uma capacidade em adaptar-se aos diferentes contextos, a partir das competências que desenvolveram (Soares et al., 2009).

Os resultados obtidos indicam-nos, precisamente, que existe uma relação positiva e significativa entre os padrões de vinculação e o estabelecimento de metas académicas, nomeadamente, ao nível do padrão de vinculação segura e do padrão de vinculação ansiosa-ambivalente, confirmando a hipótese 2 do presente estudo. As crianças com um padrão de vinculação segura tendem a estabelecer com maior frequência, metas de aprendizagem e metas com objectivos a longo prazo, ao nível do domínio escolar. Já as crianças com um padrão de vinculação ansioso-ambivalente estabelecem com uma maior frequência metas de evitação da pressão social, tal como podemos verificar na tabela 12.

Face aos resultados encontrados e tendo em conta as características atrás mencionadas acerca das crianças com um padrão de vinculação segura, poderemos afirmar, que estas crianças têm uma maior motivação para realizar aprendizagens, utilizam estratégias mais elaboradas e direccionadas para a aprendizagem, o que se traduz no estabelecimento de metas orientadas para a aprendizagem, ou seja, assumem um comportamento de aproximação da tarefa no sentido de adquirir e dominar novos conhecimentos, o que parece justificar os resultados por nós obtidos. Do mesmo modo, podemos considerar que estas crianças não percebem as situações de fracasso somente como algo negativo, mas também como uma oportunidade para adquirir mais conhecimentos, para aprender. Para além disso, estabelecem também com elevada frequência metas com objectivos a longo prazo, que nos indicam a vontade em prosseguir os estudos até a um nível superior e em obter um grau académico que lhes permita no futuro uma profissão mais prestigiosa, por exemplo (Miranda & Almeida, 2009). São crianças que aparentam acreditar nas suas capacidades e as suas competências levam-nas a querer explorar e aprender sempre mais.

Por sua vez, as crianças com um padrão de vinculação ansiosa-ambivalente estabelecem com maior frequência metas sociais, isto é, metas orientadas para o desempenho. A escolha de metas de evitação da pressão social nestas crianças, faz todo o sentido, pois se pensarmos nas características associadas às crianças com um padrão ansioso-ambivalente, o principal objectivo das mesmas prende-se em obter atenção e alguma disponibilidade da parte dos cuidadores primários. Neste caso a obtenção de resultados escolares positivos, poderia tornar-se uma forma de aproximação às figuras de vinculação, bem como a outras figuras importantes na vida da criança, como os professores e os pares. Ou seja, os resultados sugerem que estas crianças estão mais centradas em demonstrar competência para receber avaliações positivas dos outros, como recompensas da parte dos pais, reconhecimento dos professores e em não sentirem-se inferiorizadas face aos colegas, evitando situações de ridicularização. Podemos equacionar que as crianças com um padrão de vinculação ansiosa-ambivalente procuram evitar a rejeição por parte dos outros, concebendo a obtenção de resultados escolares positivos como uma oportunidade para satisfazer as necessidades até então não satisfeitas.

Assim, podemos afirmar também que as crianças com padrão de vinculação segura parecem confiar nas suas capacidades e tendem a estabelecer objectivos pessoais relacionados com uma motivação intrínseca, enquanto as crianças com um

padrão de vinculação ansioso-ambivalente tendem a assumir uma motivação extrínseca.

No que respeita às crianças com um padrão de vinculação evitante, embora tendam a distanciar-se da figura de vinculação, também tendem a afastar-se de outras figuras, geralmente denominadas de “figuras estranhas” (Ainsworth, 1979). Assim, não é de estranhar o facto de estas crianças não procurarem, nem esperarem o reconhecimento dos outros. São indivíduos que se centram neles próprios, pelo que o investimento que dedicam às tarefas escolares pode ser explicado pela procura em atingir objectivos pessoais, pelo interesse e importância que o contexto escolar pode ter na sua vida, justificando a relação encontrada com as metas de aprendizagem. No entanto, os resultados sugerem que a insegurança face ao *self* e ao meio envolvente, o distanciamento dos outros e as pobres competências adquiridas não facilitam, bem pelo contrário, a obtenção de um maior número de situações de sucesso escolar em detrimento de um maior número de fracassos.

Um estudo realizado por Miranda e Almeida (2006), com alunos do ensino básico (10 a 15 anos), indica-nos que as metas orientadas para objectivos a longo prazo apresentam-se como a variável que explica a maior percentagem da variância do rendimento escolar em termos globais. Se olharmos para as médias obtidas pela presente investigação, verificamos que as crianças escolhem maioritariamente metas com objectivos a longo prazo ($M = 4,38$). Este facto pode explicar os resultados obtidos por Miranda e Almeida (2006), na medida em que as crianças parecem utilizar frequentemente as metas com objectivos a longo prazo, como meio de justificar o seu desempenho escolar. Saliente-se, que na nossa amostra, as crianças com um padrão de vinculação segura estabelecem com frequência metas com objectivos a longo prazo e são as que apresentam melhores resultados escolares. Neste sentido, podemos afirmar que as metas com objectivos a longo prazo exercem um papel relevante para os resultados escolares obtidos pelas crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos de idade.

Um outro dado interessante do estudo realizado por Miranda e Almeida (2006) prende-se com o facto de as metas orientadas para a aprendizagem, não serem uma variável significativa, na faixa etária dos 10 aos 15 anos. No entanto, os resultados por nós obtidos revelam que as metas de aprendizagem são utilizadas com frequência, pelo menos, pelas crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos de idade, registando valores de média elevados ao nível dos padrões de vinculação segura e evitante. Assim, podemos considerar que as metas de

aprendizagem são, também, uma variável relevante ao nível do rendimento escolar na faixa etária dos 10 aos 13 anos de idade.

Os dados obtidos na presente investigação permitem-nos, também, concluir que as crianças estabelecem, com elevada frequência, metas associadas à pressão familiar ($M = 4,20$). Este resultado pode indicar-nos que as variáveis referentes ao contexto familiar e à qualidade dos vínculos estabelecidos com as figuras cuidadoras, nomeadamente, as expectativas dos pais em relação ao desempenho dos filhos a nível escolar e o interesse, envolvimento e disponibilidade manifestados pelos cuidadores primários, face à vida escolar dos filhos assume-se como uma variável importante no sucesso ou insucesso escolar das crianças. Para além disso, o facto de as metas de pressão familiar não surgirem correlacionadas a nenhum padrão de vinculação pode levar-nos a pensar que as crianças, quer tenham uma vinculação segura, quer insegura, atribuem grande importância às variáveis familiares, mais especificamente, em corresponder às expectativas que consideram que os cuidadores primários têm acerca delas.

As investigações já realizadas referem que as metas de aprendizagem correlacionam-se positivamente com a coesão familiar, enquanto que as metas de desempenho correlacionam-se negativamente com a coesão familiar (Wentzel, 1998). Estes dados podem remeter mais uma vez para a importância da qualidade dos vínculos existentes entre as crianças e os cuidadores primários, na medida em que, crianças que crescem num ambiente familiar afectivo positivo, no qual recebem apoio das figuras cuidadoras quando necessário e que sentem o interesse e envolvimento dos pais na sua vida escolar tendem a escolher metas mais orientadas para a aprendizagem. Ou seja, quanto mais forte for a coesão familiar, e quanto mais positiva for a relação entre as crianças e os cuidadores primários, maior a probabilidade de estabelecimento de metas de aprendizagem. Peixoto & Rodrigues (2005) indicam-nos que as crianças que percebem as atitudes parentais predominantemente centradas no seu processo de aprendizagem e que recebem dos seus pais um *feedback* de apoio, reforço, compreensão e de encorajamento quanto à realização das tarefas escolares, evidenciam uma maior confiança na realização das mesmas, bem como uma menor predisposição para as evitar. Ou seja, atitudes parentais deste género parecem contribuir para uma motivação mais elevada ao nível da realização das tarefas escolares (Peixoto & Rodrigues, 2005), o que poderá, repercutir-se ao nível do estabelecimento de objectivos escolares mais ricos, exigentes e estruturados e, conseqüentemente, contribuir para resultados escolares mais positivos.

Por outro lado, verificamos que as crianças com um padrão de vinculação ansioso-ambivalente tendem a estabelecer metas de evitação da pressão social, que estão orientadas para o desempenho e cujo objectivo passa, por exemplo pela obtenção de reconhecimento da parte dos outros e pela obtenção de presentes da parte dos pais (Miranda & Almeida, 2009). Este resultado vai também de encontro à literatura existente (Wentzel, 1998). Assim, parece-nos que quanto menor for a coesão familiar e quanto mais necessidade a criança sentir em aproximar-se dos cuidadores primários e em sentir a sua atenção e disponibilidade mais frequente é a escolha de metas de desempenho.

Deste modo, os resultados obtidos no presente estudo corroboram estes dados, remetendo para a existência de uma correlação positiva entre o padrão de vinculação e as metas de aprendizagem.

Por fim, existe ainda outro resultado ao qual importa referir-nos e que se prende com o facto de haver correlações positivas entre os diferentes tipos de metas académicas. Este resultado obtido vai de encontro à literatura existente, no sentido em que o impacto das metas académicas na aprendizagem ao nível da realização escolar, é um processo complexo e que dificilmente pode ser compreendido através da análise da relação isolada de cada tipo de metas com os resultados académicos (Miranda & Almeida, 2009). Existem estudos que apontam no sentido de que as metas de desempenho podem estar associadas a um bom desempenho escolar, caso estejam positivamente correlacionadas às metas de aprendizagem (Elliot, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz, et al., 1997; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998). Podemos, então, afirmar que os alunos podem estabelecer várias metas em simultâneo, em congruência com os objectivos que pretendem atingir num determinado momento.

4.2.3. Relação entre Padrão de Vinculação e Atribuições Causais para o rendimento escolar:

A hipótese de investigação 3 previa a existência de uma relação positiva entre padrões de vinculação e atribuições causais. Previa-se que as crianças com um padrão de vinculação seguro utilizassem um maior número de causas para explicar o seu desempenho escolar. Contrariamente esperava-se que as crianças com um padrão de vinculação inseguro tendessem a dar explicações mais pobres sobre os resultados escolares obtidos.

