

REPRESENTAÇÃO DA VINCULAÇÃO A PAIS, PARES E PROFESSORES – ESTUDOS PRELIMINARES DO IPPA-R PARA CRIANÇAS DO ENSINO BÁSICO

Tânia Figueiredo (Colégio Nossa Senhora da Assunção – Anadia) & Teresa Sousa Machado (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra)

RESUMO: Ao longo do desenvolvimento, outras relações, para além das familiares, podem assumir-se como relações significativas, na óptica da teoria da vinculação, cumprindo papel de relevo para o equilíbrio do sujeito. No contexto escolar, os pares e professores podem cumprir este papel. O presente estudo apresenta dados preliminares de adaptação e validação de três versões – Pais, Pares e Professores – do IPPA-R (*Inventory of Parent and Peer Attachment*, de Armsden & Greenberg), a crianças entre os 9 e 11 anos. Os três instrumentos de auto-relato – cada um com 25 itens – passados a uma amostra de 254 crianças do ensino Público e Privado/cooperativo dos distritos de Aveiro e Viseu, apresentam estrutura factorial semelhante entre si, composta por três sub-escalas (“Comunicação e Proximidade Afectiva”, “Aceitação Mútua e Compreensão”, “Afastamento e Rejeição”). As qualidades psicométricas encontradas e a facilidade de aplicação, sugerem que se tratam de instrumentos adequados para avaliar a representação da vinculação a figuras significativas nestas idades.

Introdução

Vincular-se a alguém constitui um processo vital, desde o início da vida, e que contribui para que o desenvolvimento integral prossiga harmoniosamente, tornando-se o sujeito sucessivamente mais competente para enfrentar o mundo, lidando-o através dos recursos psicológicos próprios, construídos a partir das relações significativas (Bowlby, 1956, 1982; Kraemer, Steele, & Holmes, 2007). Com efeito, e de acordo com a teoria, é a partir das rotinas relacionais diárias com uma figura que se torna progressivamente significativa que o bebé vai construindo expectativas sobre como será tratado, reacções que suscita no outro e formas de desencadear atenção/cuidado do outro (Bowlby, 1982). Mas, ao longo do desenvolvimento, e provavelmente mais precocemente hoje do que no tempo de Bowlby (Rabouam & Moralès-Huet, 2004), a criança constrói, para além das relações primárias, outras relações significativas, de igual ou diferente qualidade (Belsky, 1996; Howes & Oldham, 2001). O papel dos amigos como cumprindo necessidades de vinculação (e.g. provendo confiança, partilha, resolução de conflitos e gestão emocional) tem sido documentado (Morais, Faria, Bastos & Soares, 2010), mesmo se estes não são, nem substituem, as figuras principais. O modo como se interpenetram as sucessivas influências vinculativas na actualização dos modelos internos suscita ainda inconsistências entre os autores (cf. in Machado, 2009).

O que é vivenciado (e aprendido) no contexto das interações pais-filhos dará origem a representações, traduzidas nos “modelos internos dinâmicos” de que falava Bowlby. Esta representação vai sendo fortalecida ao longo do tempo, na medida em que a qualidade das próprias relações pais-filhos tende a apresentar estabilidade relativa (da infância à adolescência) (Green & Goldwyn, 2002; Machado, 2009), desde que não ocorram stressores significativos que alterem a dinâmica familiar (Allen, McElhaney, Kuperminc, & Jodl, 2004); por outro lado, pequenas variações não têm forçosamente impacto na medida em que são “absorvidas” por um processo de *assimilação* aos esquemas prévios que as “deformam” no sentido da “segurança” (Bretherton & Munholland, 2008). É pois com base nas experiências de “vida real” (de interação) que se moldam os padrões e estratégias de vinculação (Ainsworth & Bowlby, 1991). As relações de vinculação, após o período pré-escolar, apresentam características diferenciadas na relação recíproca; as alterações desenvolvimentais, nomeadamente na passagem do sensório-motor para a emergência do pensamento simbólico, possibilitam a separação física gradual da figura de vinculação, figura que progressivamente se pode *representar* (Machado, 2007). A própria capacidade de lidar a distância/ausência da figura de vinculação deve ser vista como uma tarefa desenvolvimental (Machado, 2007), e a escolarização bem conseguida exige esse distanciamento (Bowlby, 1998; Grossmann, Grossmann, & Kindler, 2005; Strecht, 2008). À medida que a criança cresce, não é a simples presença ou ausência da figura de vinculação que permitirá compreender a qualidade da relação – pelos 3 ou 4 anos as separações físicas não apresentam “ameaça” à ligação da criança ao cuidador: são os *modelos internos dinâmicos* que se tornarão progressivamente importantes na compreensão das diferenças individuais da vinculação (Kobak & Madsen, 2008). As crianças que construíram representações seguras, que lhes permitem lidar a distância dos cuidadores principais e procurar (confiando) outras eventuais figuras de apoio em contexto escolar (e.g. professores), terão facilitada a tarefa de adaptação à escola e disponibilidade psíquica para investirem nos novos conteúdos (Strecht, 2008). Já em 1973, Bowlby reinterpretava diversos casos de (pseudo) “fobia escolar” como traduzindo, não o medo do que aconteceria na escola, mas antes o “temer sair de casa” (Bowlby, 1998, p. 281). Frequentemente, esses medos eram (são?) “induzidos por mães ansiosas que sobrecarregam o filho com as suas aflições pessoais e conjugais” (Bowlby, 1998, p.

