

**Universidade Federal De Pernambuco  
Centro De Filosofia E Ciências Humanas  
Departamento De Psicologia  
Pós-Graduação Em Psicologia Cognitiva**

**Apego e Habilidades Escolares em Alunos de Educação  
Infantil**

Dissertação De Mestrado

**Débora Kardozo Rabelo Matos**

**Recife  
2013**

**DÉBORA KARDOZO RABELO MATOS**

**Apego e Habilidades Escolares em Alunos de Educação Infantil**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roazzi

**Recife  
2013**





# FOLHA DE APROVAÇÃO

**Débora Kardozo Rabelo Matos**

**"Apego e Habilidades Escolares em Alunos de Educação Infantil"**

**Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-graduação em Psicologia  
Cognitiva da Universidade Federal de  
Pernambuco para obtenção do título de  
Mestre.  
Área de Concentração: Psicologia  
Cognitiva**

**Aprovado em: 23 de maio de 2013**

**Banca Examinadora**

**Dr. Antonio Roazzi  
Instituição: U.F.PE**

Assinatura:

**Dra. Bianca Arruda Manchester de Queiroga  
Instituição: U.F.PE:**

Assinatura:

**Dr. Bruno Campello de Souza  
Instituição U.F.PE**

Assinatura:

### ***Dedicatória***

*Dedico este trabalho aos meus amados filhos Israel, Victória, Isabel e João, presentes preciosos de Deus, sem os quais este trabalho não teria sequer um milésimo do significado que ora possui.*

## *Agradecimentos*

Ao amado *Deus e Pai* que, em sua soberania me encaminhou e capacitou a chegar até aqui. Ao *Senhor Jesus* e seu doce *Espírito*, pela presença constante a me sustentar;

Aos *irmãos em Cristo* pelo apoio, fé e orações;

A meu pai, *Edson*, pelo exemplo inspirador de amor aos livros;

À minha mãe, *Altair*, estrela de força e luz, sempre presente a me alumiar;

Aos meus queridos *filhos Israel, Victória, Isabel e João* pela paciência, pelo tempo cedido e pela compreensão das ausências. A eles todo meu amor.

Ao meu marido *Victor*, amado esposo e companheiro, por não me deixar desistir, por me motivar e por estar sempre ao meu lado.

Ao meu ilustre orientador *Antonio Roazzi*, pelo apoio e compreensão sempre.

Às queridas *Vera Amélia, Vera Lúcia e Elaine* pela disponibilidade e solicitude sempre.

Aos caros colegas de turma, pelo companheirismo e apoio no decorrer do curso.

A todos os participantes da pesquisa, pela disponibilidade e colaboração, indispensáveis à realização deste estudo.

Ao *CNPQ* e a *CAPES*, pelo incentivo financeiro durante estes anos.

## RESUMO

A teoria do Apego, desenvolvida por John Bowlby, a partir das contribuições de Mary Ainsworth, considera que os padrões de cuidados maternos e o tipo de relação da mãe para com a criança desenvolvem nesta determinadas representações de si mesma e de suas relações com o outro e com o mundo. Essas representações servem como base para padrões de comportamento e afeto nas relações, chamadas *Internal Working Model* (IWM) ou Modelos Operativos Internos, os quais são também influenciados por figuras secundárias de apego, tal como a professora de Educação Infantil. O presente trabalho teve como objetivo estudar de que forma os Modelos Operativos Internos repercutem sobre o aprendizado das habilidades escolares de Matemática, Leitura e Escrita em alunos da Educação Infantil. Participaram vinte e quatro alunos de Educação Infantil, da faixa etária de cinco anos. Foram averiguadas as relações de apego da criança para com a mãe e para com a professora. Os resultados foram correlacionados com o desempenho dos mesmos em atividades nas áreas de matemática, leitura e escrita. Aspectos da atitude da professora foram averiguados através de questionário específico. Os resultados apontam para a importância da relação de apego segura do aluno para com a professora e uma atitude de sensibilidade e disponibilidade por parte da professora como preditores de um bom desempenho na área de Matemática. O bom desempenho na área de escrita, por sua vez está relacionado a uma relação de segurança da criança para com figura de apego primária. De forma que as relações de apego, na forma de segurança/insegurança apresentaram-se como um fator significativo para o bom desenvolvimento de habilidades escolares em crianças de Educação Infantil. Tais resultados corroboram para o avanço da compreensão da dinâmica cognição-afeto.

**Palavras-chave:** *Teoria do Apego, Educação Infantil, relação professor-aluno, habilidades escolares.*



## ABSTRACT

Attachment theory, developed by John Bowlby, from the contributions of Mary Ainsworth, believes that the standards of maternal care and the type of relationship with the mother for the child develop this particular representations of themselves and their relationships with each other and with the world. These representations serve as a basis for behavior patterns and affection in relationships, called Internal Working Model (IWM) or Internal Operating Models, which are also influenced by secondary attachment figures, such as early childhood education teacher. The present study aimed to investigate how these Internal Working Models reflects on the academic performance of students from kindergarten. Twenty-four students from kindergarten, the age of five years. It was examined their styles of attachment to the primary figure, from the design of the family and the Separation Anxiety Test, was also investigated the attachment style of the students towards their teachers through the Attachment Q Set 3.0. Results were correlated with academic performance in the same areas of math, reading and writing. Aspects of the attitude of the teacher were checked through a specific questionnaire. The results point to the importance of the attachment relationship with the student to the teacher, in relevant areas of Mathematics and Reading. Children securely attached to the primary figure showed good performance especially in the area of Writing. Consequently, the affective aspect, considered here in the form of security / insecurity, played a significant role in children school performance. These results support to advance the understanding of the dynamics of cognition-affection.

**Keywords:** *Attachment Theory, Child Education, student-teacher ratio, school skills.*

## RESUMEN

La teoría del apego, desarrollada por John Bowlby, a partir de las contribuciones de Mary Ainsworth, considera que las normas de atención materna y el tipo de relación con la madre del niño se desarrollan en estas representaciones particulares de ellos y sus relaciones entre sí y con el mundo. Estas representaciones sirven de base para los patrones de conducta y afecto en las relaciones, llamado Internal Working Models (IWM) o Modelos de Funcionamiento Interno, que también están influenciados por las figuras de apego secundarias, como profesor de educación de la primera infancia. El presente estudio tuvo como objetivo investigar cómo refleja estos Modelos de Funcionamiento Interno en el rendimiento académico de los estudiantes de kindergarten. Veinticuatro estudiantes de jardín de infantes, la edad de cinco años. Averiguó sus estilos de apego a la figura principal, desde el diseño de la familia y de la prueba de la ansiedad por separación, también se investigó el estilo de apego de los alumnos hacia sus profesores a través del Anexo Q Set 3.0. Los resultados se correlacionaron con el rendimiento académico en las mismas áreas de Matemáticas, Lectura y Escritura. Los aspectos de la actitud de la maestra se verificaron a través de un cuestionario específico. Los resultados apuntan a la importancia de la relación de apego con el estudiante al profesor, en materias pertinentes de Matemáticas y Lectura. Los niños bien conectados a la figura primaria mostraron un buen rendimiento, especialmente en el área de escritura. Así que el aspecto afectivo, visto aquí en la forma de la seguridad / inseguridad, se presentó como un factor importante en el rendimiento escolar de los niños de jardín de infantes. Estos resultados apoyan para avanzar en la comprensión de la dinámica de la cognición, afecto.

**Palabras-clave:** *Teoría del apego, Educación Infantil, la relación alumno-profesor, las habilidades escolares.*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>RESUMEN</b> .....	vii
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	x
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	xi
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	20
1.2. Teoria do Apego .....	20
1.3. Habilidades Escolares .....	27
<b>CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	34
2.1. Introdução .....	34
2.2. Objetivos .....	35
2.2.1. Objetivo Geral .....	35
2.2.2. Objetivos Específicos .....	35
2.3. Método .....	35
2.3.1. Participantes .....	35
2.3.2. Instrumentos .....	37
2.3.2.1. Para compreensão das atitudes do professor de Educação Infantil.....	37
2.3.2.2. Para a averiguação do estilo de apego para com a figura primária.....	39
2.3.2.2.1. Teste do Desenho da família.....	39
2.3.2.2.2. Separation Anxiety Test (SAT).....	44
2.3.2.3. Para averiguação de desempenho nas habilidades escolares.....	48
2.3.2.3. Para averiguação do estilo de apego para com a professora .....	50
2.3.3. Procedimentos .....	52
2.4. Resultados .....	52
<b>CAPÍTULO III – DISCUSSÃO GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	60
3.1. Apego para com a figura primária x apego para com a professora.....	60
3.2. A relação de apego seguro com a professora e o bom desempenho na habilidade de Matemática.....	65
3.3. A relação de apego seguro com a figura primária e o bom desempenho na habilidade de Escrita.....	72
3.4. Considerações finais.....	77
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	81
<b>APÊNDICES</b> .....	89
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	89
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para menores de 18 anos) .....	91
Apêndice C – Questionário de Atitudes do professor de Educação Infantil .....	93
Apêndice D – Separation Anxiety Test (SAT).....	96
Apêndice E – Attachment Q Sort Version 3.0.....	102
Apêndice F – Avaliação de Desempenho em Matemática .....	106

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1.</b> <i>SSA para desempenho em Matemática, Leitura e Escrita, Atitude do Professor, apego para com o professor e apego para com a figura primária</i> .....	<b>59</b>
--	-----------

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> <i>Descrição dos Alunos Participantes</i> .....	<b>36</b>
<b>Tabela 2.</b> <i>Sinais Específicos de Fury et al. (1997)</i> .....	<b>41</b>
<b>Tabela 3.</b> <i>Estilos de apego das crianças para com a figura primária</i> .....	<b>54</b>
<b>Tabela 4.</b> <i>Estilos de apego das crianças para com a professora de Educação Infantil</i> .....	<b>54</b>
<b>Tabela 5.</b> <i>Frequência desempenho em Escrita.</i> .....	<b>54</b>
<b>Tabela 6.</b> <i>Frequência desempenho em Leitura.</i> .....	<b>55</b>
<b>Tabela 7.</b> <i>Frequência desempenho em Matemática.</i> .....	<b>55</b>
<b>Tabela 8.</b> <i>Análises Hierárquicas Log-Lineares: Interações entre Seguro-SAT, Seguro-AQS e Atitude do Professor, com as três avaliações escolares. das notas.</i> .....	<b>57</b>
<b>Tabela 9.</b> <i>Regressão logística tendo como variável dependente o desempenho em matemática e como variáveis independentes Seguro-SAT e Seguro-AQS, a Atitude do Professor</i> .....	<b>58</b>
<b>Tabela 10.</b> <i>Matriz de correlação (Jaccard) entre as duas medidas de apego Seguro-SAT e Seguro-AQS, a Atitude do Professor, com as três avaliações escolares (Leitura, Escrita e Matemática)</i> .....	<b>59</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intuito contribuir para o amplo e profundo debate acerca das relações entre afetividade e cognição, mais especificamente no campo da psicologia do desenvolvimento e da educação.