Os resultados já apresentados e que podem ser encontrados na tabela 14 indicam-nos que as crianças com um padrão de vinculação seguro tendem a atribuir os seus resultados escolares às suas capacidades, esforço e conhecimentos (causas internas) e também à sorte e à dificuldade das tarefas (causas externas). Por sua vez, as crianças com um padrão de vinculação evitante tendem a atribuir como causas do seu desempenho a capacidade e os conhecimentos que possuem, ou seja, utilizam apenas causas internas. Estes resultados confirmam, então, a hipótese de investigação número 3, confirmando a existência de uma relação positiva entre padrão de vinculação e atribuições causais, ao nível escolar.

Neste sentido, as crianças com um padrão de vinculação segura tendem a perceber se as situações de sucesso ou insucesso se devem ao esforço investido na tarefa, à falta de conhecimentos, às suas capacidades naquela disciplina ou à dificuldade da tarefa. Os seus recursos internos e a confiança que têm em si próprios levam a criança a distinguir as situações e a dar uma explicação mais lata acerca dos seus resultados escolares. Pelo contrário, os sujeitos com um padrão de vinculação evitante tendem a centrar-se em si. Assim, parece que as suas inseguranças e falta de confiança em si e no meio envolvente, levam-nas a atribuir, geralmente, quer os sucessos como os insucessos como resultado das suas capacidades e conhecimentos. As investigações desenvolvidas indicam-nos que os alunos menos bem sucedidos a nível escolar tendem a desenvolver estilos atribucionais dos seus resultados pouco eficientes, recorrendo com alguma facilidade à falta de capacidade para explicar os seus fracassos (Almeida, Barros & Moura, 1992; Barros & Almeida, 1991; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005).

Recorde-se que as causas que os sujeitos percebem como responsáveis dos seus resultados escolares, condicionam o rendimento do sujeito e determinam a orientação da motivação de realização (Weiner, 1985, 2004). Assim e uma vez que os sujeitos estabelecem metas académicas de carácter mais pessoal e mais centrado na aprendizagem parece-nos normal que façam explicações acerca do seu desempenho, também elas, mais internas e orientadas para as suas capacidades. Neste sentido parece existir alguma coerência entre os resultados até agora obtidos na presente investigação.

Por fim, podemos considerar que o facto de não haver qualquer correlação entre os padrões de vinculação e as causas associadas ao mau desempenho académico, dever-se-á ao facto de a maioria dos nossos participantes nunca ter reprovado e também à possibilidade de se confrontarem raramente com resultados

escolares menos esperados. No entanto, no que respeita ao bom desempenho académico, o nosso estudo parece indicar no sentido em que as crianças tendem a assumir responsabilidade pelos seus bons resultados escolares obtidos, o que se reflecte na atribuição de causas de carácter mais interno.

4.2.4. Existe relação entre as variáveis sócio-económicas (profissão do pai e da mãe) o padrão de vinculação das crianças:

A quarta hipótese de investigação previa que existisse relação entre a ocupação profissional dos pais e o padrão de vinculação das crianças. Esperava-se que as crianças cujos pais têm cargos profissionais mais elevados e com uma maior exigência e que por esse motivo passam poucas horas em casa, apresentassem um padrão de vinculação inseguro. Pelo contrário esperava-se que crianças cujos pais ocupassem profissões que lhes permitissem passar um maior número de horas em casa, permitindo-lhes uma maior proximidade para com os filhos, apresentassem predominantemente um padrão de vinculação seguro.

Esta hipótese sustenta-se na importância que o suporte parental parece ter nos vários domínios de vida de uma criança, partindo do princípio que quanto mais positivo for o vínculo entre as figuras cuidadoras primárias e a criança, maior será o envolvimento, interesse e suporte prestado e manifestado pelos cuidadores primários. Tal como demonstram os estudos desenvolvidos por Bacarji e colaboradores (2005) e por Feitosa, Matos, Del Prette e Del Prette (2005), o suporte parental é considerado uma variável relevante ao nível do sucesso académico.

A estrutura familiar tem vindo a sofrer alterações, em grande parte devido à entrada da mulher no mundo do trabalho. Cada vez mais homem e mulher empregam grande esforço na construção de uma carreira de sucesso, o que os poderá fazer descurar a família. Del Prette e Del Prette (2003a *cit in* Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005), remetem-nos, precisamente, para o facto de as alterações ao nível da estrutura e funcionamento familiar, com ambos os pais trabalhando um maior número de horas e fora de casa, terem aparentemente reduzido o tempo que pais e filhos passam juntos e os momentos de comunicação entre ambos, podendo prejudicar o rendimento escolar das crianças. Como se sabe a comunicação e proximidade entre pais e filhos parece favorecer o desempenho académico das crianças (Alvarenga & Piccinini, 2001; Pacheco, Teixeira & Gomes, 1999).

No entanto, os resultados obtidos na presente investigação indicam-nos que não existe relação entre o tipo de profissão dos progenitores e o padrão de vinculação

que a criança estabelece. Ou seja, a qualidade da relação que se estabelece entre a criança e os cuidadores primários não parece ser afectada, ou pelo menos não parece ser significativamente influenciada, pelo tipo de profissão que os pais exercem. Neste sentido, os pais que compõem a presente amostra, parecem ter conseguido conciliar a exigência das suas profissões, com a educação dos filhos. Neste caso, o cargo profissional de ambos os progenitores não parece ter interferido na qualidade do vínculo estabelecido, nomeadamente, no afecto e proximidade entre pais e filhos, nem no envolvimento e interesse manifestado pelos pais relativamente à vida escolar dos filhos. Este dado pode, então, justificar o facto de não termos encontrado uma relação de causa-efeito entre a profissão exercida pelos progenitores e a qualidade da vinculação estabelecida com os filhos. Assim, a hipótese de investigação número 4 não se verificou.

4.2.5. Existe relação entre o padrão de vinculação da criança e a escolaridade dos pais:

A quinta hipótese por nós colocada previa que existisse uma relação entre o nível de escolaridade dos pais e o padrão de vinculação da criança. Previa-se que as crianças cujos pais apresentassem um nível inferior de instrução apresentassem um padrão de vinculação predominantemente inseguro, comparativamente às crianças cujos pais possuem um grau mais elevado de instrução.

Esta hipótese sustenta-se na possibilidade de pais com um nível escolar e social mais baixo estarem geralmente mais preocupados com questões de sobrevivência, descurando a atenção e disponibilidade para com os filhos (Ferreira & Marturano, 2002).

Os resultados por nós obtidos não nos permitem encontrar relação entre o grau de escolaridade dos pais e o padrão de vinculação da criança, pelo que a hipótese de investigação número cinco não se verificou. Os resultados parecem sugerir que a qualidade dos vínculos estabelecidos entre os cuidadores primários e os seus filhos não é influenciada pelo nível de escolaridade dos primeiros. Assim, tanto poderemos encontrar crianças filhas de pais com um grau de instrução mais elevado com um padrão de vinculação seguro ou inseguro, tanto como crianças cujos pais possuem um baixo grau de instrução com um padrão de vinculação seguro ou inseguro.

Esta hipótese foi, também, colocada como forma de complementar a informação que remete para o facto de um contexto sócio-económico mais elevado ser mais favorável ao sucesso académico das crianças. Alguns estudos já desenvolvidos,

remetem para o facto de as crianças provenientes de um meio de baixo nível sócio-económico apresentarem maiores dificuldades de aprendizagem, que poderão estar associadas ao facto de terem sido menos expostas a factores promotores de desenvolvimento, tais como o envolvimento e suporte dos pais, passeios, actividades partilhadas com os pais em casa e oferta de brinquedos (Ferreira & Marturano, 2002). Supõe-se, ainda, que crianças de nível sócio-económico mais baixo possuam condições ambientais mais pobres (falta de um espaço e de uma rotina mais orientada para o estudo e pais que devido ao seu nível de instrução não sabem ajudar as crianças nas suas tarefas escolares, diminuindo o seu interesse e envolvimento pela vida escolar dos filhos), as quais poderão ter um impacto negativo no desempenho escolar das crianças (Ferreira & Marturano, 2002).

Contrariamente, as crianças provenientes de contextos de nível sócio-económico mais elevado parecem ter maiores oportunidades de acesso a bens culturais, melhores condições físicas e sociais, o que se traduz num ambiente mais favorável ao desenvolvimento, físico, emocional e intelectual da criança (Braghirolli, 1990 *cit in* Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005).

No entanto, os resultados por nós obtidos, nas variáveis escolaridade e ocupação profissional, ou seja, ao nível do estatuto sócio-económico, não nos permitem estabelecer qualquer relação com os padrões de vinculação. Os resultados encontrados, neste trabalho, indicam-nos que a qualidade da relação entre pais e filhos - afectividade, proximidade, disponibilidade, interesse e envolvimento manifestado por ambas as figuras paternas - não parece ser determinada pela condição sócio-económica familiar. No entanto podemos considerar que o nível sócio-económico poderá ter um papel relevante ao nível da capacidade de criar um ambiente propício à estimulação cognitiva das crianças e na criação de um espaço físico mais propício para a realização das tarefas escolares.

4.2.6. Existem diferenças entre os padrões de vinculação das crianças em função do ano de escolaridade:

A sexta hipótese por nós colocada previa que houvesse uma possível mudança no padrão de vinculação, com o aumentar do ano de escolaridade, e por conseguinte, com o avançar da idade.

Refira-se que os padrões de vinculação tendem a ser concebidos como condições iniciais das trajectórias desenvolvimentais (Bowlby, 1973; Sroufe, 2005). A continuidade ou mudança na trajectória desenvolvimental depende da interacção entre

variáveis do presente e os constrangimentos impostos pelas trajetórias percorridas no passado (Belsky & Fearon, 2002), nas quais se insere a qualidade da relação de vinculação (Soares, Martins & Terreno, 2009). A partir das experiências repetidas com as figuras de vinculação, as crianças desenvolvem os seus modelos internos dinâmicos de vinculação (Ainsworth et al., 1978). Estes modelos internos são uma espécie de filtros interpretativos através dos quais o self, as relações e outras experiências sociais vão ser mentalmente construídos e experienciados. No entanto, os modelos internos ao resultarem de experiências vividas, vão estar sujeitos a mudanças. Vão sofrer alterações devido ao processo de desenvolvimento, às modificações das condições de vida e à influência de novas relações de vinculação (Sroufe, 1988; Thompson, 1999). Por isso, ao nível conceptual torna-se interessante a visão de Sroufe acerca da questão da estabilidade e da mudança da qualidade da vinculação:

“Within our model of continuity, however, the issue is not stability but the coherence of individual development. We would not expect a child to be permanently scarred by early experience or permanently protected from environmental assaults. Early experience cannot be more important than later experience, and life in a changing environment should alter the quality of a child’s adaptation.” (1979, pág. 840).