284); instalando-se facilmente um ciclo vicioso – quando, por exemplo, a mãe retém o filho em casa por doença, lidando algo inócuo como se de algo muito grave se tratasse (e, por isso mesmo, fragilize a criança).

As representações inseguras, sendo também elas estratégias adaptativas, visam quer “inibir” o sistema de vinculação face a mães que não suportam (ou suportam mal) as solicitações afectivas da criança; quer “hiperactivam” o sistema de vinculação face a experiências repetidas de ausência de resposta da mãe (Miljkovitch, 2004). Encontramos, de facto, muito precocemente a *natureza activa* dos comportamentos de vinculação (i.e. da criança) (Ainsworth & Bowlby, 1991). Foi aliás essa *natureza activa* do bebé – contrastando com o ser passivo descrito pelos freudianos (Kraemer et al., 2007) – que busca a base segura para a partir dela explorar o mundo, que impressionou Ainsworth no Uganda, no início da sua carreira (Ainsworth & Bowlby, 1991). O sistema comportamental de vinculação é constituído por comportamentos particulares que visam atingir um fim específico e que, ao longo do desenvolvimento, se tornam mais sofisticados, mais flexíveis e mais orientados cognitivamente (Soares, 2007); ou seja, mais *independentes* de *uma* relação particular. À medida que a criança cresce, a maior sofisticação na possibilidade de assumir a perspectiva do outro (cf. desenvolvimento da “teoria da mente”, in Castelo-Branco, Frazão, Meneres, & Lourenço, 2001) a par com o desenvolvimento da linguagem que permite expressar e compreender vontades (suas e do cuidador), capacitam-na não só para tolerar separações (Ainsworth, 1989), como para a construção de novas relações significativas. Quando não é satisfeita a necessidade fundamental de *dependência inicial* (i.e. alguém que contenha e interprete adequadamente as expressões do bebé ou criança pequena) a construção da *independência* fica comprometida (Bowlby, 1956; Weinfield, Sroufe, Egeland, & Carlson, 2008); o que, em contexto escolar, pode comprometer não só as relações entre pares (crianças excessivamente lamurientas irritam os colegas, as excessivamente desconfiadas afastam-nos) como pode comprometer a aprendizagem que ocorre sempre num contexto relacional. Por outro lado, as aprendizagens escolares comportam, ocasionalmente, frustrações e dificuldades – as crianças que aí criaram relações significativas encontram um suporte que as acolhe e tranquiliza. As investigações longitudinais de Minnesota mostram que as crianças seguras são avaliadas pelos professores como muito mais competentes na coordenação (sincronia) dos

comportamentos com os pares, são mais populares e tomam a iniciativa social mais facilmente, envolvendo-se também em mais comportamentos pró-sociais (Weinfield, et al., 2008). Dados que mostram que a vinculação segura é construída a partir de relações que oferecem *modelos de resposta* positivos, consistentes e construtivos, que são adaptativos para lidar as relações (Fagot, 1997). Tudo aponta de facto para que “a história da vinculação contribui para prever a ansiedade, zanga e empatia ao longo da infância” (Weinfield, et al., 2008, p.89); sendo que as crianças com passado de vinculação resistente têm maior probabilidade de apresentar ansiedade, e as com história de evitamento ou desorganização/desorientação tendam mais a apresentar zanga e comportamentos agressivos quer para com os pais como para com os pares (Weinfield, et al., 2008). A longo prazo, a eventual continuidade na qualidade das vinculações ultrapassa a influência mais directa das relações familiares e passa a incorporar, progressivamente, as confirmações de outros significativos (e.g. pares e professores) (Machado, 2007); hipóteses de reestruturação podem ocorrer se o meio exterior “refutar” sistematicamente a imagem que a criança havia construído (e.g. a criança “desinteressante” para o cuidador pode ser “atraente” para os colegas e professores). A escolaridade bem conseguida, ou pelo contrário, o abandono escolar, devem ser encarados como processos desenvolvimentais a longo prazo (Marcus & Sanders-Reio, 2001; Strecht, 2008) – embora muitos pais ou professores se centrem apenas num resultado quantitativo final. Faz todo o sentido enquadrar o sucesso ou fracasso escolar num percurso e desenvolvimento e *uma das* variáveis a considerar pode ser, de facto, a influência que a qualidade dos *modelos internos dinâmicos* transportam para as relações a construir neste contexto. Propomos assim, neste trabalho, análises de três versões (Pais, Pares e Professores) da escala de vinculação IPPA-R (*Inventory of Parent and Peer Attachment*), para crianças entre os 9 e 11 anos. A *versão para professores* foi construída neste presente estudo – não existindo na versão original de Armsden e Greenberg (1987), a qual, por seu turno, deu origem às versões *Pais* e *Pares* de Gullone e Robinson (2005). Tendo em consideração o papel que o professor pode assumir como figura influente no desenvolvimento e bem-estar da criança, será pertinente dispor de um instrumento que analise a forma como estas avaliam tal relação. Como refere Strecht (2008), quando o professor é na verdade um Mestre, as crianças e adolescentes recordá-