Historicamente as teorias psicológicas herdaram da filosofia ocidental uma visão dicotômica acerca da subjetividade humana, na qual razão e emoção constituem-se entidades distintas e antagônicas entre si.

Desde a Grécia Antiga Platão defendia a troca das paixões pelo pensamento, o qual estaria ligado aos valores eternos e imutáveis, enquanto as paixões seriam de ordem etérea. René Descartes (1637), em sua conhecida obra *O discurso do método*, também realizou profundas marcas no pensamento ocidental quando afirma a necessidade de se abandonar paixões e sentimentos para se chegar ao conhecimento da verdade. “*Penso, logo existo*” é a máxima da apologia à razão. Em seguida Immanuel Kant (1786), um dos pilares do pensamento positivista, fala da impossibilidade do encontro entre razão e felicidade, afirmando que as paixões seriam uma “enfermidade da alma” (Arantes, 2002).

Toda esta base filosófica teve forte influência sobre o desenvolvimento da ciência psicológica, a qual por muito tempo sofreu e ainda sofre, embora em grau paulatinamente menor, com a crise desta visão afetividade-cognição. Os estudos e pesquisas desta ciência que insistem em “recortar” um aspecto ou outro acabam por, na verdade “arrancar” o fenômeno de seu real contexto. Como bem sublinhou Vigotski (citado por Rego, 1995), em sua conhecida indignação acerca da ‘crise na psicologia’:

Referimo-nos à relação entre intelecto e afeto. A sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo

de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado como um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou conduta de uma pessoa. (p. 121)

Ainda dentro da psicologia cognitiva, Piaget (1954/2005) também faz menção da importância de se levar em conta, no estudo do desenvolvimento humano, os aspectos afetivos e cognitivos: “É impossível encontrar um comportamento oriundo apenas da afetividade, sem nenhum elemento cognitivo. É igualmente impossível encontrar um comportamento composto só de elementos cognitivos.”

Porém, apesar desta importante constatação de dois teóricos tão significativos dentro da psicologia cognitiva, é de se admirar que ainda hoje uma percentagem pequena de estudos e pesquisas busca aprofundar a compreensão da dinâmica entre afetividade e cognição no desenvolvimento humano. Debruça-se, na maioria dos casos sobre um ou outro aspecto separadamente e poucos envidam esforços em compreender os fenômenos do desenvolvimento psicológico de forma mais integrada. Mesmo os teóricos acima citados desenvolveram suas respectivas teorias com foco maior nos processos cognitivos propriamente ditos, tais como aprendizagem, memória, raciocínio lógico matemático, aprendizagem de leitura e escrita e assim por diante. Talvez por esse mesmo motivo grande parte de seus seguidores tenha seguido o mesmo caminho.

Não se ousa negar aqui a importante contribuição de cada uma das teorias citadas dentro do fator sobre o qual se debruça. O que se percebe, porém, é a carência de um arcabouço teórico no campo psicológico que contemple a dinâmica relacional entre as dimensões afetiva e cognitiva inerentes ao ser humano. Dinâmica esta compreendida na forma de uma relação intrínseca e indissociável, onde um fator esteja

necessariamente implicado na atuação do outro e vice-versa, não sendo constituído por duas entidades independentes que eventualmente se tocam.

Na verdade estas dimensões encontram-se presentes e manifestam-se concomitantemente em todo o fazer humano, desenvolvendo-se de forma interdependente no curso da vida. Quando um bebê recebe o cuidado de sua mãe, ele paulatinamente realiza associações acerca de quem é esta figura que supre suas necessidades, como ela o faz, que instrumentos usa, que comportamentos seus promovem a chegada da mãe e a realização de suas necessidades. Ao mesmo tempo estas associações e ganhos “cognitivos” estão permeados pelo desenvolvimento de um vínculo, por afetos e emoções que se impregnam na psiquê desta criança, alimentando sua forma de perceber o mundo, constituindo sua pessoa, sua personalidade, de elementos afetivos e cognitivos indissociáveis.

Em sala de aula a criança não vê apenas o quadro e o conteúdo que está escrito nele, a professora não é para ela um simples instrumento que transmite o conhecimento. Ela vê e percebe um ambiente hostil ou amistoso, a professora é uma pessoa para a qual ela pode designar os mais variados tipos de afeto (amor, admiração, estima, segurança, dependência, raiva, indignação, desprezo) e acerca da qual recebe e percebe também informações afetivas (se é estimado, se a professora acredita em seu potencial, se é protegido, se é preferido ou preterido). Tais questões têm se mostrado bastante significativas dentro do processo de ensino-aprendizagem (Loreto & Falcão, 2000).

O ambiente escolar desponta de forma privilegiada em nossa sociedade como o lugar do saber, do conhecimento, da cognição. E não há nada que esta sociedade espere mais de suas crianças, em termos cognitivos, do que o um bom desempenho escolar.

Por outro lado, a escola não é palco apenas de atividade cognitiva, ela é também palco de relações interpessoais e intrapessoais. Nela o sujeito que procede de



determinada família, com determinado tipo de relação parental, de valores e afetos, dá continuidade e desenvolve a sua vida social e afetiva. A criança, que via o mundo apenas pela mediação de seus pais, com seus significados, cultura e rotina familiares e que explorava o mundo sob os cuidados e suporte afetivo dos mesmos, agora, sofre a desequilíbrio de ver-se em um ambiente alheio, com cuidados de outro estranho, com a presença deste e dos seus pares que vêm lhe trazer uma forma distinta de ver o mundo.

Assim, quando uma criança vai mal na escola ainda é bastante comum que as primeiras providências tomadas por pais e educadores sejam relativas a questões eminentemente cognitivas, tais como reforço escolar ou alternativas didáticas. Caso estas tentativas não apresentem resultado a criança, não raramente, é tida como problemática. Não é muito comum, ao se encontrar uma criança com problemas, buscar saber se a criança tem se adaptado bem à escola, como tem sido seu relacionamento com os colegas ou, ainda, se tem um relacionamento favorável com seu professor.

A este quadro soma-se o fato de que a criança que inicia a Educação Infantil hoje depara-se com uma realidade bastante distinta da criança que a adentrava dez anos atrás. A Educação Infantil tem sofrido um processo evolutivo de forma a acompanhar o que a própria ciência do desenvolvimento e da educação tem reiterado: Que a criança é um ser social, afetiva e cognitivamente ativo e que, portanto, é capaz de desenvolver todos estes aspectos desde que lhe sejam fornecidas as condições apropriadas.

O Plano Nacional de Educação Básica, de 2001, prevê a “*superação da dicotomia assistencialismo/educação*” que tradicionalmente acometia as instituições que trabalhavam com crianças de idade entre 0 a 6 anos. Nestas instituições, geralmente conhecidas como creches, as atividades se restringiam a cuidados de higiene e alimentação, e as crianças não recebiam nenhuma orientação educativa. Estudos longitudinais embasaram a compreensão do legislador de que “*o investimento na*

*educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro*” (Brasil, 2001). A partir de então se prevê um incremento gradativo de ações educativas nesta faixa etária.

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação Infantil tornou-se parte integrante da Educação básica. Desencadeou-se a partir de então um processo de elaboração de conteúdos e propostas curriculares para esta faixa etária, e em 1998 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação Básica estabelece como meta atender 50% das crianças até 3 anos e 80% das crianças entre 4 e 5 anos de idade, até o final da década. Este Plano leva em consideração que a Educação Infantil é direito da criança e obrigação do Estado e que “A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade.” (lei nº 10.172, 2001).

A resolução nº 5, de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, seguindo a mesma linha de compreensão, estabelece no art. 5º, parágrafo 2, a obrigatoriedade do ingresso de crianças na Educação Infantil a partir do 4º ano de vida. Esta medida demonstra o caráter progressivo de migração de uma política voltada apenas para o cuidado da criança durante o período de trabalho dos pais, para uma política de fins verdadeiramente educativos, que visem o desenvolvimento integral da criança.

A educação nesta faixa etária passa, então, a ser entendida como integral, no sentido de associar o cuidado ao processo educativo e propiciando acesso ao conhecimento e estímulo cognitivo. Não se trata mais da pré-escola conhecida pelo

senso-comum que “*É só pra brincar!*”. A nova “pré-escola” está recheada de conteúdos e é obrigatória a partir do 4º ano de vida.

A psicologia do desenvolvimento e a ciência da educação serviram de base para tais determinações acerca da Educação Infantil, porém estas mesmas determinações alteram significativamente as relações da criança na escola. Alteram suas relações com o cuidador, que é agora um professor preocupado em inseri-lo no contexto da educação formal e nos conteúdos advindos da cultura vigente não mais apenas com asseio e alimentação. Ao mesmo tempo este professor carece de uma formação superior e estar, ainda que minimamente, mais capacitado a compreender as questões afetivas e cognitivas do desenvolvimento desta criança. Estas determinações alteram a relação da criança com a escola como um todo já que esta está permeada por propósitos educativos no que concerne a aspectos sociais e cognitivos, e não visa apenas manter a criança em um lugar seguro enquanto os pais trabalham.

Cabe, então, à mesma psicologia do desenvolvimento e educação fornecer subsídios teóricos a esta nova prática, compreendendo melhor estas novas relações e provendo educadores de um conhecimento acerca da dinâmica afetivo-cognitiva da criança que se insere neste novo contexto escolar.

Neste cenário o professor se constitui como uma figura de vital importância, tendo em vista o extenso contato que possui com a criança e o fato de ser aquele que apresenta a escola para a mesma. À luz da teoria do apego, podemos dizer que o professor é considerado uma importante figura de apego para a criança dentro do ambiente escolar (Sroufe, 1983; Suess, Grossman & Sroufe, 1992; Prosen & Prergar Kuscer, 2007). na medida em que representa uma figura “mais forte”, capaz de proteger a criança de possíveis “perigos” e também “mais capaz”, no sentido de fornecer à criança orientações e conhecimento acerca do ambiente que compartilham. Assim, o

professor exerce forte influência no que diz respeito às questões afetivas e, conseqüentemente, comportamentais para a criança.

Segundo Sroufe (1983) a interação entre professor e aluno extrapola o ambiente escolar, podendo atuar positivamente, no sentido de alterar os Modelos Operativos Internos, que são as representações construídas pela criança, a partir de suas relações com as figuras de apego (primárias e secundárias), acerca de si mesma, do outro e do mundo. Em suas próprias palavras:

“Mas a intervenção pode ser focada explicitamente na consideração dessas influências, especialmente as internas à criança. Por exemplo, se a criança não espera que as pessoas lhe sejam disponíveis, o professor pode ser disponível – pacientemente, inevitavelmente, constantemente.”

Assim, na medida em que o professor se apresenta como uma significativa figura de apego, o qual se reveste do papel de provedor cognitivo e afetivo para a criança, parte-se do pressuposto que o tipo de relação que se estabelece entre este e a criança repercutem em sua representação interna sobre si mesma e esta, por sua vez, repercute sobre o desempenho escolar da criança.