Assim, e embora a literatura aponte no sentido de que as crianças integram as experiências vividas no passado e no presente, os resultados por nós obtidos remetem para a não existência de diferenças no padrão de vinculação, em função do ano de escolaridade, o que pode justificar-se devido ao facto de se registarem valores muito próximos entre os três anos de escolaridade no que respeita ao padrão de vinculação (ver tabela 16). Assim, a hipótese de investigação colocada não se verificou. Este resultado pode indicar-nos que embora possa haver pequenas mudanças nos sujeitos, ao nível da qualidade dos vínculos, estas mudanças não acontecem a curto prazo, ou seja, o espaço de tempo a que nos referimos (3 anos) pode não ser suficiente para que a criança mude os seus modelos internos dinâmicos de vinculação, face às novas experiências vividas durante esse período, no qual a escola é um contexto central na vida das crianças.

No entanto, tal como refere Mayseless (2005) durante a infância, o sistema de vinculação torna-se, por um lado, mais integrado e generalizado e, por outro lado, mais diferenciado e diversificado, tendo na sua base as diferentes experiências com

as figuras de vinculação e os contributos de relações com outras pessoas significativas.

4.2.7. Existem diferenças entre os padrões de vinculação das crianças em função do sexo:

A sétima e última hipótese previa que existissem diferenças, ao nível do padrão de vinculação, em função do sexo. Esperávamos encontrar um determinado tipo de padrão mais associado a cada um dos sexos.

A literatura existente acerca das diferenças ao nível dos padrões de vinculação em função do sexo da criança é ainda escassa. No entanto encontramos já alguns estudos que remetem para diferenças no padrão de vinculação ao nível do sexo da criança, embora não haja, ainda, muita coerência quanto às diferenças obtidas. Refira-se o estudo desenvolvido por Schoppe-Sullivan, Dienerb, Mangelsdorf, Brown, McHaled e Frosch (2006), de acordo com o qual não existem diferenças entre os sexos, ao nível da vinculação à mãe. Já no que respeita à vinculação ao pai, o mesmo estudo, refere que as crianças do sexo masculino tinham maior probabilidade de terem uma vinculação segura com o pai comparativamente às crianças do sexo feminino. Por sua vez, Fearon e Belsky (2004), identificaram uma maior probabilidade de vinculação insegura à mãe no caso das crianças do sexo masculino. Refira-se, ainda, o estudo desenvolvido por Williams e Blunk (2003), de acordo com o qual existe uma probabilidade muito mais elevada de crianças do sexo masculino terem um padrão de vinculação seguro, do que as do sexo feminino, no geral.

Contudo, a generalidade das investigações ao nível das diferenças nos padrões de vinculação em função do sexo da criança, remete para a não existência de diferenças significativas entre os sexos no que respeita à distribuição dos padrões (Colin, 1996; Egeland & Farber, 1984; Fagot, 1995; Fagot & Kavanagh, 1993). Também Ainsworth (1978), no seu estudo designado de “Situação Estranha”, não encontrou diferenças significativas entre os sexos relativamente à distribuição dos padrões de vinculação e na ênfase colocada nos comportamentos maternos na formação do vínculo (Ainsworth & Marvin, 1995).

Também os resultados por nós obtidos – valores de médias entre o sexo masculino e feminino muito próximos em cada um dos padrões de vinculação (como podemos verificar na tabela 17) – indicam que a variável sexo não parece interferir no tipo de vinculação que a criança estabelece com os seus cuidadores primários. Ou seja, a probabilidade dos elementos do sexo feminino estabelecerem com maior

frequência um padrão de vinculação inseguro comparativamente aos elementos do sexo masculino, ou vice-versa, não tem consistência de acordo com os nossos resultados. Assim, rapazes e raparigas têm a mesma probabilidade de estabelecer uma relação segura ou insegura com as suas figuras de vinculação, levando-nos a considerar que o factor sexo não é, então, preponderante para os pais, no que respeita ao estabelecimento de vínculos afectivos com os seus filhos. Deste modo, a hipótese de investigação número 7 não se verificou.

Concluindo e face ao que temos vindo a expor, podemos afirmar a existência de uma relação entre a qualidade dos vínculos estabelecidos com os progenitores e o rendimento escolar. A existência de um ambiente familiar positivo, caracterizado pela afectividade, comunicação, disponibilidade e proximidade entre as figuras de vinculação e as crianças, bem como o interesse manifestado dos cuidadores primários na vida das crianças assume-se como uma variável relevante no desenvolvimento saudável das crianças. A um nível mais particular, verificou-se que a ligação existente entre os progenitores e os filhos favorece o desenvolvimento cognitivo destes últimos, aumenta a motivação face à realização das tarefas escolares e, conseqüentemente, tem impacto ao nível do rendimento escolar das crianças.

Os resultados obtidos no presente estudo, também nos remetem para a influência da qualidade da vinculação ao nível do estabelecimento de metas académicas, bem como ao nível das causas que as crianças atribuem para os seus resultados escolares.

Neste trabalho tentámos perceber, ainda, se a qualidade da vinculação é influenciada pelo contexto sócio-económico, no qual a criança cresce. Por último foi nosso intuito verificar se existiam diferenças ao nível da qualidade dos vínculos estabelecidos em função do sexo e em função dos anos de escolaridade. Não foi encontrada qualquer relação entre os diferentes tipos de padrões de vinculação e o nível sócio-económico (profissão e escolaridade dos pais), o sexo e o ano de escolaridade da criança. Assim, os resultados obtidos a este nível parecem indicar-nos que a relação que se estabelece desde cedo com as figuras de vinculação não é facilmente influenciada, pelo contexto em que a criança cresce, o que pode dificultar a produção de mudança, na forma como os sujeitos se comportam nas mais variadas áreas das suas vidas.

Conclusão:

O fenómeno do insucesso escolar é um dos temas, actualmente, mais abordados e discutidos na nossa sociedade, devido às elevadas taxas de insucesso escolar encontradas. Grande parte das investigações desenvolvidas têm-se dedicado à compreensão dos factores explicativos ou de variáveis que possibilitem uma melhor compreensão acerca dos resultados escolares das crianças e jovens. Como consequência dispomos de um conhecimento aprofundado e empiricamente testado sobre vários factores que de forma, mais ou menos directa e inter-relacionada, influenciam o processo de aprendizagem e o rendimento escolar das crianças (Almeida, et al., 2005).

De entre os vários factores, a literatura existente aponta o contexto familiar da criança, como uma variável crucial no desenvolvimento saudável das mesmas, exercendo um papel essencial nos vários domínios de vida dos sujeitos, onde se inclui o contexto escolar. No entanto, apesar dos dados obtidos indicarem a importância do contexto familiar para o sucesso ou insucesso escolar das crianças, poucos são os estudos que se dedicam à análise da relação entre padrões de vinculação e rendimento escolar, em particular. Contudo, os poucos estudos existentes, até ao momento, remetem para a existência de uma relação significativa entre a qualidade dos vínculos estabelecidos entre as crianças e os seus cuidadores primários, tais como - aceitação, simpatia e envolvimento do pai para com o filho - bem como a segurança deste relacionamento e um ambiente familiar afectuoso e o rendimento escolar dos filhos. Ou seja, o vínculo que a criança estabelece com os seus cuidadores primários parece estar positivamente correlacionado com um melhor ajustamento e desempenho escolar das crianças (Cia e Barham, 2008; González-Pienda, et al., 2003). Tal como demonstra um estudo desenvolvido por González-Pienda et al. (2002a), existem algumas dimensões relacionadas com a importância dos pais na educação dos filhos, como – o interesse pelos trabalhos escolares dos filhos; o grau de satisfação e insatisfação relativamente aos resultados alcançados pelas crianças; e o nível e tipo de ajuda que os pais prestam aos seus filhos, na hora de realizar as tarefas escolares – que incidem significativamente sobre o rendimento académico das crianças.

Como sabemos o vínculo que a criança estabelece com os seus cuidadores primários, nos primeiros tempos de vida, é um factor essencial ao nível da confiança que o sujeito cria em relação a si próprio e ao meio envolvente (Soares, Martins & Terreno, 2009).

Assim, o principal objectivo da presente investigação consistiu em verificar a relação existente entre a qualidade da vinculação, isto é entre os diferentes tipos de padrão de vinculação e o rendimento escolar. Tendo em consideração que o rendimento escolar é fortemente explicado pelas metas académicas estabelecidas e pelas atribuições causais, pretendemos também verificar se a qualidade do vínculo estabelecido com os cuidadores primários tem influência na construção de metas académicas e nas causas que as crianças referem como explicativas dos seus resultados escolares.

Os resultados obtidos, indicam-nos a possível existência de uma relação positiva entre vinculação e rendimento escolar. As crianças com um padrão de vinculação seguro parecem apresentar resultados escolares mais positivos, comparativamente às crianças com um padrão de vinculação inseguro, mais especificamente, às crianças com um padrão de vinculação evitante. Ou seja, um padrão de vinculação segura surge associado a um menor número de reprovações, a uma média escolar actual mais elevada, bem como a avaliações do desempenho académico actual e anterior mais positivas. As crianças com um padrão de vinculação evitante parecem ser as que têm um desempenho escolar mais fraco, estando associado a este tipo de padrão de vinculação um maior número de reprovações.

Também ao nível do estabelecimento de metas académicas encontramos uma correlação positiva com o padrão de vinculação. As crianças com um padrão de vinculação segura tendem a traçar metas orientadas para a aprendizagem, ou seja, interessam-se em alargar os seus conhecimentos e em aprender coisas novas, bem como em estabelecer objectivos a longo prazo, muitas vezes associados à vontade de prosseguir os estudos para que possam, no futuro, ter uma profissão de maior prestígio. Contrariamente, as crianças com um padrão de vinculação ansiosa-ambivalente tendem a estabelecer metas orientadas para o desempenho, nomeadamente, metas de evitação da pressão social. Isto é, o objectivo destas crianças passa por obter resultados positivos que lhe permitam o reconhecimento e valorização dos outros (essencialmente dos pais e professores), bem como evitar situações de ridicularização face aos pares.