lo-ão um dia mais pelas características de personalidade e relação do que pelos conteúdos programáticos que leccionou.

Método

Amostra

A amostra, seleccionada por método não probabilístico por conveniência, é constituída por 254 alunos de escolas do ensino público e particular/cooperativo, dos distritos de Aveiro (45%) e Viseu (55%), com idades entre os 9-11 anos, sendo que 25% tem 9 anos, 61% tem 10 anos e 14% tem 11 anos. A maioria frequenta o 5ºano (76.4%). A média de idades é de 9.89 anos (DP=0.62), sendo 150 raparigas (59.1%) e 104 rapazes (41%).

Os critérios de inclusão foram possuir nacionalidade portuguesa, ter entre 9 e 11 anos, aptidão para a leitura e escrita autónoma. Como critério de exclusão considerou-se serem alunos referenciados com deficiência mental ou algum tipo de necessidade educativa especial que dificultasse a compreensão e/ou preenchimento dos questionários.

Instrumentos

IPPA-R – Escala de Vinculação aos Pais (Figueiredo & Machado, 2008)

As versões IPPA-R (Pais, Pares e Professores), aqui apresentadas, foram construídas a partir das versões IPPA-R (Pais e Pares) de Armsden & Greenberg, 1987). Trata-se de instrumento de auto-avaliação, sendo cada uma das três versões constituídas por 25 itens. O conteúdo dos itens baseia-se nas formulações teóricas de Bowlby, que, como vimos, propõem que à medida que se desenvolvem os processos cognitivos, as representações tendem a assumir um papel relevante na forma como o sujeito lida as relações. As análises factoriais por nós realizadas levaram (à semelhança dos instrumentos originais) à distinção de três sub-escalas que designámos de *Comunicação e Proximidade Afectiva*, avaliando a qualidade da comunicação e sentimento de proximidade aos Pais (e.g. “Os meus pais ajudam-me a falar nas minhas preocupações”, “Eu conto aos meus pais os meus problemas e preocupações”); *Aceitação mútua e Compreensão*, avaliando a percepção de aceitação mútua e capacidade de compreensão (e.g. “Penso que os pais são uns bons pais”, “Os meus pais aceitam-se tal como sou”); e *Afastamento e Rejeição*, avaliando o sentimento de afastamento afectivo e rejeição que

as crianças percepcionem relativamente às figuras parentais (e.g. “Os meus pais não entendem o que estou a passar agora”, “Não vale a pena mostrar os meus sentimentos junto dos meus pais”). Embora as três versões: *Pais*, *Pares* e *Professores* sejam constituídas pelas mesmas *dimensões*, os itens que as compõem não são sempre os mesmos (dado o diferente peso factorial obtido). As respostas organizam-se numa escala tipo *Lickert* de 5 pontos: de “Sempre verdadeira” (5 pontos) a “Muitas vezes verdadeira”, “Algumas vezes verdadeira”, “Poucas vezes verdadeira” e “Nunca verdadeira” (1 ponto); sendo que alguns itens têm a cotação invertida. A pontuação total é obtida através da soma das dimensões *Comunicação e Proximidade Afectiva* e *Aceitação mútua e Compreensão* e subtracção do total da dimensão *Afastamento e Rejeição*. O instrumento avalia a segurança/insegurança percepcionada na relação com os pais.

IPPA-R – Escala de Vinculação aos Pares (Figueiredo & Machado, 2008)

Como dissemos, a versão *Pares* é composta igualmente por 25 itens que permitem avaliar a representação da qualidade da vinculação, neste caso aos pares. As três subescalas correspondentes às três dimensões, *Comunicação e Proximidade Afectiva*, *Aceitação mútua e Compreensão* e *Afastamento e Rejeição*, referem-se agora às relações com os pares que se assumem como amigos: e.g., “Os meus amigos ajudam-me a compreender-me melhor” – *Comunicação e Proximidade Afectiva*; “Eu confio nos meus amigos” – *Aceitação mútua e Compreensão*; “Parece-me que os meus amigos estão zangados comigo sem razão” – *Afastamento e Rejeição*. A cotação segue os mesmos critérios da versão *Pais*.