O presente estudo visou, à luz da Teoria de apego de John Bowlby, estudar de que forma estes Modelos Operativos Internos repercutem sobre o desempenho cognitivo da criança, mais especificamente sobre o desempenho escolar de alunos de Educação Infantil, tendo em vista o crescente incremento de conteúdos curriculares nas séries iniciais, bem como a singularidade do período de desenvolvimento, que se caracteriza como um momento crítico no qual a criança está em fase de elaboração da sua transição casa-escola/mãe-professora e de adaptação à realidade deste último ambiente. Momento também marcado por uma forte presença do componente afetivo em suas ações.

Neste estudo, ainda, foi utilizado o desenho da família como instrumento inovador para averiguação do estilo de apego ou dos Modelos Operativos Internos, fazendo uma correlação com outro instrumento de mesma finalidade, o Separation Anxiety Test (versão modificada de Attili, 2001). Este dado adicional teve como objetivo servir de contribuição para ampliação do instrumental de averiguação de apego.

# CAPÍTULO I

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1. Teoria do Apego

John Bowlby, ao propor a teoria do apego, quis trazer uma nova visão acerca das relações interpessoais. Ele rompeu com a psicanálise ao afirmar que o estreito vínculo do bebê para com sua mãe não pode ser visto como secundário, no sentido de que o bebê é primeiramente atraído pela necessidade de alimentação e, em um segundo momento, a mãe ou o seio materno se torna um objeto de desejo para a criança. Segundo Bowlby (1984), a busca por proximidade, a sensação de segurança produzida pelo contato mais próximo entre adulto e criança são de ordem primária e constituem uma necessidade básica, inata e biológica, presente no ser humano e também em outros animais.

O comportamento de busca de contato visa, primariamente, a sobrevivência e adaptação do filhote em um ambiente hostil e desconhecido para ele, diante do qual, sozinho, não tem a menor condição de resistir. O bebê procura, por meio do choro, a presença de outro que o proteja. Ainda que, a princípio, não compreenda o sentido de seu comportamento, este já está presente desde a hora em que nasce.

A qualquer sinal de desconforto, o bebê chora. O choro provoca reações de atenção e cuidado no adulto e, neste movimento, se desenvolve uma relação de cuidado e apego entre a criança e o adulto que se constitui como sua figura de apego primária (via de regra a mãe).

O comportamento de apego se caracteriza pela busca da criança pela pessoa que o protege. De outro lado temos a figura de apego que estabelece uma relação de cuidado com a criança. Os padrões de relacionamento da criança com sua figura de apego

primária, de acordo com a disponibilidade e a sensibilidade desta figura, desenvolvem na criança uma representação acerca de si mesma enquanto digna ou não de afeto e atenção, do outro enquanto acessível/disponível ou não e do mundo como amigável ou ameaçador. Tais representações são denominadas por Bowlby (1982) de Internal Working Models – IWM (Modelos Operativos Internos ou Modelos Internos de Funcionamento).

Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) investigaram a interação entre díades mãe-bebê. Através de seu famoso experimento denominado “Situação Estranha”, detectaram três formas principais de relação entre mãe e bebê, segundo as quais o bebê com mais de 12 meses já demonstrava certos padrões de funcionamento.

O primeiro padrão de funcionamento, chamado Seguro, advém de uma relação em que os papéis da mãe e da criança são bastante claros, onde a mãe se apresenta como aquela que cuida e está disponível a ajudar quando necessário e a criança, por sua vez, como aquela que necessita ser cuidada. Por este motivo a criança segura sente-se livre para expressar sentimentos e pensamentos, demonstra confiança na figura de apego para suprir suas necessidades. A figura de apego funciona como uma base segura propiciando à criança o sentimento de segurança e confiança que lhe permite afastar-se e explorar.

O segundo Modelo Interno de Funcionamento é fruto de uma relação instável onde a figura de apego mostra-se vulnerável e imprevisível, ora aparecendo como acessível e protetora, ora como incapaz de fornecer apoio à criança. Por esse motivo a criança desenvolve um modelo de funcionamento chamado inseguro-ambivalente ou inseguro-resistente, caracterizado por uma busca constante de contato de forma a garantir a presença desta figura instável. Como consequência, a criança tem dificuldades para afastar-se e explorar, tem uma visão negativa de si e está convencida de não ser amável.

O terceiro Modelo Interno de Funcionamento chama-se inseguro-evitante, o qual é formado a partir de uma relação com uma figura de apego não disponível, alheia aos apelos da criança. Como consequência a criança desenvolve-se de forma a não expressar mais suas necessidades, tornando-se precocemente independente. Estas crianças tendem a explorar o ambiente de forma rígida.

Há ainda um quarto padrão de funcionamento, observado por Main e Solomon (1990), que consiste em um apego inseguro-desorganizado. As crianças com este padrão interno de funcionamento foram maltratadas e abusadas por seus cuidadores. Durante o experimento de Situação Estranha demonstraram medo excessivo e comportamento bizarro (Attili et al, 2011).

O conceito de Modelos Operativos Internos, ou Internal Working Models (IWM), de Bowlby (1984), postula que a criança elabora uma síntese coerente das respostas afetivas do adulto que cuida dela, gerando um modelo da figura de apego, e, simultaneamente, um modelo do self, como aceitável ou não para esta figura. Segundo este conceito, a criança constrói modelos internos para cada figura com quem se relaciona e organiza cada experiência hierarquicamente (Roazzi, 2006). Obviamente a figura de apego primária, que em nossa cultura ocidental, na grande maioria dos casos é representada pela mãe, terá uma influencia primordial na constituição destes modelos internos, já que nos primeiros anos de vida a criança passa a maior parte do tempo com a mesma e já que esta é responsável por fornecer a proteção e os cuidados básicos de sobrevivência, provendo simultaneamente suporte afetivo e estímulos cognitivos.

Tais modelos de funcionamento desenvolvidos a partir das principais relações afetivas nos anos iniciais têm seus efeitos repercutidos durante toda a vida do sujeito, servindo como base para o estabelecimento das relações futuras.



Não se pode, entretanto supor que a teoria do apego é, por assim dizer, determinista ou fatalista. Ela é, antes, uma teoria do desenvolvimento humano e, como tal busca compreender e explicar os processos de constituição do sujeito. Sroufe (1983) realizou a seguinte afirmação, criticando a teoria psicanalítica e situando a teoria do apego como uma visão cognitivista do desenvolvimento humano:

O modelo mecanicista de Freud gerou uma visão passiva da pessoa e uma visão estática do desenvolvimento. Indivíduos não são empurrados de volta aos primeiros estágios de funcionamento, e o desenvolvimento não para (fixando-se em uma questão singular). Ao contrário, indivíduos evoluem e organizam (hierarquicamente) estratégias para resolver crises e oportunidades no ambiente, e carregam adiante estratégias iniciais para períodos subsequentes do desenvolvimento. (p.44)

Tal modelo de desenvolvimento “em elipse” nos remete facilmente aos modelos de Piaget e Vygotsky, nos quais uma estratégia cognitiva de uma fase inicial é conservada e aliada a outra estratégia mais evoluída, em uma fase posterior.

Hazan e Zeifman (1999) investigaram o ponto de passagem do apego complementar ou assimétrico (da díade mãe-criança) para o apego recíproco ou simétrico, típico da idade adulta. Os achados destes estudos sugerem que a transferência dos quatro componentes das ligações de apego (“manutenção da proximidade”, “desconforto da separação”, “amparo seguro” e “base segura”) do âmbito parental àquele dos pares e deste ultimo para uma relação afetiva e sentimental, ocorre gradualmente em um ciclo de tempo de alguns anos. Além do mais, parece emergir que a pessoa que ira desempenhar o papel de base segura na nova relação sentimental, função anteriormente preenchida pelos pais, ira desempenhar também muito provavelmente o papel de parceiro sexual. A componente sexual, que se manifesta a

partir da adolescência, pode favorecer a formação de relações de apego entre os colegas, estimulando a criação de novas relações sentimentais, caracterizadas por emoções intensas e por vivências únicas e compartilhadas, que poderão se tornar relações de apego estáveis (Roazzi, 2006).

Na fase adulta, de acordo com Grice (1975), os Modelos Operativos Internos, ou estilos de apego, podem ser classificados em “seguro-autônomo” (*Free: F*), “Distante” (*Dismissing: Ds*), “Imbrincado-Preocupado” (*Preoccupied: E*). A este precisa adicionar uma outra categoria definida “Não resolvido-Desorganizado” (*Unresolved: U*), (Roazzi, op.cit).

A partir dos três anos de idade a criança apresenta maior suscetibilidade a desenvolver vínculos com outras figuras de apego, tornando-se gradativamente mais independente da figura materna. Este é um período propício para a entrada na escola e o desenvolvimento de novas relações significativas. Bowlby (1984) aponta alguns requisitos que facilitam a aceitação da ausência temporária da mãe permitindo, assim, o aparecimento de uma nova figura de apego secundária: 1- A figura secundária deve ser alguém com quem a criança está familiarizada, de preferência que a criança conheceu estando na companhia da mãe; 2- A criança deve ser saudável e não estar assustada; 3- A criança deve saber onde está mãe e que pode reatar o contato com ela em curto prazo.

A necessidade de investigar as influências das figuras de apego secundárias, parte da necessidade de demonstrar o não determinismo ou fatalismo da teoria do Apego, assim como a importância destas figuras significativas no desenvolvimento subsequente do indivíduo.

É importante ressaltar que as demais figuras de apego também promovem mudança, de acordo com o conceito de IWM. Em contextos específicos, uma figura de apego secundária pode assumir um papel bastante significativo e transformador nas

vivências sócio-afetivas da criança, tal como no ambiente escolar (Sroufe, 1983; Suess, Grossman & Sroufe, 1985).

Pereira e colaboradores (2009) em um estudo realizado com crianças institucionalizadas mostraram que, apesar da experiência primária negativa, estas crianças puderam desenvolver um padrão de apego seguro devido à qualidade, sensibilidade e responsividade do novo contexto junto às cuidadoras. Mesmo com certas limitações, estas crianças foram capazes de dirigir o comportamento de apego à uma figura secundária de forma a superarem suas dificuldades e se reorganizarem afetivamente e cognitivamente.

Suess, Grossman e Sroufe (1992) investigaram em um estudo longitudinal, os efeitos do apego com a mãe e com o pai, simultaneamente, percebendo a importância do padrão de apego para com o pai na constituição de características do self. De acordo com este estudo, crianças com apego seguro para com ambos os genitores possuíam características adaptativas mais desenvolvidas que sujeitos com apego seguro apenas para com a mãe, da mesma forma, sujeitos com apego seguro para com o pai possuíam características adaptativas mais bem desenvolvidas que aqueles com apego inseguro para ambos os genitores.

Recentemente Mitchell-Copeland, Denham e De Mulder (2010) pesquisaram acerca da relação de apego entre professor e aluno e em seus achados observaram que a qualidade desta relação está ligada a três aspectos da competência social: comportamento pró-social, competência social considerada pelo professor e positividade emocional, quando inseguramente apegado à mãe.