A este nível seria interessante realizar-se um estudo mais aprofundado acerca do grau de importância que as crianças atribuem às metas de pressão familiar. Embora na presente investigação, as metas de pressão familiar não tenham surgido correlacionadas a nenhum tipo de padrão de vinculação, em específico, registaram, no entanto, um valor de média elevado ($M = 4,20$), sendo o segundo tipo de metas

académicas mais escolhido pelas crianças. Este dado parece-nos interessante para se explorar em estudos futuros, pois pode comprovar que as crianças estabelecem com muita frequência objectivos académicos relacionados com o contexto familiar. Um estudo mais aprofundado acerca das metas de pressão familiar poderia sustentar o papel de relevo que a família desempenha para o rendimento escolar das crianças, mais especificamente o papel que as figuras de vinculação desempenham para o sucesso ou insucesso escolar dos seus filhos. Também poderia possibilitar uma melhor compreensão sobre as expectativas que as crianças criam relativamente àquilo que os pais esperam delas, no domínio escolar. Tal como refere González-Pienda et al. (2003), a forma como os pais se posicionam face aos trabalhos escolares dos filhos e a percepção que as crianças constroem acerca do interesse e envolvimento dos pais pelas suas tarefas escolares podem assumir-se como variáveis explicativas do sucesso ou insucesso escolar das crianças. Muitas vezes as crianças assumem as expectativas e objectivos dos pais relativamente ao seu percurso escolar como sendo os seus próprios objectivos. O desejo de agradar aos pais e de corresponder às suas expectativas poderá, de certa forma, exercer alguma pressão nas crianças e ter uma forte influência no percurso escolar destas. Tal como referem Bandura, Barbaranelli, Caprara, e Pastorelli (2001 *cit in* Lopes, 2010), as aspirações que os pais têm para os seus filhos têm uma forte influência nas aspirações académicas dos filhos e no nível académico que desejam alcançar.

Um outro resultado encontrado remete-nos para a existência de uma relação positiva entre padrão de vinculação e atribuições causais para o rendimento escolar, sobretudo ao nível do padrão de vinculação segura. As crianças com um padrão de vinculação segura tendem a atribuir como causas do seu sucesso escolar, as suas capacidades e competências, o seu esforço e organização do estudo e em algumas ocasiões conseguem perceber se também tiveram um pouco de sorte. Poder-se-á afirmar que a confiança que as crianças têm em si e no meio envolvente lhes permite atribuir causas mais internas acerca do seu bom desempenho escolar, bem como fazer uma avaliação mais rica dos factores que contribuíram para o seu sucesso académico. Assim, crianças com um padrão de vinculação segura parecem atribuir, predominantemente, causas internas e estáveis ao seu rendimento escolar, as quais, de acordo com Weiner (1985), estão associadas a sentimentos de auto-estima, auto-confiança e orgulho, face ao êxito escolar e a sentimentos de optimismo e confiança.

Consideramos que o facto de não termos encontrado qualquer relação entre padrão de vinculação e atribuições causais para o mau desempenho escolar, pode

dever-se ao facto de amostra ser pequena e por se ter registado um número reduzido de crianças com reprovações. Assim consideramos que poderia ser pertinente que se desenvolvessem investigações, com uma amostra maior, na qual a disparidade entre o número de crianças com reprovações e sem reprovações fosse menor, tendo em vista perceber se o padrão de vinculação terá influência na forma como as crianças se posicionam face aos seus resultados escolares, nomeadamente, nas causas que as crianças utilizam para explicar os seus sucessos e os seus fracassos escolares. Um estudo realizado por Barros e Barros (1990) remete-nos para uma multiplicidade de causas que os alunos podem usar na explicação do seu desempenho académico, realçando a presença de uma assimetria entre as causas para explicar o sucesso e o fracasso escolar. Os autores sugerem a existência de um padrão atribucional para o sucesso diferente do padrão atribucional para o fracasso, tendo obtido o seguinte resultado: os participantes do estudo tendiam a assumir responsabilidades pelos seus sucessos, rejeitando essa sua responsabilidade na explicação dos seus fracassos.

Os resultados que temos vindo a descrever permitem-nos afirmar, até certo ponto, que a família molda o grau e o tipo de motivação académica dos alunos, e logicamente os seus objectivos de aprendizagem e realização, que são reconhecidos como determinantes do rendimento escolar (Ryan & Patrick, 2001).

Refira-se que o facto de as crianças com um padrão de vinculação segura estabelecerem metas mais direccionadas com objectivos internos e pessoais e orientadas para a aprendizagem corrobora o facto de estas crianças apresentarem resultados escolares mais positivos, pois empenham-se e investem com maior facilidade nas tarefas e procuram adquirir mais e novos conhecimentos. Refira-se, ainda, que as crianças com objectivos direccionados para a aprendizagem utilizam estratégias mais ricas de aprendizagem e mais eficientes, o que mais uma vez sustenta o facto de obterem resultados escolares positivos (Sternberg, 1988; Almeida, 1993). Estas crianças estão motivadas para aprender e como tivemos oportunidade de referir, ao longo deste trabalho, a motivação é bastante importante ao nível comportamental em geral, e no âmbito da aprendizagem, em particular. Reportando-nos ao contexto escolar, podemos afirmar que sujeitos motivados para aprender realizam, aparentemente, comportamentos mais direccionados e com melhores resultados ao nível da aprendizagem (Almeida, 1993; Ames, 1992b; Dweck & Leggett, 1988; Sternberg, 1988; Weiner, 1986).

Também as atribuições causais condicionam a motivação das crianças, tendo consequentemente impacto ao nível da aprendizagem. Assim, alunos que associam os

seus sucessos à capacidade e esforço, tendem a desenvolver abordagens mais profundas de aprendizagem e comportamentos mais auto-regulados (Barca, 2000; Barca & Mascarenhas, 2005; Barca & Peralbo, 2002; González & Touron, 1994; Mascarenhas, 2004), o que mais uma vez, poderá sustentar o facto de encontrarmos melhores resultados escolares em crianças com um padrão de vinculação segura.

Na presente investigação tivemos, ainda, interesse em aprofundar um pouco mais os conhecimentos acerca da vinculação, mais concretamente, de possíveis variáveis que pudessem influenciar o vínculo estabelecido entre a criança e os seus cuidadores primários. Pretendemos, então, verificar se existia relação entre a profissão dos pais e o padrão de vinculação, bem como entre a escolaridade dos pais e o padrão de vinculação. Ou seja, perceber se o nível sócio-económico familiar tem alguma influência na qualidade do vínculo estabelecido. A este nível não obtivemos qualquer tipo de relação, pelo que a vinculação não parece ser influenciada por ambos os factores. Por fim, pretendemos verificar se existiam diferenças ao nível do padrão de vinculação em função do sexo e dos anos de escolaridade das crianças. Os resultados obtidos indicam-nos que não existem diferenças, pelo que o vínculo que os cuidadores primários estabelecem com os seus filhos também não está associado a estas duas variáveis.

Quanto aos objectivos propostos para a presente investigação, estes foram alcançados e algumas das hipóteses acabaram por ser corroboradas. Este trabalho poderá ser entendido como uma modesta contribuição para o estudo da vinculação como um variável chave para o rendimento escolar. Poderá servir de ponto de partida para futuras investigações nesta área, ao nível do contexto Português, onde não se regista qualquer estudo relativamente à relação entre padrão de vinculação e resultados escolares.

Reconhecemos que o tema da vinculação é uma variável complexa, tal como o rendimento académico, que pode receber influência de vários factores. No entanto, pelo facto de este ser um estudo inovador e com alguma importância como já demonstramos foi importante conseguirmos amostra suficiente para realizarmos a investigação. Sublinhe-se que a recolha de amostra foi a grande dificuldade do trabalho a que nos propusemos desenvolver, pois apesar de a direcção de uma das escolas ter-se mostrado interessada em colaborar na investigação, foi muito difícil conseguir a colaboração junto dos professores. Refira-se, também, que a amostra ficou reduzida a 87 sujeitos, devido à necessidade de invalidar alguns questionários que ficaram preenchidos de forma incorrecta, o que talvez terá prejudicado a

representatividade da amostra e possivelmente os resultados encontrados, pois poderiam ter um nível de significância maior. Assim, no futuro, seria interessante prosseguir-se com a investigação nesta área, se possível com uma amostra maior, como forma de nos permitir consolidar e tornar mais coerentes os resultados por nós obtidos. Pensamos que poderia, também, ser interessante alargar-se o estudo da temática a outras faixas etárias. Este tipo de investigação pode ser importante ao nível da criação de iniciativas que aproximem os pais e os filhos e para que os pais se consciencializem que têm um papel importante no processo de aprendizagem dos seus filhos.

Outra limitação encontrada na elaboração do presente estudo, está associada ao facto de haver uma escassa literatura ao nível da relação entre vinculação e rendimento escolar, o que em alguns momentos nos dificultou a fundamentação teórica, bem como a justificação da pertinência da temática em causa.

Parece-nos, ainda, interessante uma investigação que se dedicasse ao estudo aprofundado das diferenças ao nível dos padrões de vinculação entre sexos, tentando estabelecer-se uma relação com o rendimento escolar das crianças. Um estudo deste género, poder-nos-ia ajudar a perceber as diferenças encontradas ao nível dos resultados escolares entre rapazes e raparigas, tendo em conta o grau de afectividade, proximidade, e disponibilidade dos pais para com os filhos, bem como o apoio, interesse, expectativas e envolvimento manifestados pela vida escolar destes, em função de se tratar de um rapaz ou de uma rapariga.

Apesar das dificuldades encontradas, tornou-se bastante gratificante a realização da presente investigação, na medida em que sentimos que podemos contribuir para a afirmação da vinculação como uma variável importante no contexto escolar das crianças e para uma maior e melhor compreensão da temática do rendimento escolar.

Bibliografia:

Ainsworth, M.; Blehar, M.; Waters, E & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: a psychological study of the strange situation*. Disponível em http://books.google.pt/books?id=8wRu5lnF79gC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

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

Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44 (4), 709-716.

Ainsworth, M. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. In Parkes, C.; Stevenson-Hinde, J. & Marris, P. (Eds). *Attachment across the life cycle* (pp. 33-51). London: Routledge. Disponível em http://www.google.pt/books?id=aZYOAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios familiares uma visão sistémica*. Quarteto Editora.

Allen, J.; Hauser, S.; Bell, K. & O'Conner, T. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65. 179-194.

Allen, J. & Land, D. (1999). Attachment in Adolescence. In Cassidy, S. & Shaver, P. (1999). *Handbook of Attachment – theory, research and clinical applications* (pp. 319-335). London: The Guilford Press.

Almeida, L. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In Almeida, L. (coord.). *Capacitar a Escola para o sucesso educativo: orientações para a prática educativa* (pp. 59-110). Vila Nova de Gaia: Edipisco.