IPPA-R – Escala de Vinculação aos Professores (Figueiredo & Machado, 2008)

A versão *Professores*, construída para o presente estudo, segue uma estrutura similar às versões *Pais* e *Pares* – ou seja, 25 itens que avaliam a percepção da qualidade da relação construída com professores significativos, itens que se podem organizar nas três dimensões citadas. Assim, a *Comunicação e Proximidade Afectiva* pode ser avaliada por itens como, e.g. “Os meus professores ajudam-me a falar das minhas preocupações”, ou “Eu posso contar com os meus professores quando preciso de desabafar”; a *Aceitação mútua e Compreensão* em frases como, e.g., “Eu confio nos

meus professores”, ou (item invertido) “Irrito-me facilmente com os meus professores”; e a dimensão *Afastamento e Rejeição* traduzida, e.g., em frases como “Os meus professores não entendem o que estou a passar agora”, ou “Eu não recebo muita atenção dos meus professores”. A cotação segue os mesmos critérios das versões Pais e Pares.

Procedimentos

O processo de adaptação das escalas iniciou-se com o contacto com as autoras do IPPA-R (Gullone e Robinson), assim como com os autores do IPPA original (Armsden e Greenberg), via e-mail, solicitando a devida autorização. Os instrumentos originais foram traduzidos de inglês para português e, posteriormente, procedeu-se à retroversão para inglês, de modo a comparar as duas versões com o objectivo de obter uma tradução fiel aos originais. As versões finais foram depois avaliadas por diferentes juizes, nomeadamente uma professora de inglês, uma professora de português e por três professores que leccionam a alunos que fazem parte da amostra. Depois de traduzida, a versão portuguesa foi utilizada junto de um pequeno grupo de alunos, de ambos os sexos e com idade entre os 9 e 11 anos, a fim de verificar a relevância e compreensão dos itens para as crianças. Após obtida a autorização formal dos estabelecimentos de ensino e encarregados de educação dos alunos que aceitaram colaborar procedeu-se à aplicação das escalas, em contexto de sala de aula, no período da manhã de modo a evitar a interferência de factores externos (e.g., cansaço ou fome). O tempo gasto pelas crianças variou de grupo para grupo, entre os 25 minutos, no mínimo, e os 45 minutos, no máximo (média de 35 minutos). As crianças foram alertadas para o facto de não estarem a ser avaliadas e não existirem respostas certas ou erradas, sendo esclarecidas de que a cotação e análise seria feita em termos globais e em regime de anonimato.

Os dados foram tratados com a versão 15.0 do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) – apresentamos aqui os dados mais significativos.

Resultados

Embora as escalas originais já tenham definido três factores (as subescalas Confiança, Comunicação e Alienação – nas versões originais de Armsden & Greenberg, 1987 e Gullone & Robinson, 2005) – visto tratar-se de uma amostra enquadrada num outro meio sócio-cultural e etário, procedeu-se à análise factorial exploratória das três escalas. O critério de inclusão dos itens num factor foi baseado no critério estatístico

que tem em conta o valor mais elevado de saturação, auxiliado pela análise de conteúdo ou significado teórico do item.

A estrutura factorial de cada escala (IPPA-R Pais, IPPA-R Pares e IPPA-R Professores) foi avaliada pela análise factorial exploratória sobre a matriz das correlações, com extracção dos factores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação ortogonal tipo *varimax*, pedindo a extracção de três factores (de modo a manter estrutura idêntica aos estudos originais).

Para averiguar a validade da análise factorial exploratória utilizou-se o critério KMO (Maroco, 2007), tendo-se obtido um KMO=0.856 para a *versão Pais*, indicando uma boa correlação entre as variáveis e o teste de esfericidade de *Bartlett* com nível de significância associado de $p=.000$, mostrando que existe correlação entre variáveis (Pestana & Gageiro, 2005); KMO=0.928 *versão Pares*, mostrando muito boa correlação entre variáveis, confirmada pelo teste de esfericidade de *Bartlett*, com significância $p=0.000$, justificando a viabilidade de análise factorial; e KMO=0.903 *versão Professores*, mostrando, à semelhança das versões Pais e Pares, bastante boa correlação entre variáveis, confirmada com o teste esfericidade de *Bartlett* com nível de significância de $p=.000$. No *IPPA-R Pais*, os 3 factores resultantes da análise foram explicativos de 40.18% da variância total (cf. Quadro I); no *IPPA-R Pares*, os três factores resultantes explicam 49.30% da variância total (cf. Quadro II); e na versão *IPPA-R Professores*, os 3 factores explicam 45.20% da variância total (Quadro III). Os quadros apresentados de seguida apresentam ainda o peso de saturação dos respectivos itens em cada dimensão.