Sroufe (1983), ao estudar os padrões adaptativos de crianças na pré-escola definiu os padrões de adaptação da criança como “a orientação, estilo e forma da criança abordar o mundo, suas expectativas, medos e esperanças, suas crenças sobre si

mesma e os outros, sua orientação para adultos e pares e suas formas preferidas de se relacionar, seus modos de enfrentamento de situações estressantes e que provocam o aparecimento de emoções, bem como capacidades específicas, tais como habilidades físicas”.

Em seu estudo, Sroufe observou que mesmo crianças extremamente inseguras, cujo comportamento sugeria fortemente o desenvolvimento de uma sociopatia, puderam ser alvo de uma intervenção positiva de forma a desenvolverem um vínculo de confiança com um adulto e, conseqüentemente, auto-estima positiva. Este estudo demonstra a real possibilidade de uma mudança positiva em termos das relações de apego. Tal mudança, no estudo em questão, foi possível graças a atitude insistentemente positiva, afetiva e disponível dos professores. Apesar das tentativas de mostrarem-se indignas de afeto as crianças tiveram experiências de proximidade e cuidado. Como ele mesmo conclui:

Mas eu não tenho dúvida de que, nos anos pré-escolares, a vasta maioria destas crianças com problemas poderia ser ajudada de maneira fundamental no sentido de um desenvolvimento mais saudável. Uma desafortunada implicação dos nossos dados é que, de qualquer forma, sem ajuda estas crianças estão provavelmente levando adiante padrões de inadaptação por toda a infância e até a vida adulta. (p.77)

Em um estudo acerca do aprendizado de novos objetos e situações em crianças por crianças entre quatro e cinco anos Corriveau et al. (2009) observaram que as crianças tendem a dar mais crédito às informações fornecidas por pessoas em que elas já mantinham uma relação de apego (no caso a mãe) e que esta confiança varia de acordo com a relação de apego ou IWM. As crianças evitantes foram as que menos confiaram nas informações dadas pelas suas mães, dando ouvidos da mesma maneira à mãe e a um

estranho; as crianças seguramente apegadas demonstraram um padrão moderado e flexível de confiança e as crianças ambivalentes demonstraram um nível de confiança maior.

Em um estudo similar Corriveau e Harris (no prelo) obtiveram resultados semelhantes, desta vez as crianças decidiam entre as informações advindas de um professor familiar ou de um professor desconhecido. Em diversas situações as crianças tendiam a confiar mais nas informações dadas por professores que já lhe eram familiares.

Estes trabalhos demonstram que as relações de apego da criança tanto para com uma figura primária (a mãe) quanto para com uma figura secundária (o professor) têm influência sobre atividades que poderiam ser vistas como puramente cognitivas. Da mesma forma demonstram que os Modelos Operativos Internos apontam para uma compreensão integrada da atuação dos aspectos afetivo e cognitivo.

## **1.2. Habilidades escolares**

Estudar o desempenho escolar à luz da teoria do apego é uma tarefa inovadora e, por isso mesmo, desafiante. A teoria do apego e os IWM têm sido relacionados a diversos aspectos do desenvolvimento sócio-afetivo, tais como competência social (Attili, Vermigli & Roazzi, 2011), julgamento moral (Gusmão, 2010), percepção social (Attili & Di Giacomo, citado por Attili, 2001), autoestima (Mota & Matos, 2008), adaptação sócio-afetiva geral (Sroufe, 1983). Muito pouco, porém tem sido estudado no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo e a teoria do apego.

Aparentemente isso pode ser visto como uma contradição, um paradoxo. Como estudar desempenho cognitivo por meio de uma teoria que trata de aspectos sócio-afetivos? A contradição está na própria pergunta, já que a pergunta pertinente é “Como

dissociar uma coisa da outra já que os processos cognitivos vinculam-se estreitamente aos afetivos e vice-versa?”. Main (1999) encontrou que o comportamento de apego da criança esta permeado de processos de atenção e memória ativos, de forma a desenvolver os IWM. Corriveau (2009) observou que as escolhas cognitivas de crianças dependiam do seu apego para com aquele que fornecia as informações.

Os processos sócio-afetivos têm um efeito determinante no desempenho cognitivo do indivíduo. Embora se tenha enfatizado tais questões isoladamente, é importante lembrar que as mesmas estão intimamente ligadas ao rendimento escolar. Maturano e Gardinal (2008) observaram que crianças com maior disposição para conversar com outras crianças tinham rendimento escolar superior, meninos com relacionamento agressivo com os colegas tiveram desempenho inferior. Ferreira e Marturano (2002) também obtiveram resultados similares.

A autoestima (Hazim, 2000) e a auto-confiança são conceitos interligados que têm sido considerados diretamente ligados a um bom desempenho acadêmico, pois funcionam como um impulso à criança para que ela aprenda. Tais características individuais se desenvolvem graças a uma relação de apego de base segura. A autoconfiança, de acordo com Bowlby (1982), é fruto de uma relação de confiança com uma figura de apego que sirva de base segura para a criança sair e explorar, com a certeza de ela estará lá quando voltar. Por outro lado, uma figura de apego inconstante produz insegurança e uma exploração rígida do ambiente.

A necessidade de uma base segura é básica para sobrevivência psicológica saudável de qualquer ser humano, em qualquer faixa etária. Tal funcionamento reflete-se na capacidade do indivíduo para reconhecer figuras adequadas que estão dispostas e aptas a lhe proporcionar uma base segura, e, em segundo lugar, à sua capacidade para colaborar com estas figuras em relações mutuamente gratificantes. Paradoxalmente, a

personalidade saudável mostra não ser tão independente quanto os estereótipos culturais supõem (Bowlby, 1982).

O conceito de base segura difere consideravelmente do conceito de dependência. A base segura permite que o indivíduo explore e aprenda livremente, enquanto a dependência enrijece a exploração e é um sinal de um relacionamento inseguro.

O conceito de base segura estende-se, conforme a definição de Bowlby, para os demais relacionamentos do indivíduo durante a vida, inclusive para com o professor que é uma figura de apego significativa (Sroufe, 1983; Suess, Grosman & Sroufe, 1985; Prosen & Prergar Kuscer, 2007).

A qualidade da relação professor-aluno também está intimamente relacionada a esta questão, de forma que a teoria do apego constitui-se em uma teoria apta a propiciar a compreensão das relações entre os processos sócio-afetivos e cognitivos, permitindo uma compreensão mais integrada dos mesmos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são os referenciais nacionais acerca das práticas educacionais para este público, visando contribuir para a orientação do que se quer ensinar, como se deve ensinar e para quê se deve ensinar.

São objetivos gerais dos PCNs:

- ♣ Desenvolver na criança uma imagem positiva de si, no sentido de atuar de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- ♣ Estabelecer vínculos afetivos com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social; Possibilitar à criança aprender aos poucos a articular seus

interesses e seus pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

- ▲ Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- ▲ Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido;
- ▲ Expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Os PCNs compreendem que nesta faixa etária a criança carece de educação e cuidados. O cuidar está relacionado às necessidades das crianças de serem introduzidas nas práticas de higiene e saúde. O educar relaciona-se a introdução da criança nas praticas sociais e culturais, envolvendo processos de desenvolvimento sócio-afetivo.

Por este motivo a organização curricular se divide em dois eixos: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. O âmbito da formação pessoal e social refere-se ao desenvolvimento do indivíduo em seus aspectos social e afetivo, interpessoal e intrapessoal, envolvendo um bom relacionamento com o outro e consigo mesmo mediante uma boa autoestima.

O âmbito do conhecimento de mundo, por sua vez, envolve a construção de diversos tipos de linguagem pela criança, enfatiza sua relação com objetos de



conhecimento e aspectos da cultura. Divide-se em conhecimentos acerca de artes visuais, música, movimento, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Na prática o que é enfatizado nas escolas em geral são os conteúdos referentes a linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Os conteúdos referentes a movimentos, artes plásticas e música são geralmente integrados aos demais como forma de aprendizagem dos mesmos, embora eventualmente apareçam isolados.

O conteúdo referente à linguagem oral e escrita, de acordo com os PCNs, compreendem competências para falar e escutar, habilidades de escrita e leitura. Competências de fala e escuta envolvem o uso da linguagem com finalidade de comunicar-se brincar, emitir opiniões, transmitir informações, perguntar e responder, contar e repetir histórias; A prática de leitura envolve a participação em atividades de leitura junto ao professor, leitura de figuras, reconhecimento do próprio nome; A prática de escrita envolve a escrita do próprio nome, produção de textos individuais ou coletivos ditados ao professor e escrita de próprio punho usando o conhecimento que já dispõe.

O conteúdo de natureza e sociedade compreende os seguintes assuntos: organização dos grupos e seu modo de ser e de viver, os lugares e suas paisagens, objetos e processos de transformação, seres vivos, fenômenos da natureza. Os conteúdos de matemática compreendem números, contagem, notação e escritas numéricas, operações, grandezas e medidas, espaço e forma.

Bem se vê que a Educação Infantil está de fato permeada de conteúdos, exigindo esforço cognitivo das crianças e uma boa mediação no processo de ensino-aprendizagem por parte do professor, de forma que o mesmo não pode se dar de qualquer maneira. De fato a Educação Infantil já superou, pelo menos no que prevê a

legislação, a fase de cuidados meramente assistencialista. Neste sentido convém lembrar que a inserção de crianças na escola tem aumentado significativamente ao longo dos anos e que esta inserção tem se dado cada vez mais cedo.

Observamos, assim que os referenciais curriculares para a Educação Infantil partem do pressuposto da criança integral, e conduzem a uma práxis integrada entre cuidar e ensinar. Tal tarefa exige do professor uma competência polivalente, que abranja a capacidade de propiciar cuidados à criança e ao mesmo tempo ensinar diversas áreas de conhecimento. Para isso faz-se necessário uma formação adequada, que lhe forneça a compreensão das peculiaridades deste público em desenvolvimento. Pode-se dizer que não é uma tarefa fácil e, na realidade brasileira, não é tão valorizada, pelo menos em termos econômicos. Em muitos casos forçando o professor a uma rotina dupla ou tripla de trabalho, em condições não muito favoráveis.

O exercício da profissão de professor de educação básica tem sofrido grandes desafios. Em termos macro, desafios acerca do processo de globalização que exige qualificação cada vez maior para o mercado de trabalho, acerca da crise da ética que também está intimamente relacionada às relações sociais de cunho mercantilistas, do esvaziamento das funções tradicionais da família, da violência nas grandes cidades, das necessidades de domínio de novas tecnologias. Em termos mais específicos existem desafios concernentes à desvalorização da profissão e precarização de seu trabalho. Precarização esta intimamente ligada à massificação do ensino, que visa padronizar resultados em indivíduos diversificados, e à introdução de mecanismos burocráticos que transformam o professor em mero executor de decisões (Alves-Mazzotti, 2007).

Demo (2007) defende que a baixa qualidade da Educação Básica no Brasil, tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares, se deve à característica essencialmente instrucionista de nosso ensino. Nossos professores são “engessados” em

técnicas e métodos que visam a apreensão de conteúdos ao invés de exercerem seu papel de educadores e formadores de sujeitos de pensamento crítico. A repetição e memorização sobrepõe-se à leitura, pesquisa e discussão.