Almeida, L.; Gomes, C.; Ribeiro, I.; Dantas, J.; Sampaio, M.; Alves, M.; Rocha, A.; Paulo, E.; Pereira, T.; Nogueira, E.; Gomes, F.; Marques, L.; Sá, C. & Santos, F. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sócio-Familiares e Escolares em Alunos do 5º ano. *Actas do VII Congresso Galaico-Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho. 3629-3642.

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. (3.ª Edição). Braga: Psiquilíbrios.

Almeida L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. (4ª Edição). Braga: Psiquilíbrios.

Alvarenga, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 449-460.

Alves-Martins, M. & Peixoto, F. (2000). Self-esteem, social identity and social achievement in adolescence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 7(7), 278-289.

Alves-Martins, M.; Peixoto, F.; Gouveia, M.; Amaral, V. & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22(1), 51-62.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation.. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.

Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivacion processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.

Arias, A.; Cabanach, R.; Pérez, J.; Martínez, S. & Aguín, I. (2001). Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 105-126.

Arias, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación de Meta. Universidade de Almería – Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62.

Bacarji, K.; Marturano, E. & Elias, L. (2005). Suporte Parental: Um Estudo sobre Crianças com Queixas Escolares. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 107-115.

Bacete, F. & Betoret, F. (1997). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar. Universida Jaume I de Castellón. *Revista Electronica de Motivación y Emoción*.

Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shaper of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.

Barca, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria - Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. Monografias e Publicações da Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação.

Barca, A. & Peralbo, M. (2002). *Los Contextos de Aprendizaje y Desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) - Perspectivas de Intervención Psicoeducativa sobre el fracaso Escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Relatório Final do Projecto FEDER. Madrid: Ministério da Ciência e Tecnologia.

Barca, A. & Mascarenhas, S. (2005). Aprendizagem escolar, atribuições causais e rendimento no ensino médio. Rio de Janeiro: SADNM

Barca, Riobbo, Malmierca, Blanco, Fraga & Ramos (2007). Estilos Atribucionales del alumnado de educación secundaria, bachillerato y formación profesional com alto y bajo rendimiento académico. *In*. Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, D. & Almeida, L. (Eds). *Actas do IX Congresso internacional galego-portugués de psicopedagogía*. Corunha: Univesidade de Corunha, 436-455.

Barrera, S. (2010). Teorias Cognitivas da Motivação e sua Relação com o Desempenho Escolar. *Póiesis Pedagógica*, 8(2), 159-175.

Barros, A. & Barros, J. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.

Barros, A. (1997). Atribuições causais e expectativas de controlo: estudo com alunos do 7º e 9º anos na matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 10(1), 25-47.

Barros, A.; Barros, A.; José, H. & Neto, F. (1988). Locus de controlo e motivação para a realização. *Psychologica*, 1, 57-69.

Barron & Harackiewicz (2001). Achievement Goals and Optimal Motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722.

Belchior, F. (1996). Aprendizagem e Desenvolvimento: o conhecimento, a moral e o afecto. *Revista Português de Educação*, 3, 201-227.

Belsky, J. & Fearon, M. (2002). Early attachment security, subsequent maternal sensitivity and later child development: does continuity in development depend upon continuity of caregiving? *Attachment & Human Development*, 4, 361-387.

Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 15, 715-733.

Benavente, A. (1998). Da construção do sucesso escolar: Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, 18, 3-27.

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

Bowlby, J. (1958). The Nature Of The Child's Tie To His Mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.

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

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

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and separation* (vol.3). New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: clinical implications of attachment theory*. London: Routledge. Disponível em [http://scholar.google.pt/scholar_url?hl=ptPT&q=http://www.google.com/books%3Fhl%3DptPT%26lr%3D%26id%3D8aopZFOWWiMC%26oi%3Dfnd%26pg%3DPR9%26dq%3DBowlby,%2BJ.%2B\(19](http://scholar.google.pt/scholar_url?hl=ptPT&q=http://www.google.com/books%3Fhl%3DptPT%26lr%3D%26id%3D8aopZFOWWiMC%26oi%3Dfnd%26pg%3DPR9%26dq%3DBowlby,%2BJ.%2B(19)

Boyce, W. (1985). Social Support, Family Relations, and Children. *In*. Cohen, S. & Syme, S. (Orgs). *Social Support and Health* (151-173). Orlando: Academic Press.

Bradley, R. & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.

Bradley, R.; Caldwell, B. & Rock, S. (1988). Home environment and social performance: a ten-year follow-up and examination do three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867

Braghirolli, E. (1990). *Psicologia geral*. (9ª edição). Porto Alegre: Vozes.

Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.

Burlingham, D. & Freud, A. (1942). *Young Children in wartime*. London: Allen & Unwin.

Burlingham, D. & Freud, A. (1944). *Infants without families*. London: Allen & Unwin.

Cabanach, R.; Arias, A.; Pérez, J. & Pienda, J. (1996). Una Aproximación Teórica al Concepto de Metas Académicas y su Relación com la Motivación Escolar. Oviedo: Universidad de Oviedo. *Psicothema*, 8(1), 45-61.

- Canavarro, M. (1999). *Relações Afectivas e Saúde Mental*. Coimbra: Quarteto.
- Carvalho, M. (2000). Relações entre a família e escola e suas implicações de género. *Cadernos de Pesquisa*, (110), 43-155.
- Carvalho, M. (2007). *Vinculação, Temperamento e Processamento da Informação: Implicações nas Perturbações Emocionais e Comportamentais no início da Adolescência*. Tese de Doutoramento na Área de Conhecimento de Psicologia Clínica. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Cassidy, J. (1988). The nature of the child's ties. In Cassidy, J. & Shaver, P. (Eds). *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 3-20). New York: The Guilford Press.
- Cassidy, J. (1999). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Cervi, E. (s.d.). Métodos quantitativos nas ciências sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo dos números e ao debate com qualitativistas. Disponível em: http://www.blogempublico.com/wp-content/uploads/2011/04/2008_PesquisaSocialMetQuant_CapEmerson.pdf
- Cia, F.; D’Affonseca, S. & Barham, E. (2004). A relação entre o envolvimento paterno e o Desempenho Académico dos Filhos. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. *Paidéia*, 14 (29), 277-286.
- Cia, F. & Barham, E. (2008). Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho académico de crianças escolares. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. *Psico*. Porto Alegre, 39(1), 21-27.
- Colin, V. (1996). *Human attachment*. New York: McGraw-Hill.
- Cox, M.; Owen, M.; Henderson, V. & Margand, N. (1992). Prediction of infant-father and infant-mother attachment. *Developmental Psychology*, 28, 474-483.

Czwieczek, M. (2001). El lenguaje corporal recurso positivo para generar conductas agradables em el entorno familiar. *Resumos do II Congresso Iberoamericano de Psicologia Clínica e da Saúde*.

D’Affonseca, S. (2005). *Prevenindo fracasso escolar: comparando o auto-conceito e desempenho acadêmico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas: Programa de Pós Graduação em Educação Especial.

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2003). Aprendizagem socio-emocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção.

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

Dweck, C. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Dweck, C. & Elliott, A. (1983). Achievement Motivation. In. Mussen, P. & Hetherington, E. (Ed). *Handbook of Child Psychology: Social and Personality Development* (vol.4, pp. 643-691). New York: Wiley.

Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

Eccles, J. & Harold, R. (1993). Parent-School Involvement during the Early Adolescent Years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.

Egeland, B. & Farber, E. (1984) Infant-Mother Attachment: Factors related to its development and changes over time. *Child Development*, 55, 753-771.

Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: a meditational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

Elliot, A. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. University of Rochester – Department of Human Motivation Program. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.

Elliot, A. & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goals framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Elliot, A. & Niesta, D. (2009). Goals in the context of the hierarchical model of approach-avoidance motivation. *In*. Moskowitz, G & Grant, H. (Ed). *The psychology of goals* (pp. 56-76). New York: The Guilford Press.

Engle, P. & Breaux, C. (1998). Fathers' involvement with children: perspectives from developing countries. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 12, 1-23.

Erikson, E. (1976). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Fagot, B. & Kavanagh, K. (1993). Parenting during the second year: Effects of children's age, sex, and attachment. *Child Development*, 64, 258-271.

Fagot, B. (1995). Parenting boys and girls. *In* M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting: Children and parenting* (vol.1, pp. 163-184). New Jersey: Erlbaum.

Faria, L. (1999). Aspectos desenvolvimentais dos padrões de realização durante a infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 249-260.

Faria, L. & Fontaine, A. (1993). Representações dos Professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27(3), 471-487.

Fearon, P.; & Belsky, J. (2004). Attachment and attention: Protection in relation to gender and cumulative socialcontextual Adversity. *Child Development*, 75, 1677-1693.

Feitosa, F.; Matos, M.; Del Prette, Z. & Del Prette, M. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13(2), 129-138.

Fernández, G. (2005). *Motivación Académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.

Ferreira, M. & Marturano, E. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-45.

Ferreira, F. & Pinho, P. (2009). *Psicanálise e Teoria da Vinculação. Mestrado em Psicologia Clínica*. Instituto Superior Miguel Torga. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0160.pdf>

Fontaine, A.; Campos, B. & Musitu, G. (1992). Percepção das Interações Familiares e Conceito de Si Próprio na Adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.

Formosinho, J. (1987). A Influência dos Factores Sociais. *In O insucesso escolar em questão* (pp. 23-27). Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. & Fernandes, A. (1987). A influência dos factores escolares. *In. O insucesso escolar em questão* (pp. 29-34). Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1988). *Organizar a escola para o sucesso educativo. Medidas que promovam o sucesso escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fox, N.; Kimmerly, N. & Schafer, W. (1991). Attachment to mother/attachment to father: a meta-analysis. *Child Development*, 62(1), 210-225.

Florsheim, P.; Tolan, P. & Gorman-Smith, D. (1998). Family Relationships, Parenting Practices, the Availability of Male Family Members, and the behavior of Inner-City Boys in Single-Mother and Two-Parent Families. *Child Development*, 69(5), 1437-1447.

Fraley, R. & Davis, K. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships*, 4, 131-144.

García, M.; González-Pienda, J.; Núñez, J.; González-Pumariega, S.; Álvarez, L.; Rocés, C.; González-Cabanach, R. & Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (CMA). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 71, 175-199.

García, R. (2003). Família e Enfoques de Aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 8(7), 341-357.