Quadro I – Factores da Escala de Vinculação aos Pais (IPPA-R, Pais) e saturação dos respectivos itens.

| | F1 | F2 | F3 |
|---|---------------|-----------|-----------|
| Factor 1 – “Comunicação e Proximidade Afectiva” | | | |
| 19. Os meus pais ajudam-me a falar das minhas preocupações. | .724 | | |
| 16. Eu conto aos meus pais os meus problemas e preocupações | .721 | | |
| 5. Eu gosto de pedir a opinião dos meus pais acerca das coisas que me preocupam. | .615 | | |
| 21. Quando estou zangado com alguma coisa, os meus pais procuram ser compreensivos. | .598 | | |
| 13. Os meus pais confiam nas minhas decisões. | .593 | | |
| 15. Os meus pais ajudam-me a compreender-me melhor. | .591 | | |
| 12. Quando conversamos sobre algum assunto, os meus pais valorizam a minha opinião. | .554 | | |
| 20. Os meus pais compreendem-me. | .549 | | |
| 25. Se os meus pais sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa. | .532 | | |
| 1. Os meus pais respeitam os meus sentimentos. | .528 | | |
| 24. Eu posso contar com os meus pais quando preciso de desabafar. | .496 | | |
| 7. Os meus pais conseguem notar quando estou preocupado com alguma coisa. | .484 | | |
| Factor 2 – “Aceitação mútua e Compreensão” | F1 | F2 | F3 |
| * 3. Eu gostava de ter outros pais. | | .795 | |
| 2. Penso que os meus pais são uns bons pais. | | .652 | |
| * 17. Eu sinto-me zangado com os meus pais. | | .626 | |
| 4. Os meus pais aceitam-me tal como eu sou. | | .571 | |
| * 10. Irrito-me facilmente com os meus pais. | | .515 | |
| 22. Eu confio nos meus pais. | | .495 | |
| Factor 3 – “Afastamento e Rejeição” | F1 | F2 | F3 |
| 23. Os meus pais não entendem o que estou a passar agora. | | | .607 |
| 6. Não vale a pena mostrar os meus sentimentos junto dos meus pais. | | | .605 |
| 18. Eu não recebo muita atenção dos meus pais. | | | .526 |
| 9. Os meus pais esperam demasiado de mim. | | | .479 |
| 8. Eu sinto-me envergonhado ou ridículo quando falo dos meus problemas com os meus pais. | | | .456 |
| 14. Os meus pais já têm os seus problemas, por isso eu não os incomodo com os meus. | | | .431 |
| 11. Eu fico irritado mais vezes do que os meus pais dão conta. | | | .396 |
| Escala de Vinculação aos Pais | F1 | F2 | F3 |
| Eigenvalues | 6.566 | 1.875 | 1.603 |
| % Variância Explicada | 26.3 | 7.5 | 6.4 |
| % Total de Variância Explicada | 40.175 | | |

Quadro II – Factores da Escala de Vinculação aos Pares (IPPA-R, Pares) e saturação dos respectivos itens

| | F1 | F2 | F3 |
|---|---------------|-------|-------|
| Factor 1 – “Comunicação e Proximidade Afetiva” | | | |
| 16. Os meus amigos ajudam-me a compreender-me melhor. | .760 | | |
| 2. Os meus amigos conseguem notar quando estou preocupado com alguma coisa. | .741 | | |
| 7. Os meus amigos ajudam-me a falar das minhas preocupações. | .740 | | |
| 1. Eu gosto de pedir opinião aos meus amigos acerca das coisas que me preocupam. | .730 | | |
| 25. Se os meus amigos sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa. | .707 | | |
| 24. Eu posso falar com os meus amigos acerca dos meus problemas e preocupações. | .684 | | |
| 17. Os meus amigos preocupam-se com o que eu sinto. | .658 | | |
| 15. Quando me sinto zangado com alguma coisa, os meus amigos procuram ser compreensivos. | .656 | | |
| 19. Eu posso contar com os meus amigos quando preciso de desabafar. | .572 | | |
| 21. Os meus amigos respeitam os meus sentimentos. | .529 | | |
| 12. Os meus amigos escutam o que eu tenho para dizer. | .501 | | |
| | F1 | F2 | F3 |
| Factor 2 – “Aceitação mútua e Compreensão” | | | |
| 13. Eu sinto que os meus amigos são bons amigos. | | .666 | |
| 20. Eu confio nos meus amigos. | | .584 | |
| 6. Os meus amigos compreendem-me. | | .573 | |
| 14. Sinto facilidade em falar com os meus amigos. | | .538 | |
| 3. Quando conversamos sobre algum assunto, os meus amigos valorizam a minha opinião. | | .508 | |
| *5. Eu gostava de ter outros amigos. | | .498 | |
| *10. Os meus amigos não entendem o que eu estou a passar agora. | | .496 | |
| 8. Os meus amigos aceitam-me tal como eu sou. | | .419 | |
| 9. Eu sinto necessidade de estar em contacto com os meus amigos mais vezes. | | .412 | |
| | F1 | F2 | F3 |
| Factor 3 – “Afastamento e Rejeição” | | | |
| 23. Parece que os meus amigos estão zangados comigo sem razão. | | | .708 |
| 22. Eu fico irritado mais vezes do que os meus amigos dão conta. | | | .678 |
| 18. Eu sinto-me zangado com os meus amigos. | | | .670 |
| 4. Eu sinto-me envergonhado ou ridículo quando falo dos meus problemas com os meus amigos. | | | .524 |
| 11. Eu sinto-me sozinho ou à parte quando estou com os meus amigos. | | | .425 |
| Escala de Vinculação aos Pares | | | |
| | F1 | F2 | F3 |
| Eigenvalues | 8.936 | 1.890 | 1.433 |
| % Variância Explicada | 35.7 | 7.6 | 5.7 |
| % Total de Variância Explicada | 49.037 | | |