Cientes do grande esforço realizado pelo professor e das condições físicas e motivacionais externas não favoráveis, resta saber de que forma o professor de Educação Infantil compreende e exerce seu importante trabalho. Se sabemos que sua atitude é essencial para o estabelecimento do vínculo e da consecução de todos os objetivos acima listados. É preciso compreender como este profissional se posiciona nesta empreitada, quais suas estratégias. Estas informações são da maior importância quando se quer estudar as relações entre professor e aluno.

Por um lado temos o aluno com sua história de vida as carências próprias da idade e específicas do indivíduo e por outro temos um indivíduo responsável pelo bom andamento desta relação e pelo desenvolvimento deste outro com que se relaciona nos mais variados aspectos.

Se o trabalho de Sroufe nos mostra que a qualidade desta relação é capaz de imprimir marcas profundas no desenvolvimento da criança, é necessário investir nesta relação de forma que ela seja favorável para ambos os lados.

Tendo em vista o pressuposto da intrínseca relação entre estes aspectos, partimos da hipótese de uma real correlação entre as representações desenvolvidas pela criança acerca do professor de Educação Infantil e o seu desempenho escolar.

## CAPÍTULO II

### ESTUDO EMPÍRICO

#### 2.1. Introdução

Alguns desafios metodológicos se impuseram na empreitada deste estudo. O primeiro deles foi a dificuldade de investigar a relação cognição-afeto, ainda mais considerando que não é grande a quantidade de pesquisas que se dediquem especificamente ao estudo da unidade cognição-afeto. Outro desafio é o fato de que, dentro da teoria adotada, não é bastante comum encontrar estudos referentes a relação entre professor-aluno, pois a grande maioria dos trabalhos enfocam a relação mãe-criança.

Este último fato cria a falsa impressão de que a Teoria do Apego restringe-se ao estudo das relações com a figura de apego primária, e que estas seriam as únicas relações relevantes na formação da subjetividade. Entretanto, uma pesquisa bibliográfica entre outros autores relevantes neste arcabouço teórico e um estudo mais pormenorizado dos escritos de Bowlby, nos permitiram observar a importância de outras figuras de apego na constituição do sujeito. Dentre as mesmas pode se destacar a figura do professor, que é aqui focada.

Tais dificuldades teóricas desdobram-se na escassez de instrumentos e/ou técnicas que viabilizassem o estudo ora proposto. Nem por isso estas dificuldades se constituíram em empecilho. Tornaram-se, antes, mais uma motivação à continuidade do presente projeto, tendo em vista que a superação dos desafios descritos se converterá em contribuição e incentivo para que também outras pesquisas se sigam acerca da temática proposta. Ora, quanto mais pesquisas acerca da unidade cognição-afeto maior será a compreensão acerca de sua dinâmica e melhor será a intervenção que promova o seu

desenvolvimento. Da mesma forma, quanto mais se compreende a relação de apego entre professor e aluno, sua dinâmica e seus efeitos no desenvolvimento do indivíduo, mais será possível otimizá-la.

## **2.2. Objetivos**

### **2.2.1. Objetivo Geral**

Este estudo visa compreender de que forma os Modelos Operativos Internos, descritos por John Bowlby, se relacionam com habilidades escolares de alunos da Educação Infantil.

### **2.2.2. Objetivos Específicos**

- ⤴ Examinar as possíveis relações entre os padrões de Modelos Operativos Internos e o estabelecimento do vínculo entre professor e aluno;
- ⤴ Verificar de que forma o apego do aluno com sua figura de apego primária se relaciona com seu desempenho escolar;
- ⤴ Avaliar como a atitude do professor de Educação Infantil se relaciona com o apego da criança para com a mesma;
- ⤴ Observar de que forma o apego do aluno de Educação Infantil para com sua professora se relaciona com seu desempenho escolar.

## **2.3. Método**

### **2.3.1. Participantes**

Poder-se-ia, dentro deste estudo, escolher crianças de qualquer idade entre 3 e 5 anos, sendo esta a faixa etária que abrange a Educação Infantil. A princípio pensou-se em estudar a primeira série deste grupo, por tratar-se justamente da série em que a

criança é introduzida no ambiente escolar. Porém, a dificuldade em encontrar instrumentos que se adequassem a suas peculiaridades nos levou à escolha de uma série posterior.

A idade de cinco anos já permite o uso do desenho, pois as habilidades psicomotoras nesta idade já estão desenvolvidas o suficiente para tanto. Além disso, os conteúdos ensinados nesta série, por ser a última da Educação Infantil, já estão bem próximos daqueles ensinados na antiga alfabetização, sendo mais fáceis de serem mensurados. Esta série configura-se, então, como uma série singular, em que se mesclam características da Educação Infantil (tal como presença de uma didática mais lúdica e de rotinas mais flexíveis) a características do Ensino Fundamental, com conteúdos mais elaborados e uma exigência cognitiva superior à das demais séries iniciais.

Planejou-se a princípio, realizar o estudo em uma turma de escola pública e uma turma de escola particular com intuito de observar a existência ou não de diferenças entre as duas. Porém, devido ao número reduzido de alunos cujos pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apenas sete) nas escolas particulares, não foi possível fazer esta comparação.

Assim, nossa amostra foi composta por 24 alunos de escola pública, da idade de 5 anos, com suas respectivas professoras.

Segue-se uma tabela com a descrição geral dos alunos.

**Tabela 1.** Descrição dos Alunos Participantes

<b>Sexo</b>	<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>	<b>Total</b>
Masculino	7	2	9
Feminino	7	8	15
<b>Total</b>	14	10	24

Acerca das professoras, conforme questionário respondido pelas mesmas, ambas eram do sexo feminino, possuíam tempo de profissão superior a dez anos, possuíam curso superior na área de Pedagogia, sendo que uma possuía especialização na área de Coordenação Pedagógica. Ambas trabalhando, dois turnos como professora e não possuindo nenhuma outra atividade remunerada. A renda total familiar de ambas estava compreendida na faixa entre dois mil e três mil reais.

### **2.3.2. Instrumentos**

#### **Para compreensão das atitudes do professor.**

Compreender a relação professor-aluno é levar em consideração os dois lados da moeda. Por um lado é necessário compreender a criança, suas necessidades e sua forma de ver o mundo e se relacionar. Por outro é essencial conhecer também este outro com quem ela se relaciona, sua história, objetivos, o modo como percebe seu papel enquanto professor de Educação Infantil e suas estratégias para lidar com este público específico. Neste sentido buscou-se no presente estudo realizar o levantamento destes dados mediante questionário elaborado pela própria pesquisadora (Apêndice C).

Tal questionário baseou-se nas questões amplamente sugeridas pela literatura acerca dos desafios inerentes ao exercício da profissão dentro da realidade do nosso país, os quais dizem respeito à massificação do ensino, pouca autonomia em sala de aula, desvalorização da profissão e baixos salários. Estes desafios foram aqui considerados como questões que permeiam as representações do professor acerca de si mesmo e que, conseqüentemente, exercem influência relevante na atitude geral do professor em sala de aula, bem como em sua relação com os alunos, alvo direto do exercício de seu trabalho.

Além destas questões também foi considerado o aspecto relacional, propriamente dito, da parte do professor para com os alunos. Atitudes relativas à sensibilidade e disponibilidade do professor para com os alunos, as quais, segundo a Teoria do apego de Bowlby, são promotoras da formação de vínculo seguro ou inseguro do aluno para com o professor.

Assim, o referido questionário divide-se em duas partes, sendo que a primeira tem como objetivo coletar informações socioeconômicas que fosse supostamente relevantes para o desempenho do professor, tais como turnos de trabalho, renda familiar, formação, tempo de profissão e outras. A segunda parte é formada por questões acerca da satisfação profissional do professor de Educação Infantil, do conhecimento que ele acredita ter acerca de seus alunos, do seu sentimento de responsabilidade para com os alunos e da importância dada por ele às questões afetivas em sala de aula. Cada questão foi respondida através de escala tipo Likert, compreendida entre 1 (completamente falso) e 7 (completamente verdadeiro). Para cada questão foi obtida uma média compreendida entre 1 e 7, “Bastante insatisfeito” e “Bastante satisfeito (Satisfação profissional), “Muito baixo (a)” a “Muito alto (a)” (conhecimento dos alunos, sentimento de responsabilidade pelos alunos e importância dada às questões afetivas em sala). Dos resultados em cada quesito foi obtida uma média geral, que pode ser interpretada como uma nota geral da atitude do professor em relação ao seu trabalho com os alunos em sala de aula.



### **Para averiguação dos estilos de apego dos alunos para com a figura primária.**

Existe atualmente um número relativamente significativo de instrumentos que visam a averiguação dos padrões de apego de um indivíduo, poucos, entretanto se aplicam a faixa etária ora estudada (cinco anos) e menos ainda, senão nenhum, têm validação para a realidade brasileira. Por esse motivo decidiu-se utilizar de dois instrumentos aplicáveis a faixa etária estudada, que encontram-se em processo de validação para a realidade brasileira: O teste do desenho da família e o SAT (*Separation Anxiety Test*, versão modificada de Attili, 2001). O uso de dois testes para este fim se justifica exatamente pelo a situação de validação de ambos, sendo que neste estudo um teste confirma o resultado do outro.

#### **Teste do desenho da família**

O desenho tem sido utilizado há muito como método válido de acesso a necessidade, conflitos e atitudes em crianças (Hammer, 1981; Dileo, 1970; 1973) especialmente porque, devido ao seu caráter não-verbal, permite a expressão de conteúdos que dificilmente poderiam ser expressos de outra forma por crianças menores, além de permitir uma riqueza maior de detalhes e informações mesmo naquelas até os onze anos de idade.

O desenho da família desponta, assim, de forma privilegiada como forma de acessar as experiências primeiras de apego e sua adaptação posterior, assim como é uma forma de explorar suas representações acerca de suas ligações familiares (Attili et. al. 2011). Sua aplicação é simples e extremamente familiar à criança, de forma que esta, ao realizar o teste, pode fazê-lo com toda desenvoltura e liberdade de expressão.

A técnica consiste em entregar uma folha de papel em branco à criança (no Brasil tem-se utilizado folha de papel A4), com lápis e lápis de cores, fazendo a seguinte solicitação: “Faça o desenho de sua família”. Como se trata de um teste projetivo, obviamente é necessário que o aplicador estabeleça um mínimo de *rapport* com a criança de forma que ela se sinta mais à vontade ao realizar a tarefa.

Os primeiros a sugerirem a possibilidade de realizar uma avaliação da representação do apego por meio do desenho da família foram Kaplan e Main, em 1985 (Fury, Carlson & Sroufe, 1997). Eles fizeram uma relação dos sinais mais frequentes em desenhos de crianças de idade entre 5 e 7 anos, com histórias de apego distintas (seguro, inseguro evitante, inseguro ambivalente e inseguro desorganizado).

Com base neste trabalho, Fury, Carlson e Sroufe (1997) procuraram validar o uso do desenho da família para a representação mental da relação de apego. A pesquisa inseriu-se em um processo longitudinal que fez o controle dos resultados obtidos no teste de desenho da família com outras avaliações de apego, teste de QI, avaliação de stress e funcionamento emocional.