García, J. & Sánchez, J. (2005). Prácticas Educativas Familiares y Autoestima. *Psicothema*, 7(1), 76-82.

George, C. & Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving: the caregiving behavioural system. In Cassidy, J. & Shaver, P. (Eds). *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 649-670). New York: The Guilford Press.

Gomes, M. (2007). Auto-conceito/Auto-estima e Rendimento Escolar em Alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: Contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar. Lisboa: Universidade Aberta. 33-76.

González-Pienda, J.; Pérez, J.; Glez-Pumariega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. Universidad de Oviedo. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

González-Pienda, J.; Núñez, J.; González-Pumariega, S.; Álvarez, L.; Rocés, C.; García, M.; González, P.; Cabanach, R. & Valle, A. (2000). Auto-concepto, processo de atribución causal y metas académicas en niños con e sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.

González-Pienda, J.; Pérez, J.; Álvarez, L.; Gonzalez-Pumariega, S.; Rocés, C.; González, P.; Muñiz, R. & Bernardo, A. (2002a). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.

Gonzalez-Pianda, J.; Nunez, J.; Gonzalez-Pumariega, S.; Alvarez, L.; Roces, C. & Garcia, M. (2002b). A Structural Equation Model of Parental Involvement, Motivational and Aptitudinal Characteristics, and Academic Achievement. Universidad de Oviedo. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.

González-Pianda, Núñez, Álvarez, Roces, González-Pumariega, González, Muñiz, Valle, Cabanach, Rodríguez & Bernardo. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.

Gottman, J. & DeClaire, J. (2001). *Inteligência Emocional e a arte de educar nossos filhos: como aplicar os conceitos revolucionários de inteligência emocional para uma compreensão da relação entre pais e filhos*. Rio de Janeiro: Ed. Objectiva.

Gleiman, H. (1999). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gleitman, H.; Fridlund, A. & Reisberg, D. (2003). *Psicologia*. (6ª edição.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Greenberg, M. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In Cassidy, J. & Shaver, P. (Eds). *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 469-496). New York: The Guilford Press.

Grollman, E. & Sweder, G. (1991). Pais que trabalham fora – como conciliar com sucesso filhos com carreira. (3ª edição). São Paulo: Editora Saraiva.

Grolnick, W. & Ryan, R. (1992). Parents styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.

Grolnick, W. & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivacional model. *Child Development*, 65, 237-252.

Grolnick, W.; Kurowski, C.; Dunlap, K. & Hevey, C. (2000). Parental Resources and the

Transition to Junior High. Clark University – Department of Psychology. *Journal of Research on Adolescence*, 10(4), 465-488.

Grossmann, K.; Grossmann, K. & Zimmermann, P. (1999). A wider view of attachment and exploration: stability and change during the years of immaturity. *In*. Cassidy, J. & Shaver, P. (Eds). *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 760-786). New York: The Guilford Press.

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

Harackiewicz, J.; Barron, K.; Carter, M.; Letho, A. & Elliot, A. (1997). Predictors and Consequences of Achievement Goals in the College Classroom: Maintaining Interest and Making the Grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284-1295.

Harackiewicz, J.; Barron, K. & Elliot, A. (1998). Rethinking Achievement Goals: Are They Adaptive for College Students and Why?. *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.

Harackiewicz, J.; Barron, K.; Tauer, J.; Carter, S. & Elliot, A. (2000). Short-Term and Long-Term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance Over Time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330.

Hartmann, J.; Almeida, E.; Ribeiro, A.; Marcelino, D.; Martins, E.; Zanella, L.; Fachina, J. & Gava, T. (2001). A relação materna e familiar com o desenvolvimento de um quadro de megacólon congénito. *Resumos do II Congresso Iberoamericano de Psicologia Clínica e da Saúde*.

Hazan, C. & Zeifman, D. (1999). Pair bonds as attachment: evaluating the evidence. *In*. Cassidy, J. & Shaver, P. (Eds). *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 336-377). New York: The Guilford Press.

Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). A test Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.

Heinicke, C. (1956). Some effects of separating two-year-old children from their parents: a comparative study. *Human Relations*, 9, 105-176.

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

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

Jones, E. & Davis, K. (1965). From acts to dispositions: the attribution process in person perception. *In*. Berkowitz, L. (Ed). *Advances in experimental social psychology* (vol.2, pp. 219-266). Orlando, FL: Academic Press.

Jongenelen, I.; Carvalho, M.; Mendes, T. & Soares, I. (2009). Vinculação na Adolescência. *In*. Soares, I. (2009). *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação* (2ª edição, pp. 99-120.). Braga, Portugal: Psiquilibrios Edições.

Juang, L. & Silbereisen, R. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25, 3-18.

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

Lamb, M. (1975). Fathers: forgotten contributors to child development. *Human Development*, 18, 245-266.

Lamb, M. (1987). Fathers and child development: An introductory overview and guide. In. Lamb, M. (Ed.). *The role of the father in child development* (pp. 1-18). New York: Wiley.

Lemos, M.; Soares, I. & Almeida, C. (2000). Estratégias de Motivação em Adolescentes. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 5(1), 41-55.

Lerner, J. & Castellino, D. (2000). Parent-child relationship in childhood. Parent Management: Training. In. *Encyclopedia of Psychology* (vol.6, pp. 46-50). Oxford: American Psychological Association.

Lieberman, M. & Zeanah, C. (1995). Disorders of attachment in infancy. *Child and Adolescent Clinics of North America*, 4, 571-587.

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

Linnenbrink, E. (2005). The dilemma of performance-approach goals: the use of multiple goals contexts to promote student's motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.

Lord, S.; Eccles, J. & McCarthy, K. (1994). Surviving the junior high school transition, family processes, and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence*, 14, 162-199.

McGrath, E. & Repetti, R. (2000). Mother's and Father's Attitudes Toward Their Children's Academic Performance and Children's Perceptions of Their Academic Competence. University of California. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 713-723.

Main, M.; Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. In. Bretherton, I. & Waters, E. (Eds). *Growing points of attachment theory and research* (pp. 66-104). Monographs of the society for Research in child Development.

Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of a new insecure-disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. *In*. Brazelton, T. & Yogman, M. (Eds). *Affective Development in Infancy* (pp. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.

Martins, C.; Soares, I & Grupo de Estudos de Vinculação (2009). Contributos metodológicos para a vinculação: métodos e instrumentos de avaliação. *In*. Soares, I. (2009). *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação* (2ª edição, pp. 243-286). Braga, Portugal: Psiquilíbrios Edições.

Marturano, E. & Loureiro, S. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. *In*. Del Prette, A. & Del Prette, Z. (orgs). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 259-291). Campinas-Sp: Editora Alínea.

Mascarenhas, S. (2004). *Avaliação dos Processos, Estilos e Abordagens de Aprendizagem dos Alunos do Ensino Médio do Estado de Rondônia, no Brasil*. Tese de Doutorado. Corunha: Universidade de Corunha.

Mascarenhas, S.; Almeida, L. & Barca, A. (2005). Atribuições Causais e Rendimento Escolar: Impacto das Habilitações Escolares dos Pais e do Género dos Alunos. Braga: Universidade do Minho. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-91.

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

Meece, J.; Anderman, E. & Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.

Minuchin, S. (1990). *Família: Funcionamento e Tratamento*. Artes Médicas.

Miranda, L.; Gomes, C.; Ribeiro, I.; Dantas, J.; Sampaio, M.; Alves, M.; Rocha, A; Paulo, E.; Pereira, T.; Nogueira, E.; Gomes, F.; Marques, L.; Sá, C. & Santos, F. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. *In*, *Actas do VIII Congresso Internacional Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. 3629-3642.

Miranda & Almeida. (2006). Impacto das Metas Académicas no Rendimento Escolar: estudo com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade. Universidade do Minho. 1-10.

Miranda, L.; Almeida, L. & Almeida, A. (2007). Estudo das relações entre as atribuições para os resultados escolares, o rendimento na matemática, língua-portuguesa e o ano escolar. *In: Actas do Congresso Internacional Galaico-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade de Corunha. 2937-2946.

Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Miranda, L.; Almeida, L.; Veiga, F.; Ferreira, A. & Soares, F. (2008). Contributos para o estudo das propriedades psicométricas do Questionário das Atribuições Causais para os Resultados escolares (QARE). *In: Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos"*. Braga: Psiquilibrios. 1035-1045

Miranda & Almeida. (2009). As Metas Académicas como Operacionalização da Motivação do Aluno. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, 10, 36-61.

Miranda, L.; Almeida, L. & Pires, (2009). As metas e as atribuições causais em alunos do ensino-secundário. *Actas do Congresso Internacional Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

Miranda, L.; Almeida, L. & Boruchovitch. (*in press*). Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE): Evidências de Validade Factorial e Consistência Interna.1-21.

Moller, J. & Koller, O. (2000). Spontaneous and reactive attributions following academic achievement. *Social Psychology of Education*, 4, 67-86.

Moss, E.; St-Laurent, D.; Dubois-Comtois, K. & Cyr, C. (2005). Quality of attachment at age: relations between child attachment behavior, psychosocial functioning, and school

performance. In. Kerns, K. & Richardson, R. (Eds). *Attachment in middle childhood* (pp. 189-211). New York: The Guilford Press.

Nichols, J.; Cheung, P.; Lauer, J. & Patashnick, M. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Nichols, J. et al. (1989). Individual Differences in Academic Motivation: perceived ability, goals, beliefs and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.

Noller, P. (1994). Relationships with parents in adolescence. Process and outcome. In. Montemayor, R.; Adams, G. & Gullotta, T. (Eds). *Personal relationship during adolescence* (pp. 37-77). SAGE Publications.

Núñez & González-Pumariega. (1996). Motivación y Aprendizaje Escolar. *Actas do Congresso Nacional sobre Motivação e Instrução*. 53-72.

Núñez, J. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico. Universidad de Oviedo. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

O'Connor, E.; Pan, H.; Waters, E. & Posada, G. (1995). Attachment Classification, Romantic Jealousy and aggression in couples. Comunicação apresentada no Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. EUA: Indianapolis.

Pacheco, J.; Teixeira, M. & Gomes, W. (1999). Estilos parentais e desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 117-126.

Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Paquette (2004). Theorizing the father-relationship: mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47, 193-219.

Parreira, V. & Marturano, E. (2002). *Como ajudar seu filho na escola*. São Paulo: Editora Ave Maria.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22(1), 235-244.