Quadro III Factores da Escala de Vinculação aos Professores (IPPA-R, Professores) e saturação dos respectivos itens

| Factor 1 – “Comunicação e Proximidade Afectiva” | F1 | F2 | F3 |
|--|---------------|-----------|-----------|
| 19. Os meus professores ajudam-me a falar das minhas preocupações. | .783 | | |
| 16. Eu conto aos meus professores os meus problemas e preocupações | .768 | | |
| 5. Eu gosto de pedir a opinião dos meus professores acerca das coisas que me preocupam. | .680 | | |
| 24. Eu posso contar com os meus professores quando preciso de desabafar. | .659 | | |
| 25. Se os meus professores sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa. | .654 | | |
| 7. Os meus professores conseguem notar quando estou preocupado com alguma coisa. | .602 | | |
| 21. Quando estou zangado com alguma coisa, os meus professores procuram ser compreensivos. | .560 | | |
| 1. Os meus professores respeitam os meus sentimentos. | .526 | | |
| 15. Os meus professores ajudam-me a compreender-me melhor. | .522 | | |
| Factor 2 – “Aceitação mútua e Compreensão” | F1 | F2 | F3 |
| 2. Penso que os meus professores são uns bons professores. | | .733 | |
| *10. Irrito-me facilmente com os meus professores. | | .622 | |
| *17. Eu sinto-me zangado com os meus professores. | | .608 | |
| *3. Eu gostava de ter outros professores. | | .607 | |
| 22. Eu confio nos meus professores. | | .577 | |
| 20. Os meus professores compreendem-me. | | .557 | |
| 12. Quando conversamos sobre algum assunto, os meus professores valorizam a minha opinião. | | .522 | |
| 13. Os meus professores confiam nas minhas decisões. | | .519 | |
| 4. Os meus professores aceitam-me tal como eu sou. | | .509 | |
| Factor 3 – “Afastamento e Rejeição” | F1 | F2 | F3 |
| 23. Os meus professores não entendem o que estou a passar agora. | | | .685 |
| 6. Não vale a pena mostrar os meus sentimentos junto dos meus professores. | | | .501 |
| 9. Os meus professores esperam demasiado de mim. | | | .494 |
| 11. Eu fico irritado mais vezes do que os meus professores dão conta. | | | .473 |
| 14. Os meus professores já têm os seus problemas, por isso eu não os incomodo com os meus. | | | .443 |
| 18. Eu não recebo muita atenção dos meus professores. | | | .437 |
| 8. Eu sinto-me envergonhado ou ridículo quando falo dos meus problemas com os meus professores. | | | .354 |
| Escala de Vinculação aos Professores | F1 | F2 | F3 |
| Eigenvalues | 7.413 | 2.359 | 1.523 |
| % Variância Explicada | 29.70 | 9.44 | 6.10 |
| % Total de Variância Explicada | 45.181 | | |

Para averiguar a fidelidade das escalas de Vinculação aos Pais, Pares e Professores, procedeu-se à análise de consistência interna, determinando o *alpha de Cronbach*, bem como valores de coeficientes de partição (*Split-Hal*) e do coeficiente de *Spearman-Brown*, para o total de cada uma das escalas e respectivas subescalas. Também foi determinado a correlação item-total e *alpha de Cronbach* excluindo o item para cada uma das subescalas dos instrumento – dados que apresentamos noutra trabalho.