Os autores reelaboraram a lista de sinais de Kaplan e Main, resultando na Escala de Frequência de Sinais Específicos, na qual foram encontradas correlações entre alguns sinais específicos no desenho da família e determinados padrões de apego, tal como a tabela que se segue:

**Tabela 2.** Sinais específicos de Fury et. al (1997)

<b>Sinais ansioso-evitante (A)</b>	<b>Sinais ansioso-resistente (C)</b>
Falta de individuação; Mãe e criança posicionados longe na página; Omissão da mãe (ou da criança); Braços abaixados, próximo ao corpo; Exagero da cabeça; Falta de cor; Membros da família disfarçados.	Figuras sobrepostas; Figuras separadas por barreiras; Figuras pequenas demais; Figuras grandes demais; Figuras no canto da página; Exagero nas articulações; Exagero nas características faciais; Exagero das mãos/braços.
<b>Sinais ansioso/inseguro (A/C)</b>	<b>Sinais ansioso-desorganizado (D)</b>
Falta de detalhes; Figuras sem chão (flutuando); Figuras incompletas; Mãe não femininizada; Figuras não diferenciadas por gênero; Expressão facial neutra/ negativa.	Inícios falsos; Figuras esmagadas; Sinais incomuns, símbolos bizarros.

Entretanto os autores perceberam que uma análise contextualizada do desenho, ou seja, considerando o desenho como um todo, forneceu uma correlação mais significativa com as outras avaliações de apego. Esta constatação ratificada por Madigan, Ladd e Goldberg (2003) tornou-se a Escala Global, elaborada por Fury, Carlson e Sroufe, composta de 8 subescalas:

1. Vitalidade/criatividade: Investimento emocional no desenho refletido por embelezamento, detalhamento e criatividade;
2. Orgulho da família/Felicidade: Criança com senso de pertencimento e felicidade no grupo familiar;
3. Vulnerabilidade: Vulnerabilidade e incerteza refletidos em distorções de tamanho, na colocação das figuras na página e no exagero de partes do corpo;

4. Distância emocional/isolamento: Solidão refletida em expressões disfarçadas de raiva, afetividade neutra ou negativa, distância entre a mãe e a criança;
5. Tensão/raiva: Tensão ou raiva inferidas de figuras que aparecem constrictas, fechadas, com ausência de cores ou detalhes, negligência com a aparência ou figuras rabiscadas/riscadas;
6. Papéis invertidos: Sugestão de inversão de papéis inferidas das relações de tamanho, ou papéis das figuras desenhadas;
7. Bizarrices/dissociação: Desorganização expressa por sinais incomuns, símbolos, temas de fantasia;
8. Patologia Global: Nível global de negatividade refletido na organização geral, completude/incompletude das figuras, uso de cor, detalhes, afeto e cena de fundo.

As escalas de Distância emocional/Isolamento e Tensão/Raiva estão relacionadas ao apego inseguro evitante (A); As escalas Vulnerabilidade e Papéis invertidos relacionam-se com histórias de apego inseguro resistente e as demais escalas dizem respeito ao apego seguro ou inseguro em geral. Cada escala pode variar em pontuação de 7 a 1 (muito alto, alto, moderadamente alto, moderado, moderadamente baixo, baixo, muito baixo), conforme a percepção geral do avaliador.

Mais recentemente Attili, Roazzi, Toni e Gianfelice (2011) aplicaram o desenho da família na Itália elaborando uma escala de sinais específicos com alguns sinais de Fury e colaboradores (1997). e acrescentando características dimensionais:

1. Tamanho do self;

2. Distancia self-pai;
3. Distancia self-mãe;
4. Distancia self-centro da folha;
5. Distancia self-centro da família;
6. Distancia família-borda inferior da folha;
7. Área do desenho da família;
8. Área total do desenho.

No Brasil, Ceconello e Koller (1999) reproduziram o teste do desenho da família usando as escalas de Frequência de Sinais Específicos e Global de Fury e colaboradores (1997) aplicando o desenho em uma amostra de 100 crianças estudantes da 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental. O método utilizado pelas autoras consistiu na aplicação apenas do desenho da família, utilizando as mesmas diretrizes de Fury, Carlson e Sroufe, seguidas da correção, utilizando as escalas referidas. A análise dos dados consistiu na averiguação da frequência dos sinais específicos e comparação direta com as frequências obtidas na pesquisa de Fury. Para a Escala Global as autoras encontraram um índice de fidedignidade *alpha* de Cronbach 0,88. Uma crítica que pode ser feita a este trabalho, porém, é a ausência total de outro teste de avaliação do apego que sirva de controle para comparação entre o mesmo e os resultados dos testes de desenho da família, tal como foi realizado por Fury, Carlson e Sroufe (1997) e Attili, Roazzi, Toni e Gianfelice (2011).

Mesmo assim, o teste do desenho da família já tem sido usado em diversas pesquisas no Brasil como instrumento de avaliação da representação mental do apego com crianças (Ramires, 2004; Ceconello,

Krum & Koller, 2000) e até com adolescentes (Jordão & Ramires, 2009) e adultos (Azevedo, Nascimento, Moraes & Souza, 2003), inclusive na compreensão de psicopatologias.

Estes achados, assim como dos demais estudos citados comprovam o valor e a eficácia da análise do desenho da família.

No presente estudo foram utilizadas as escalas de Frequência de Sinais Específicos e Global de Fury, Carlson e Sroufe (1997) bem como as escalas de Sinais Específicos e de Características Dimensionais de Attili e colaboradores (2011), tendo em vista que ambas mostraram-se eficazes e não são concorrentes entre si, pelo contrário, se confirmam e sua união refina a correção deste instrumento.

### ***Separation Anxiety Test (SAT)***

O segundo instrumento a ser usado para averiguação dos estilos de apego é o SAT (Separation Anxiety Test), cuja primeira versão foi elaborada por Klagsbrum e Bowlby (1976) como um teste projetivo que tinha o objetivo de observar os estilos de apego de crianças de idade entre 4 e 7 anos através de suas reações e respostas a situações de separação hipotética do pai, da mãe e de ambos os genitores. Attili (2001) adaptou o teste para a Itália e realizou modificações considerando uma maior eficácia do mesmo para os dias atuais, bem como o desenvolvimento de determinados aspectos da teoria do apego.

O teste original era constituído de dois sets de seis fotografias, um set para meninos e outro para meninas. As fotografias são diferenciadas pela presença de um menino ou menina nas situações hipotéticas, visando

a identificação da criança avaliada, Porém há distinção também quanto à separação de um ou outro dos genitores. Para os meninos são apresentadas três fotografias em que ele se separa do pai, duas em que se separa de ambos os genitores e uma em que se separa da mãe. Para as meninas são apresentadas uma foto com a mãe, três com ambos os genitores, uma com o pai e outra em que a menina está em sala de aula com a professora e os colegas de classe.

Na versão modificada de Attili (2001) levou-se em consideração estudos que demonstravam que a figura principal de apego, independente do sexo da criança, é a mãe e que esta é a principal responsável pela formação dos IWM de apego (Main, Kaplan, Cassidy, 1985). Além disso, as fotografias foram trocadas por desenhos que permitissem uma maior estimulação dos mecanismos projetivos e cujas características como roupas e fundo não denunciasses a época da fotografia. A ordem de apresentação das figuras também foi alterada de forma que se alternasse situações de separação severa (S) e moderada (M).

Salvo estas exceções, a versão modificada de Attili segue os mesmos padrões do teste original de Klagsbrun e Bowlby (1976). É composto por dois sets de figuras, um set para o sexo feminino e um set para o sexo masculino. As figuras representam situações hipotéticas de separação de ambos os pais, alternadas em situações de separação mais demoradas (que eliciam um grau de ansiedade mais severo) e situações de separação mais breve (que, por sua vez, eliciam graus de ansiedade mais moderados).

Embora o teste tenha sido elaborado inicialmente por Klagsbrun e Bowlby para crianças entre 4 e 7 anos, a versão de Attili pode ser aplicada inclusive em adultos.

A administração do teste se dá da seguinte maneira: Estabelece-se primeiramente um *rapport* com o avaliado, através de poucos minutos de conversa. Em seguida pronuncia-se o seguinte enunciado: “Eu gostaria que você me ajudasse a entender o que as crianças sentem quando os pais precisam ir embora e deixá-las por um pouco de tempo. Geralmente algumas crianças se sentem sozinhas, outras ainda continuam felizes, outras ficam com raiva, outras têm medo. Eu tenho aqui desenhos de um(a) menino(a) da sua idade e agora vou lhe fazer algumas perguntas sobre ele”. No caso de adultos se profere “Estamos interessados em saber o que sente uma criança quando os pais a deixam por um período qualquer. Geralmente algumas crianças se sentem sós, outras continuam contentes, outras ficam com raiva, outras têm medo. Agora irei lhe mostrar alguns desenhos e lhe farei perguntas sobre eles.”. Em seguida mostra-se a primeira figura com a situação de separação e, a respeito desta, se realiza quatro perguntas:

1. Para você, o que este(a) menino(a) está sentindo?
2. Porque você acha que este(a) menino(a) está sentindo isto?
3. O que você acha que este(a) menino(a) vai fazer agora?
4. O que este(a) menino(a) fará quando reencontrar os pais/a mãe?

Caso o sujeito tenha dificuldade de responder a primeira pergunta há uma lista e sugestões de resposta que podem ser proferidas para que o



sujeito escolha uma. Caso também não responda à quarta pergunta também há três possíveis respostas que podem ser sugeridas. Seguem-se a apresentação das demais figuras e, para cada figura são realizadas as mesmas quatro perguntas.

Há também a possibilidade de se repetir as mesmas perguntas ao sujeito de forma que ele se considere na situação narrada, por exemplo, na primeira pergunta: “Se este menino fosse você, como você se sentiria?”; na segunda: “Por quê?”; na terceira “E agora o que você faria?” e na quarta “E o que você faria quando seus pais voltassem?”.

Cada resposta dada pelo sujeito é anotada em uma folha específica de resposta e relacionada com as seguintes categorias, que têm, cada uma pontuação específica (entre +2 e -2), de acordo com o padrão de apego (mais seguro ou mais ansioso) com a qual está relacionada:

1. Apego;
2. Falta de auto-estima;
3. Hostilidade;
4. Confiança;
5. Evitamento;
6. Ansiedade;
7. Angústia;
8. Confusão.

Por fim é feita a contagem dos pontos e a classificação do padrão de apego conforme tabela de pontuação em anexo.

### **Para averiguação de desempenho das habilidades escolares.**

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2001) a organização do referencial curricular está dividida em dois âmbitos e eixos: Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo. A formação pessoal e social diz respeito a experiências que favorecem a construção do sujeito, questões afetivas e de relacionamento intra e interpessoal; o Conhecimento de mundo trata dos conteúdos referentes à cultura, tais como linguagem, matemática, natureza e sociedade, música, etc. Neste sentido observamos que, ainda na educação infantil busca-se conciliar a educação que trata apenas da transmissão de conteúdos e conhecimento à educação integral que abrange aspectos sócio-afetivos. Assim o próprio desempenho escolar está atrelado ao desenvolvimento do sujeito como um todo.