Peixoto & Rodrigues. (2005). Atitudes Parentais em Relação ao Desempenho Académico dos Filhos e sua Relação com o Autoconceito, Auto-estima e Motivação. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. 803-817.

Pérez, J.; González-Pienda, J.; Rodríguez, M.; González-Pumariega, S.; Roces, C.; Montero, L.; Pérez, A. & González, M. (1998). Estrategias de Aprendizaje, Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.

Pereira, M. (1995). *A percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento em adolescentes e pais*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Lisboa: ISPA.

Pikunas, J. (1979). *Desenvolvimento Humano*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

Pintrich, P. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Pintrich, P. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In: Maehr, M. & Pintrich, P. (Ed). *Advances in motivation and achievement* (pp. 371-402). Greenwich, CT: JAL.

Pintrich, P. (2000). Multiples Goals, multiples pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

Pintrich, P. & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: theory, research, and applications*. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.

Pintrich, P. (2003). Motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.

Pourtois, J.; Desmet, H. & Barros, C. (1994). Educação Familiar e Parental. *Inovação*, 7, 289-305.

Provence, S. & Lipton, R. (1962). *Infants reared in institutions*. New York: International Universities Press.

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

Relvas, A. (2000). *Por detrás do espelho – da teoria à terapia com a família*. Coimbra: Quarteto Editora. Instituto Superior Miguel Torga Psicologia e Saúde nº 3.

Ribeiro, M. (2003). *Ser Família: Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Robertson, J. (1953). *A guide to the film “A two-year-old goes to hospital”*. London: Tavistock Child Development Research Unit.

Robinson, W.; Tayler, C. & Correia, M. (1990). “Repetência” by portuguese school children in relation to their self-perception and self-evaluation. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 327-335.

Russell, G. & Russell, A. (1987). Mother-child and father-child relationships in middle childhood. *Child Development*, 58(6),1573-1585.

Ryan, A. & Patric, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents’ motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.

Sá, P. (2010). *Vinculação ao pai e à mãe: contribuições específicas para o ajustamento escolar em crianças*. Dissertação de Mestrado em Psicologia (secção de Psicologia Clínica e da Saúde – Núcleo de Psicoterapia Cognitiva-Comportamental e Integrativa). Lisboa. Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia.

Sampaio, D. & Gameiro, J. (1998). *Terapia Familiar*. Porto: Edições Afrontamento.

Senos, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 14, 111-121.

Senos, J. & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 16, 267-276.

Silva, B. (2009). *O auto-conceito de crianças e pré-adolescentes com e sem história de maus-tratos numa amostra de 90 participantes*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária . Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Silva, S. (2009). *Famílias de risco, Crianças de risco? Representações das crianças acerca da família e do risco*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança – área de especialização em Intervenção Psicossocial com crianças jovens e famílias. Braga: Universidade do Minho.

Silva, G. (2010). O método científico na psicologia: abordagem qualitativa e quantitativa. Universidade Federal do Amazonas (UFAM).1-9. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0539.pdf>

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

Soares, I. (1996). Vinculação: questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 35-71.

Soares, I. (2001). Vinculação e cuidados maternos: segurança, protecção e desenvolvimento da regulação emocional no contexto da relação mãe-bebé. *In*. Canavarro, M. (Coord.). *Psicologia da Gravidez e da Maternidade* (pp. 75-104). Coimbra: Quarteto.

Soares, I. (2009). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação. *In*. Soares, I. (2009). *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação* (2ª edição, pp. 13-45). Braga, Portugal: Psiquilibrios Edições.

Soares, I.; Martins, E. & Terreno, S. (2009). Vinculação na Infância. *In*. Soares, I. (2009). *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: teoria e avaliação* (2ª edição, pp. 46-98). Braga, Portugal: Psiquilibrios Edições.

Schoppe-Sullivan, S., Dienerb, M. Mangelsdorf, S., Brown, G., McHale, J., Frosc, C. (2006). Attachment and sensitivity in family context: The roles of parent and infant gender. *Infant and Child Development*, 15, 367-385.

Spitz, R. (1946). Anaclitic depression: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood – II. *The psychoanalytic study of the child*, 2, 313-342.

Sroufe, L. (1979). The coherence of individual development. *American Psychologist*, 34, 834-841.

Sroufe, L. (1990). An organizational perspective on the self. *In*. Cicchetti, D. & Beeghly, M. (Eds). *The self in transition: infancy to childhood* (pp. 281-307). Chicago: Chicago University Press.

Sroufe, L. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7, 349-367.

Sroufe, L.; Egeland, B., Carlson, E. & Collins, W. (2005). *The development of the person: the Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.

Steele, H. Steele, M. & Fonagy, P. (1996). Associations among attachment classifications of fathers, mothers and their infants. *Child Development*, 67, 541-555.

Steele, H. & Steele, M. (2005). The construct of coherence as an indicator of attachment security in middle childhood: the friends and family interview. *In*. Kerns, K.

& Richardson, R. (Eds). *Attachment in middle childhood* (pp. 137-160). New York: The Guilford Press.

Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*. New York: Viking.

Thompson, R. (1999). Early Attachment and Later Development. *In*. Cassidy, J. & Shaver, P. (Eds). *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 265-286). New York: Guilford Press.

Thompson, R. (2008). Early attachment and later development: familiar questions, new answers. *In*. Cassidy, J. & Shaver, P. (Eds). *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications*. (2ª edição, pp. 348-365). New York: Guilford Press.

van Ijzendoorn, M. (1995). Adult Attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: a meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.

van Ijzendoorn, M. & De Wolff, M. (1997). In search of the absent father – metaanalysis of infant-father attachment: a rejoinder to our discussants. *Child Development*, 68(4), 604-609.

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

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

Vizzotto, M. (1988). *Ausência paterna e rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado. Campinas: PUECAMP.

Waters, E.; Merrick, S.; Treboux, D. Crowell, J. & Albersheim, L. (2000). Attachment

security in infancy and early adulthood: a twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 703-706.

Weiner, B. & Kukla, A. (1970). Na attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 1-20.

Weiner, B.; Frieze, I.; Kukla, A.; Reed, L.; Rest, S. & Rosenbaum, R. (1971). Perceiving the causes of success and failure. *In*. Jones, E.; Kanhouse, H.; Kelley, H.; Nisbett, R.; Vallins, S. & Weiner, B. (Eds). *Attribution: perceiving the causes of behavior* (pp. 95-120). Morristown, NJ: General Learning Press.

Weiner, B.; Heckhausen, H.; Myer, W. & Cook, R. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: a conceptual analysis of locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.

Weiner, B. (1974). *Achievement Motivation and Attribution theory*. Morristown: General Learning Press.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B. (1985). An attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Weiner, B. (1986). *An attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1995). *Judgements of responsibility*. New York: Guilford Press.

Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. *In*. McInerney, D. & Van Etten, S. (Ed). *Big Theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

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

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

Weiss, R. (1982). Attachment in adults. *In*. Parkes, C. & Stevenson-Hinde, J. (Eds). *The Place of Attachment in Human Behaviour* (pp. 171-194). New York: Basic Books.

Wentzel (1998). Social relationship and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.

Williams, S. & Blunk, E. (2003). Sex differences in infant-mother attachment. *Psychological Reports*, 92, 84-89.

Anexos:**Anexo 1: Pedido de colaboração na investigação dirigido às escolas**

Neuza Maria Martins Ferreira, Licenciada em Psicologia, pela Universidade de Évora, encontra-se a concluir o Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Pede-se autorização para a aplicação de três questionários a duas turmas de 5º, 6º e 7º anos, se possível, uma vez que a amostra deve ser composta por crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

A aplicação dos questionários surge no âmbito da sua dissertação de mestrado a ser orientada pela Prof. Doutora Helderina Pires da Universidade de Évora cuja temática recairá sobre o impacto que a vinculação poderá ter no rendimento escolar das crianças. Assim, o objectivo da investigação será o de verificar se existe relação entre a vinculação, isto é, entre a qualidade das primeiras relações que a criança estabelece com os seus cuidadores primários e a formação do seu auto-conceito, bem como a relação que poderá existir entre a vinculação e o rendimento escolar da criança.

As provas a aplicar serão o IVIA (Inventário de Vinculação para a Infância e Adolescência), o Questionário sobre as Atribuições Causais para o Desempenho Escolar (QARE) e o Inventário de Metas Académicas (IMA) ambas de rápida e fácil aplicação. Juntamente com os questionários será passada uma pequena ficha relativa a dados sócio-demográficos das crianças e seus pais. Salvaguarda-se que a investigação em causa não representará nenhum tipo de encargo financeiro para a escola e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo. Todos os dados serão confidenciais, não sendo portanto divulgada a identidade das crianças.

A participação no estudo será efectuada mediante a assinatura de termo de consentimento dos encarregados de educação das crianças, no qual constará o título, os objectivos, os procedimentos do estudo a salvaguarda pelos direitos de confidencialidade e de cessação da participação a qualquer momento.

Junto remetemos os contactos da mestranda e da Professora orientadora.

Com os melhores cumprimentos,

Neuza Ferreira

Contactos:

Departamento de Psicologia da Universidade de Évora 266768050

Anexo 2: Consentimento Informado

Consentimento Informado

Neuza Maria Martins Ferreira, Licenciada em Psicologia, pela Universidade de Évora, a concluir o Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, vem por este meio pedir aos excelentíssimos encarregados de educação que autorizem a participação dos seus educandos, num estudo que se insere no âmbito da sua dissertação de mestrado. O estudo tem como objectivo verificar se a vinculação, isto é, a relação estabelecida com os pais nos primeiros anos de vida da criança, contribui para o rendimento escolar apresentado pela criança.

Serão utilizados três questionários de simples e rápida aplicação, nos quais a criança tem apenas que responder aos itens que compõem o questionário.

Os procedimentos desta pesquisa não resultarão em nenhum dano físico ou psicológico ao participante, ficando salvaguardada a identidade de todos os participantes. A sua participação, também, não implicará nenhum custo financeiro. De salientar que a aplicação de ambos os inventários, foi devidamente autorizada pela direcção da Escola, que o seu educando frequenta.

Neste seguimento, peço, encarecidamente, aos excelentíssimos encarregados de educação que preencham a grelha que se encontra no final da página, indicando se autorizam, ou não, a participação dos seus educandos.