Quadro IV – Consistência interna IPPA-R pais, Pares e Professores e suas subescalas

| Escala de Vinculação aos Pais Subescalas | Nº Itens | Alpha de Cronbach | Coefficiente de Bipartição(Split-half) | Coefficiente de Spearman-Brown |
|--|---------------------|------------------------------|---|---|
| Comunicação e Proximidade Afectiva | 12 | .859 | .840 | .845 |
| Aceitação mútua e Compreensão | 6 | .695 | .672 | .698 |
| Afastamento e Rejeição | 7 | .567 | .544 | .550 |
| Índice Total da Escala | 25 | .828 | .843 | .843 |
| Escala de Vinculação aos Pares Subescalas | Nº Itens | Alpha de Cronbach | Coefficiente de Bipartição(Split-half) | Coefficiente de Spearman-Brown |
| Comunicação e Proximidade Afectiva | 11 | .907 | .891 | .903 |
| Aceitação mútua e Compreensão | 9 | .783 | .760 | .772 |
| Afastamento e Rejeição | 5 | .640 | .627 | .641 |
| Índice Total da Escala | 25 | .908 | .910 | .910 |
| Escala de Vinculação aos Professores Subescalas | Nº Itens | Alpha de Cronbach | Coefficiente de Bipartição(Split-half) | Coefficiente de Spearman-Brown |
| Comunicação e Proximidade Afectiva | 9 | .864 | .863 | .864 |
| Aceitação mútua e Compreensão | 9 | .831 | .863 | .865 |
| Afastamento e Rejeição | 7 | .547 | .536 | .546 |
| Índice Total da Escala | 25 | .869 | .852 | .853 |

Para averiguar a validade das escalas – IPPA-R, Pais, Pares e Professores – calcularam-se as correlações entre as subescalas de cada instrumento e o seu valor total (cf. Quadros V, VI e VII).

Quadro V – Correlação entre as subescalas e o valor total do IPPA-R, Pais

| IPPA-R Pais | Aceitação Mútua e Compreensão | Afastamento e Rejeição | Total |
|------------------------------------|----------------------------------|---------------------------|---------|
| Comunicação e Proximidade Afectiva | .580*** | .273*** | .866*** |
| Aceitação Mútua e Compreensão | | .252*** | .718*** |
| Afastamento e Rejeição | | | .672*** |

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Quadro VI – Correlação entre as subescalas e o valor total do IPPA-R, Pares

| IPPA-R Pares | Aceitação Mútua e Compreensão | Afastamento e Rejeição | Total |
|------------------------------------|----------------------------------|---------------------------|---------|
| Comunicação e Proximidade Afectiva | .703*** | .405*** | .925*** |
| Aceitação Mútua e Compreensão | | .394*** | .869*** |
| Afastamento e Rejeição | | | .623*** |

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Quadro VII – Correlação entre as subescalas e o valor total do IPPA-R, Professores

| IPPA-R Professores | Aceitação Mútua e Compreensão | Afastamento e Rejeição | Total |
|------------------------------------|-------------------------------|------------------------|---------|
| Comunicação e Proximidade Afectiva | .639*** | .234*** | .853*** |
| Aceitação Mútua e Compreensão | | .388*** | .865*** |
| Afastamento e Rejeição | | | .619*** |

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Para os estudos de validade de construto foram calculadas as correlações entre as três escalas do IPPA-R (Pais, Pares e Professores). Os resultados (Quadro VIII) indicam correlações positivas e estatisticamente significativas entre as três escalas, parecendo assim evidenciarem validade a nível de construto.

Quadro VIII – Correlação entre as três escalas IPPA-R (Pais, Pares e Professores)

| | IPPA-R Pares Total | IPPA-R Professores Total |
|--------------------|--------------------|--------------------------|
| IPPA-R Pais Total | .374*** | .499*** |
| IPPA-R Pares Total | | .463*** |

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Conclusões

O IPPA de Armsden e Greenberg (1987) tem sido um instrumento extremamente usado na avaliação da representação da vinculação aos pais, particularmente ao longo da adolescência, e que tem revelado boas qualidades psicométricas (cf. Mikulincer & Shaver, 2007); assim como com adolescentes portugueses (Machado & Fonseca, 2009; Machado & Oliveira, 2007; Neves, Soares & Silva, 1999, entre outros). Adaptações para outras idades, como no estudo australiano de Gullone e Robinson (2005) parecem fazer todo o sentido, reforçado pelas boas características psicométricas encontradas. Pareceu-nos, neste contexto, fazer também todo o sentido traduzir e adaptar esta versão do IPPA-R para crianças portuguesas. Considerando ainda que, ao longo do ensino básico os *pares* e *professores* ganham um novo relevo na adaptação (ou desequilíbrio) da criança ao meio escolar, podendo tornar-se figuras vinculativas, as versões *IPPA-R Pares* e a construção de uma nova versão *IPPA-R Professores* é também justificada pelo próprio desenvolvimento da teoria da vinculação (Grossmann et al., 2005; Marcus & Sanders-Reio, 2001; Soares, 2007).