O desempenho escolar, no que é relativo ao conhecimento de mundo, tal como nomeado nos PCNs, foi avaliado nas áreas de linguagem e matemática.

Na área de linguagem foi feita Sondagem de Leitura e Escrita Iniciais, conforme Escolano (2004; descrito por Gardinal e Maturano, 2007). Na sondagem de escrita solicita-se que a criança faça um desenho e, a partir do desenho, são propostas seis situações de escrita: escrita do próprio nome, escrita sobre o desenho, escrita do nome de um amigo, escrita do que já aprendeu, ditado de seis palavras e ditado de uma frase com quatro palavras. Para análise da sondagem de escrita serão computadas o número de sílabas corretas escritas pela criança. A soma

destes seis escores será dividida pelo número total de sílabas produzido pela criança, sendo o resultado um número entre 0 e 1.

Na sondagem de leitura apresenta-se a criança um livro de história infantil ilustrado e em seguida são feitas quatro questões: se ela sabe o que é isso (o livro que está sendo apresentado); o que ela acha que é a história; onde há algo para ler; se ela sabe ler alguma palavra do livro. Caso a criança não leia, verifica-se se ela reconhece e nomeia alguma letra. A análise da sondagem de leitura terá como base cinco níveis de classificação: 1) a criança não reconhece nenhuma letra; 2) a criança reconhece pelo menos uma letra, mas não sabe nomeá-la; 3) a criança reconhece e nomeia alguma letra, 4) a criança lia pelo menos uma palavra corretamente e 5) a criança é capaz de ler pelo menos uma frase corretamente. As cinco categorias correspondem a uma pontuação de um a cinco em escala ordinal.

Na área de Matemática foram feitas atividades de contagem, numeração e reconhecimento dos numerais, conforme o que é orientado pelos PCNs para esta faixa etária. As atividades foram elaboradas pela própria pesquisadora e podem ser visto no Apêndice F.

A análise da avaliação na área de Matemática é feita mediante escala ordinal, de 1 a 5, conforme os critérios a seguir: 1- não reconhece nenhum numeral; 2 – reconhece algum numeral; 3- reconhece e nomeia os numerais; 4 – realiza contagem; 5 – realiza contagem e escreve o numeral. Além disso se considerou a capacidade da criança de diferenciação entre letras e números, sendo retirado um ponto caso a criança não fosse capaz de fazer esta diferenciação.

### **Para averiguação da relação de apego entre aluno e professor.**

Embora a relação professor-aluno seja uma variável relativamente complexa de ser avaliada, existem atualmente alguns instrumentos e técnicas desenvolvidos para esta finalidade. Dentro da teoria do apego, o arcabouço teórico sobre o qual embasamos o presente estudo, o método *Q-Sort*, versão 3.0, de Waters (1995) foi utilizado em diversos estudos entre crianças e suas figuras de apego primárias e secundárias, como será visto a seguir.

Originalmente este instrumento foi criado para examinar, de forma mais econômica, as relações de base segura de acordo com a classificação do experimento *Strange Situation*, de Ainsworth e colaboradores (1978). Esta última técnica foi desenvolvida para analisar as relações entre a criança e seu cuidador primário, geralmente a mãe.

Uma versão do *Q-Sort 3.0* adaptada para Portugal também foi utilizada para averiguar a qualidade da relação entre crianças institucionalizadas e suas cuidadoras (Pereira et. al, 2009). Mitchel-Copeland, Denham, e DeMulder (1997), por sua vez, fizeram uma adaptação para a avaliação do apego entre professor e aluno, retirando alguns itens da versão original que não eram aplicáveis a esta relação, mas apenas a relação entre mãe e filho.

Infelizmente não foi possível ter acesso a versão de Mitchel-Copeland e colaboradores (2010), que foi adaptada especificamente para a relação entre professor e aluno. Entretanto a versão do *Q-Sort 3.0*, de Waters também já foi usada para averiguação de apego para com figuras secundárias tais como cuidadoras (Pereira et.al, 2009) e pais (Monteiro,

Verissimo, Vaugh, Santos & Fernandes, 2008). A palavra “mãe” foi trocada pela palavra “professora” e situações como “A criança chora quando a mãe a deixa só com a babá, o pai ou os avós” foi substituída por “Chora quando a professora a deixa em sala com outras pessoas”. Também “Quando a mãe se senta com outros membros da família ou é afetiva com eles, a criança tenta atrair a atenção da mãe para si” por “Quando professora senta com outro aluno ou é afetiva com eles, tenta obter o afeto da professora para si”.

O Q-Sort 3.0, de Waters, é um instrumento amplamente usado em pesquisas sobre a teoria do apego. Ele compreende a observação da criança por um período mínimo de duas horas em um ambiente ecologicamente válido. Após a observação segue-se o preenchimento de uma ficha com 90 itens relativos a comportamentos observados ou não na criança, em uma escala Likert que varia de 1 a 9, sendo 1 o comportamento totalmente atípico ou improvável de ocorrer e 9 o comportamento totalmente típico e capaz de caracterizar a criança observada.

As vinte e quatro crianças participantes deste estudo foram observadas em sua rotina de sala de aula, sendo ainda algumas atividades gravadas em vídeo. Foram observados, para este instrumento, o comportamento específico de cada criança para com o professor, sua atitude geral para com ele. Posteriormente foram preenchidos os 90 itens do Q-Sort, sendo os resultados correlacionados com os resultados-padrão de uma criança hipotética “mais segura”, segundo a descrição de oito experts, conforme os critérios de segurança e dependência.

### 2.3.3. Procedimentos

Para a autorização da pesquisa, a escola enviou aos responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo está apresentado nos Apêndices A (professoras) e B (alunos). As professoras e os responsáveis pelos alunos assinaram o TCLE, em que foram assegurados o anonimato e a voluntariedade na participação da pesquisa.

A aplicação dos testes se deu de forma individual. Cada criança foi levada pela pesquisadora em uma sala em particular onde foram aplicados o Teste do desenho da família, o SAT e os testes de habilidades escolares, conforme as instruções já explicitadas para cada um deles.

As professoras responderam ao Questionário sobre a atitude por professor de Educação Infantil, de forma individual, na sala de aula, enquanto os alunos realizavam atividades.

Foram realizadas filmagens das professoras e de seus respectivos alunos em momentos de aula, realização de tarefas e recreação, com o intuito de preencher o *Attachment Behavior Q Sort 3.0*. O tempo total de filmagem foi de, no mínimo, duas horas.

## 2.4. Resultados

Para análise dos dados foi utilizada a estatística descritiva (medidas de tendência central e dispersão, distribuição de frequência). Para a análise da relação entre os vários instrumentos foram utilizadas análises hierárquicas log-lineares, análises de regressão logística e coeficiente de Jaccard, através do qual foi projetado um SSA (*Smallest Space Analysis*; Bloombaum, 1970), para uma avaliação de todas as variáveis de importância juntas.

Apresentamos, de início, o tipo de apego considerando a relação com a figura de apego primária, que na maioria dos casos é representada pela mãe (Tabela 3). Em seguida são apresentados os padrões de apego das crianças para com suas respectivas professoras (Tabela 4).

Embora o SAT (usado para medir a relação de apego entre criança e a figura primária) nos possibilite conhecer o padrão específico de apego de cada criança (seguro, inseguro-ambivalente, inseguro-evitante ou inseguro-desorganizado), o importante para o presente estudo é a identificação de uma relação de apego seguro ou inseguro para com a figura de apego primária. O AQS, por sua vez, embora não ofereça a classificação dos padrões inseguros de apego (ambivalente, evitante ou desorganizado), nos permite a visualização de um *continuum* do nível de segurança de cada indivíduo para com determinada figura de apego, permitindo também a classificação em seguro/inseguro.

Observando a Tabela 3 vemos uma distribuição que confirma estudos anteriores acerca dos padrões de apego. Vemos uma frequência maior de indivíduos seguramente apegados (cerca de 50%), seguidos de forma decrescente por padrões inseguro-ambivalente, inseguro-evitante e inseguro-desorganizado. Se observarmos, porém a frequência de padrões de apego para com a professora de Educação Infantil, há um aumento do número de indivíduos seguramente apegados (acima de 70%). Inere-se aqui que algumas crianças cujo padrão de apego para com a figura primária é inseguro, conseguiu desenvolver um apego seguro para com sua professora.

**Tabela 3.** Tipo de Apego das crianças para com a figura primária

	<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>	<b>Total</b>
<b>Seguro</b>	8	4	12
<b>Ambivalente</b>	4	3	7
<b>Evitante</b>	1	2	3
<b>Desorganizado</b>	1	1	2
<b>Total</b>	14	10	24

**Tabela 4.** Tipo de Apego das crianças para com a professora de Educação Infantil

	<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>	<b>Total</b>
<b>Seguro</b>	8	9	17
<b>Inseguro</b>	6	1	7
<b>Total</b>	14	10	24

A seguir temos quadros de frequência das notas dos alunos em cada instrumento de avaliação das habilidades escolares (Matemática, Leitura e Escrita).

A princípio pode-se assustar com a baixa média das notas em Escrita. É necessário, porém, lembrar que as crianças da faixa de cinco anos ainda encontram-se em processo de aprendizado de leitura e escrita. Muitas já conhecem as famílias do alfabeto, porém, em uma situação de ditado ainda têm dificuldade de reproduzir o som, associando-o à sílaba correspondente. Esta habilidade se tornará mais consistente no ano seguinte, primeiro ano do Ensino Fundamental (que corresponde à antiga Alfabetização).

**Tabela 5.** Frequência do desempenho em Matemática

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>% Cum.</b>
<b>Reconhece e nomeia os numerais</b>	2	8,3	8,3
<b>Realiza contagem</b>	5	20,8	29,2
<b>Realiza contagem e escreve o numeral</b>	17	70,8	100
<b>Total</b>	24	100	100

Nota: Cum. = Cumulativa



**Tabela 6:** Frequência do desempenho em Leitura

<b>Categorias</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>% Cum.</b>
<b>Reconhece e nomeia alguma letra</b>	20	83,3	83,3
<b>Lê pelo menos uma palavra corretamente</b>	04	16,7	100
<b>Total</b>	24	100	10

Nota: Cum. = Cumulativa

**Tabela 7:** Frequência do desempenho em Escrita

<b>Notas (de 0 a 1)</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>% cumulativo</b>
<b>0,07</b>	01	4,2	4,2
<b>0,1</b>	04	16,7	20,8
<b>0,13</b>	05	20,8	41,7
<b>0,15</b>	02	8,3	50,0
<b>0,18</b>	05	20,8	70,8
<b>0,21</b>	01	4,2	75,0
<b>0,22</b>	01	4,2	79,2
<b>0,24</b>	01	4,2	83,3
<b>0,27</b>	01	4,2	87,5
<b>0,43</b>	01	4,2	91,7
<b>0,75</b>	01	4,2	95,8
<b>0,97</b>	01	4,2	100
<b>Total</b>	24	100	100

Para permitir uma análise estatística mais sofisticada das relações entre as variáveis, os dados relativos às notas dos alunos em Matemática, Leitura e Escrita foram dicotomizados em 0 e 1 (zero e um), 1 (um) significando desempenho/escore alto. O mesmo processo foi realizado com a atitude da professora (sendo 1 uma atitude considerada como positiva em relação à sensibilidade e disponibilidade da professora para com seus alunos), com o apego dos alunos para com a professora e para com a figura primária (1 significando apego seguro, e 0 inseguro).