Desde já agradeço a atenção e colaboração,

Neuza Maria Martins Ferreira

Tendo recebido as devidas informações e estando ciente dos objectivos da investigação autorizo o meu educando a participar no estudo acima mencionado:

Sim ___ Não___

Assinatura do encarregado de educação

Assinatura da Investigadora

Anexo 3: Questionário de Dados Pessoais e Sócio-Demográficos

Escola: _____

Ano de Escolaridade: _____

Idade: _____

Sexo: Masculino _____ Feminino _____

Vives com os pais? Sim Não

Se não, com quem vives? _____

Tens irmãos? Sim Não

Se sim, quantos irmãos tens? _____

O(s) teu(s) irmã(s)/irmão(s) vivem com os pais? Sim Não

Se não, com quem vivem? _____

Profissão do Pai: _____

Profissão da Mãe: _____

Escolaridade do Pai: _____

Escolaridade da Mãe: _____

Idade do Pai: _____

Idade da Mãe: _____

Residência do Agregado Familiar: Meio Urbano

Meio Rural

Já alguma vez reprovaste? Sim Não

Se sim, quantas vezes? _____

Em que anos(s) de escolaridade? _____

Qual é a tua média neste momento? _____

Como defines o teu desempenho académico actual em termos globais?

Excelente ___ Muito Bom ___ Bom ___ Regular ___ Fraco ___ Muito Fraco ___ Péssimo ___

Como defines o teu desempenho académico anterior em termos globais?

Excelente ___ Muito Bom ___ Bom ___ Regular ___ Fraco ___ Muito Fraco ___ Péssimo ___

Anexo 4: Inventário sobre a Vinculação para a Infância e Adolescência – versão de auto-avaliação (IVIA) (Carvalho Soares & Baptista, 2006)

	Nunca	às vezes Muitas vezes	Quase sempre	Sempre	
1. Preocupo-me se tiver de depender das outras pessoas	1	2	3	4	5
2. É difícil confiar totalmente nas outras pessoas	1	2	3	4	5
3.. Para mim é mais importante conseguir coisas que manter relações com os outros	1	2	3	4	5
4. Preocupo-me com a possibilidade de ser abandonado /a	1	2	3	4	5
5. Gosto de me sentir próximo / a das outras pessoas	1	2	3	4	5
6. Preocupo-me com a possibilidade de ficar sozinho / a	1	2	3	4	5
7. É bom estar próximo de outras pessoas	1	2	3	4	5
8. Preocupo-me com a possibilidade de não ser aceite pelas outras pessoas	1	2	3	4	5
9. Prefiro não mostrar os meus sentimentos	1	2	3	4	5
10. As outras pessoas podem contar comigo quando me pedem ajuda	1	2	3	4	5
11. Sei que as outras pessoas estarão presentes quando eu necessitar delas	1	2	3	4	5
12. Sinto que posso contar com os outros quando necessitar	1	2	3	4	5
13. Preocupo-me que os meus amigos não queiram estar comigo	1	2	3	4	5
14. Para mim é muito importante sentir-me independente	1	2	3	4	5
15. Prefiro não depender das outras pessoas	1	2	3	4	5
16. Quando mostro os meus sentimentos pelos outros, tenham medo que não sintam o mesmo por mim	1	2	3	4	5
17. Prefiro que as outras pessoas não dependam de mim	1	2	3	4	5
18. Não gosto de contar às outras pessoas o que penso e sinto	1	2	3	4	5
19. Preocupo-me por poder não impressionar os outros	1	2	3	4	5
20. Acredito que as outras pessoas me rejeitam se eu me comportar mal	1	2	3	4	5
21. Respeito os sentimentos das outras pessoas	1	2	3	4	5
22. Posso contar com os meus amigos quando é necessário	1	2	3	4	5
23. As outras pessoas aceitam-me como eu sou	1	2	3	4	5
24. Pergunto-me se os meus amigos gostam realmente de mim	1	2	3	4	5

Anexo 5: Questionário das Atribuições Causais para o Rendimento Escolar

(QARE) (Miranda & Almeida, 2008)

INSTRUÇÕES:

Este questionário tem como objectivo principal saber **quais são as principais razões que atribuis ao teu bom e fraco desempenho académico**. Os dados deste questionário são confidenciais. Responde com sinceridade.

Mais à frente apresentamos-te um conjunto de afirmações que indicam possíveis razões que podem justificar **o teu desempenho académico**. Para cada afirmação tens 5 alternativas de resposta:

1= Nunca; 2= Raramente; 3= Algumas Vezes; 4= Frequentemente; 5= Sempre

Antes de responderes a cada afirmação, **reflecte sobre qual das alternativas corresponde ao teu modo de pensar, coloca em seguida uma cruz na quadrícula correspondente.**

Quando obtenho bom desempenho escolar, isto deve-se:		1	2	3	4	5
1	Às boas capacidades de ensino do professor	1	2	3	4	5
2	À minha inteligência e capacidades intelectuais	1	2	3	4	5
3	À minha boa sorte	1	2	3	4	5
4	Ao empenhamento que coloco no meu estudo	1	2	3	4	5
5	À facilidade que tenho em compreender a matéria	1	2	3	4	5
6	À vontade ou gosto que tenho de estudar	1	2	3	4	5
7	Ao reconhecimento do meu esforço por parte dos professores	1	2	3	4	5
8	Ao incentivo que recebo por parte dos professores	1	2	3	4	5
9	À organização dos meus apontamentos	1	2	3	4	5
10	Ao apoio afectivo que recebo da minha família	1	2	3	4	5
11	Aos conhecimentos anteriores ou às bases que fui adquirindo	1	2	3	4	5
12	À organização que coloco no meu estudo	1	2	3	4	5
13	À ajuda que recebo dos meus colegas	1	2	3	4	5
14	Ao número de horas que dedico ao estudo	1	2	3	4	5
15	Porque sou boa pessoa e os professores ajudam	1	2	3	4	5
16	À minha capacidade de tirar bons apontamentos nas aulas	1	2	3	4	5
17	Às explicações que recebo por parte dos professores	1	2	3	4	5
18	Às facilidades que tenho em decorar os assuntos	1	2	3	4	5
O meu fraco desempenho escolar actual ou se ocorrer no futuro deve-se:						
1	Ao mau método de ensino do professor	1	2	3	4	5
2	À minha falta de capacidade ou de inteligência	1	2	3	4	5
3	À minha falta sorte	1	2	3	4	5

4	À minha falta de empenho no estudo	1	2	3	4	5
5	À dificuldade que tenho em compreender a matéria	1	2	3	4	5
6	À pouca vontade de estudar	1	2	3	4	5
7	À falta de reconhecimento do meu esforço por parte dos professores	1	2	3	4	5
8	À falta de incentivo por parte dos professores	1	2	3	4	5
9	À falta de organização dos meus apontamentos	1	2	3	4	5
10	À falta de apoio afectivo da minha família	1	2	3	4	5
11	À falta de conhecimentos ou de bases anteriores	1	2	3	4	5
12	À dificuldade em organizar o meu estudo	1	2	3	4	5
13	À falta ajuda dos meus colegas	1	2	3	4	5
14	Ao pouco tempo que dedico ao estudo	1	2	3	4	5
15	Ao facto dos professores me terem marcado como mau aluno	1	2	3	4	5
16	À minha dificuldade em tirar bons apontamentos nas aulas	1	2	3	4	5
17	À falta de explicações que recebo por parte dos professores	1	2	3	4	5
18	À dificuldade dos testes ou das situações de avaliação	1	2	3	4	5

Anexo 6: Inventário de Metas de Académicas (IMA) (Miranda & Almeida, 2005)

INSTRUÇÕES:

Este inventário tem como **objectivo saber quais são as principais razões do estudo**, ou seja, **quais são as razões para que um aluno estuda**. Os dados deste questionário são confidenciais. Responde com sinceridade.

Lê com atenção cada frase e pensa um pouco antes de responder.

Para cada afirmação tens 5 alternativas de resposta:

1= Nunca; 2= Raramente; 3= Algumas Vezes; 4= Frequentemente; 5= Sempre

Antes de responderes a cada afirmação, pensa em qual das alternativas corresponde melhor ao teu modo de pensar e coloca uma cruz na coluna correspondente. Por favor, responde a todas as afirmações **pensando nas razões porque estudas...**

Afirmações		Alternativa de resposta				
1	Estudo porque considero importante aprender coisas novas	1	2	3	4	5
2	Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos sobre as matérias escolares	1	2	3	4	5
3	Estudo porque gosto de aprender a resolver problemas sempre mais difíceis	1	2	3	4	5
4	Estudo porque quanto mais aprendo mais gosto de aprender	1	2	3	4	5
5	Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos	1	2	3	4	5
6	Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim	1	2	3	4	5
7	Estudo porque não quero que os meus professores pensem que tenho dificuldades	1	2	3	4	5
8	Estudo para que os meus colegas não gozem comigo	1	2	3	4	5
9	Estudo para que não pensem que sou estúpido	1	2	3	4	5
10	Estudo porque me preocupa o que possam pensar de mim	1	2	3	4	5
11	Estudo para agradar aos meus pais	1	2	3	4	5
12	Estudo porque os meus pais gostam que eu tire boas notas	1	2	3	4	5
13	Estudo porque os meus pais não querem que reprove no final do ano	1	2	3	4	5
14	Estudo porque quero fazer bem os trabalhos da escola	1	2	3	4	5
15	Estudo porque não quero falhar nos testes e exames	1	2	3	4	5
16	Estudo porque quero terminar rapidamente os estudos e ir trabalhar	1	2	3	4	5
17	Estudo porque não quero ter classificações inferiores aos meus colegas	1	2	3	4	5
18	Estudo para poder obter as classificações mais elevadas que possa	1	2	3	4	5
19	Estudo porque quero mais tarde fazer um curso	1	2	3	4	5

20	Estudo para concluir rapidamente a escolaridade e ir trabalhar	1	2	3	4	5
21	Estudo para ser uma pessoa importante no futuro	1	2	3	4	5
22	Estudo porque se exige uma licenciatura para certos empregos	1	2	3	4	5
23	Estudo para obter um bom emprego no futuro	1	2	3	4	5
24	Estudo porque quero vir a ser um profissional muito competente	1	2	3	4	5
25	Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio	1	2	3	4	5
26	Estudo porque os meus pais avisam-me que é importante ter estudos	1	2	3	4	5
27	Estudo porque assim vou conseguir notas para entrar noutros cursos/especializações	1	2	3	4	5
28	Estudo apenas porque me sinto obrigado pelos meus encarregados de educação	1	2	3	4	5
29	Estudo porque me orgulho das minhas capacidades	1	2	3	4	5
30	Estudo para vencer as minhas dificuldades pessoais	1	2	3	4	5