Na globalidade, os resultados deste estudo sugerem que as três versões *IPPA-R Pais, Pares e Professores*, apresentam boas características psicométricas, os índices de consistência interna das três escalas e respectivas sub-escalas sugerem que se trata de instrumentos fiáveis, pelo que seria interessante alargar a sua aplicação a outras amostras. No que se refere à validade, as três escalas (e sub-escalas) correlacionam-se de forma significativa entre si, avaliando o mesmo constructo (i.e. a vinculação). A aplicação a estas idades, 9-11 anos, parece interessante, nomeadamente na possibilidade de avaliar a influência da vinculação aos pais na construção de vinculação a figuras relacionais – que se assumem como significativas – em contexto escolar (Pares e Professores) no início de uma nova fase de estudos de estudos em que se multiplicam as matérias curriculares e professores, gerando-se novas exigências de adaptação.

Referências bibliográficas

- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44 (4), 709-716.
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46 (4), 333-341.
- Allen, P. A., McElhaney, K. B., Kuperminc, G. P., & Jodl, K. M. (2004). Stability and change in attachment security across adolescence. *Child Development*, 75 (6), 1792-1805.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5), 427-453.
- Bowlby, J. (1956). The growth of independence in the young child. *Royal Society of Health Journal*, 76, 587-591. Retirado de www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/independence.pdf
- Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss – vol.1 Attachment, 2ed. London: The Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1998). *Separação, angústia e raiva – vol. 2, Apego e perda*. São Paulo: Martins Fontes [ed. original ingl., 1973].
- Belsky, J. (1996). Parent, infant, and social-contextual antecedents of father-son attachment security. *Developmental Psychology*, 32 (5), 905-913.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships. Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications*, (pp. 102-127), 2th ed., New York: Guilford Press.
- Castelo-Branco, J., Frazão, P., Meneres, S., & Lourenço, O. (2001). Teoria da mente: Passado, presente e futuro. *Psicologia, Educação e Cultura*, X (2), 367-397.
- Fagot, B. I. (1997). Attachment, parenting and peer interactions of toddler children. *Developmental Psychology*, 33 (3), 489-499.
- Green, J., & Goldwyn, R. (2002). New findings in attachment research and their potential implications for developmental psychopathology in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 835-846.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Kindler, H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representations: The Bielefeld and Regensburg longitudinal studies. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp. 98-136). New York: Guilford Press.
- Gullone, E., & Robinson, K. (2005). The Inventory of Parent and Peer Attachment-Revised (IPPA-R) for children: A psychometric investigation. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 67-79.

- Howes, C., & Oldham, (2001). Processes in the formation of attachment relationships with alternative caregivers. In A. Göncü & E. L. Kleim (Eds.), *Children in play, story and school* (pp.267-287), New York: Guilford Press.
- Kobak, R., & Madsen, S. (2008). Disruptions in attachment bonds. Implications for theory, research, and clinical intervention. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications*, (pp. 23-47), 2th ed., New York: Guilford Press.
- Kraemer, S., Steele, H., & Holmes, J. (2007). A tribute to the legacy of John Bowlby at the centenary of his birth. *Attachment and Human Development*, 9 (4), 303-306.
- Machado, T. S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 5-28.
- Machado, T. S. (2009). Vinculação aos pais: retorno às origens. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (1), 139-156.
- Machado, T. S., & Fonseca, A. C. (2009). Desenvolvimento adaptativo em jovens portugueses: Será significativa a relação com os pais? *INFAD Revista de Psicologia*, 1 (3), 461-468.
- Machado, T. S., & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: O estudo de Coimbra. *Psicologia e Educação*, VI (1), 97-115.
- Marcus, R. F., & Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 427-444.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. 2ªed., Lisboa: Edições Sílabo.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2007). *Attachment in adulthood. Structure, dynamics, and change*. New York: Guilford Press.
- Miljkovitch, R. (2004). A vinculação ao nível das representações. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.). *Vinculação. Conceitos e aplicações* (pp. 45-53). Lisboa: Climepsi [ed. original franc., 2002].
- Morais, D., Faria, C., Bastos, & Soares, I. (2010). Entrevista sobre a vinculação aos amigos: Estudo das características psicométricas. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, et al., (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 90-102). Retirado de <http://www.actassnip2010.com>
- Neves, L., Soares, I., & Silva, M. C. (1999). Inventário da vinculação na adolescência – IPPA. In M. R. Simões, M. Gonçalves, & L. S. Almeida (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal* (vol.2). Braga: APPORT/SHO.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. 5ªed., Lisboa: Edições Sílabo.
- Rabouam, C., & Moralès-Huet, M. (2004). O comportamento de cuidado parental à luz da teoria da vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.). *Vinculação. Conceitos e aplicações* (pp. 71-85). Lisboa: Climepsi [ed. original franc., 2002].
- Soares, I. (2007). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação. In I. Soares (Coord.). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento. Teoria e avaliação* (pp. 15-45). Braga: Psiquilibrios.
- Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta. Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual differences in infant-caregiver attachment. Conceptual and empirical aspects of security. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications*, (pp. 78-101), 2th ed., New York: Guilford Press.