Denominamos a relação de apego seguro da criança para com sua figura de apego primária como variável “Seguro-primária” e a relação de apego segura da criança para com a professora de “Seguro-professora”. A atitude positiva de disponibilidade e sensibilidade da professora para com seus alunos foi denominada “Atitude professora”.

Em primeiro lugar, para verificar a interação entre apego (tanto para com o professor como para com a figura primária) e também da atitude do professor, com as três avaliações escolares Leitura, Escrita e Matemática foram realizadas três análises hierárquicas, apresentadas na Tabela 8. Observa-se uma interação significativa da Matemática tanto com a relação de apego segura com o professor ( $\chi^2$  4.26, gl 1,  $p=.047$ ). Como com a atitude positiva do mesmo para com os alunos ( $\chi^2$  6.38, gl 1,  $p=.012$ ).

Tais dados demonstram que a atitude de sensibilidade e disponibilidade da professora para com seus alunos tem uma relação positiva com desempenho acima da média em Matemática. De forma independente, também foi encontrada relação entre o apego seguro da criança para com a professora e desempenho acima da média Matemática.

Não foram encontradas relações significativas de um bom desempenho em Matemática com o apego do aluno para com sua figura de apego primária. Também, no caso desta análise estatística especificamente, não houve relação significativa entre as notas nas demais disciplinas, Leitura e Escrita, com o apego para com a figura primária, para com a professora, nem com a atitude positiva da professora, embora se observe uma relação limítrofe entre a habilidade de Escrita e o apego seguro com a figura primária.

**Tabela 8.** Análises Hierárquicas Log-Lineares: Interações entre Seguro-primária, Seguro-professora e Atitude do Professor, com as três avaliações escolares.

Habilidade Escolar	Seguro-primária		Seguro-professora		Atitude professora	
	$\chi^2$ Parcial	P	$\chi^2$ Parcial	p	$\chi^2$ Parcial	p
Matemática	.111	.739	<b>4.26</b>	<b>.047</b>	<b>6.38</b>	<b>.012</b>
Leitura	1.75	.185	.18	,663	.50	,479
Escrita	3.90	.063	.01	.944	.91	.339

Em seguida, visando verificar o efeito preditor das variáveis Seguro-primária, Seguro-professora e a Atitude do Professor no desempenho das habilidades escolares, foram realizadas três regressões logísticas tendo como variáveis dependentes as três habilidades (Leitura, Escrita e Matemática) e como variáveis independentes Seguro-primária, Seguro-professora e a Atitude do Professor.

Somente na regressão logística, que considerava como variável dependente o desempenho em Matemática, foram encontradas variáveis predictoras com índices significativos. Esta análise encontra-se descrita na Tabela 9. Como pode ser observado, tanto a Atitude positiva do professor (B 1.94; Wald 3.58, gl 1,  $p=0.049$ ) como o apego seguro com a professora (B 2.52; Wald 4.13, gl 1,  $p=0.040$ ) apresentaram valores preditores significativos.

Isto não apenas confirma a relação, como estabelece a atitude positiva da professora de Educação Infantil e o vínculo seguro do aluno para com esta, como preditores de um bom desempenho em Matemática.

É importante ressaltar que as variáveis Seguro-professora e Atitude professora são independentes entre si quanto à predição e um bom desempenho em Matemática. Ou seja, a atitude positiva da professora é, por si mesma uma preditora do bom desempenho na habilidade Matemática. Da mesma forma, a relação de apego seguro da criança para com sua professora, mesmo em ausência de uma atitude positiva da professora, é preditora de um bom rendimento nesta disciplina.

**Tabela 9.** Regressão logística tendo como variável dependente o desempenho em matemática e como variáveis independentes Seguro-SAT e Seguro-AQS, a Atitude do Professor

Passo	B	S.E.	Wald	gl	<i>p</i>	Exp(B)
1.Atitude Profa.	1.944	1.027	3.582	1	.049	6.984
2.Seguro-profesa	2.519	1.239	4.135	1	.040	12.416

Para verificar a estrutura relacional entre as habilidades escolares, apego e atitude do professor, foi computada uma análise SSA. Na Tabela 10 é apresentada a matriz de coeficiente de Jaccard (considerando a natureza dos dados dicotômicos) que produziu a projeção SSA apresentada na Figura 1.

A matriz de coeficiente de Jaccard, bem como a projeção da SSA confirmam os resultados já apresentados acerca do bom desempenho em Matemática e apontam para uma relação relevante entre a nota de Escrita e uma relação de apego segura da criança para com a figura de apego primária (Seguro-primária).

A partir desta projeção do SSA, dada a proximidade entre as variáveis, podemos entender que o bom desempenho em Matemática está relacionado a uma relação segura da criança para com sua professora, e também à atitude positiva da professora. O bom desempenho na área de Escrita, por sua vez, tem relação com um vínculo seguro da criança para com sua figura de apego primária. Estes resultados serão discutidos posteriormente, mas pode-se dizer em um primeiro momento que a relação de apego da criança para com sua figura primária tem um caráter mais basal, enquanto que o vínculo com a professora, embora também possa ter repercussões futuras em outras áreas do desenvolvimento da criança (Sroufe, 1983), está atrelado à adaptação ao ambiente escolar.

**Tabela 10.** Matriz de coeficiente Jaccard entre as duas medidas de apego Seguro-primária, Seguro-professora e Atitude Professora, com as três habilidades escolares (Leitura, Escrita e Matemática)

	Leitura	Escrita	Matemática	Atitude Professora	Seguro-professora
Leitura	100				
Escrita	67	100			
Matemática	46	29	100		
Atitude Professora	8	21	59	100	
Seguro-professora	38	34	75	34	100
Seguro-primária	42	67	38	33	46

Nota: decimais omitidos



**Figura 1.** SSA das duas medidas de apego, Seguro-primária e Seguro-professora, a Atitude Professora, e as três habilidades escolares - Leitura, Escrita e Matemática (projeção bidimensional, coeficiente de alienação .01).

### CAPÍTULO III

#### DISCUSSÃO GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta discussão não se visa, obviamente, esgotar as respostas para muitas perguntas suscitadas em nossas reflexões iniciais. Na verdade o intuito maior deste estudo é dar continuidade nas discussões acerca das relações entre cognição e afeto, ainda nascente na teoria do apego no que tange ao âmbito escolar, através do papel das relações de apego seguro da criança para com figuras relevantes tais como a mãe e a professora de Educação Infantil. Pretende-se também refletir acerca do papel específico do professor como figura de apego significativa no que diz respeito ao desempenho de habilidades escolares de seus alunos.

#### **3.1. Apego para com a figura primária x apego para com a professora**

Antes de abordarmos o desempenho das crianças nas habilidades escolares estudadas, é interessante deter-se um pouco no fato de que muitas delas conseguiram desenvolver uma relação de apego segura com suas professora de Educação Infantil, mesmo não tendo um estilo de apego seguro para com a figura de apego primária, conforme foi observado nas tabelas de frequência dos estilos de apego para com a figura primária e para com a professora. Além disso, na análise estatística não foi observada correlação significativa entre os estilos de apego da criança para com a figura primária e o desenvolvimento de um vínculo seguro com a professora, o que indica que uma relação de apego seguro para com a figura primária não possui nexos necessários com uma relação de apego segura com a professora. De sorte que crianças com estilos de apego seguro, inseguro-ambivalente, inseguro-evitante e, até, inseguro-desorganizado puderam desenvolver um relacinamento de confiança e segurança com suas professoras

de Educação Infantil. Tal achado é bastante relevante e suscita uma discussão sobre diversos aspectos relativos ao conceito de Modelos Operativos Internos.

Considerando que os Modelos Operativos Internos são representações elaboradas pelo sujeito das relações de apego que desenvolve, a possibilidade de se desenvolver relações de apego diferenciadas da relação de apego primária durante os anos de Educação Infantil (aqui notadamente aos cinco anos de idade) remete a duas hipóteses: 1) O sujeito é capaz de estabelecer Modelos Operativos Internos diferentes a cada relação que desenvolve; 2) Os Modelos Operativos Internos evoluem conforme o sujeito estabeleça outras relações de apego significativas no decorrer da sua vida, não se cristalizando nos modelos decorrentes apenas da relação de apego primária.

A questão da estabilidade dos MOI é um assunto amplamente discutido entre os estudiosos da teoria do apego, sendo que alguns teóricos concordam que os modelos desenvolvidos na relação com a figura de apego primária nos primeiros anos tendem fortemente a perdurar ao longo da vida, podendo ser alterados apenas em casos extremamente traumáticos tais como luto e separação (Ammaniti, van Ijzendoorn, Speranza & Tambelli, 2000; Hamilton, 2000; Weinfield, Sroufe & Egeland, 2000; Ammaniti & Speranza, 2002). Já outros teóricos têm a compreensão de MOI extremamente flexível, sendo o indivíduo capaz de desenvolver MOI diferentes para cada figura com quem se relaciona (Villachan-Lyra, 2007). Silva e colaboradores (2008) afirmam que, quanto a organização das representações das relações de apego, foram sugeridos três modelos: o modelo hierárquico, o modelo de organização integrativa e o modelo de organização independente. De acordo com o modelo hierárquico a representação da figura de apego primária é a mais influente, sendo as demais relações influenciadas pela segurança ou insegurança desta primeira relação, podendo-se esperar que as demais relações sejam concordantes com a mesma. No

modelo de organização integrativa o indivíduo integra todas as suas relações de vinculação numa única representação, sendo dado peso igual a todas as relações. O modelo de organização independente, como o nome já indica, concebe cada vinculação como independente tanto em qualidade quanto em influência no desenvolvimento. Conforme este modelo as representações de diversas relações tem influência em áreas variadas do desenvolvimento.

Para Bowlby (1984) o desenvolvimento da pessoa levaria a uma complexidade cada vez maior dos MOI em decorrência das várias experiências de apego ao longo da vida. Em uma de suas discussões acerca dos MOI chegou a levantar a hipótese de que uma pessoa, emocionalmente perturbada, poderia atuar simultaneamente com dois ou mais modelos funcionais de si mesmo e da figura de apego. Em suas palavras:

O bom senso poderia sugerir que uma pessoa atuaria com base em modelos únicos de cada uma das figuras de apego e de si própria; a psicanálise, porém, desde Freud, reuniu evidências que são mais bem explicadas supondo não ser incomuns, para a pessoa, atuar com simultaneamente com dois (ou mais) modelos funcionais das suas figuras de apego, com dois (ou mais) modelos funcionais dela mesma. Quando múltiplos modelos de uma só figura atuam em conjunto, eles tendem a diferir com respeito à origem, à dominância e ao conhecimento que deles tenha a pessoa. (p. 256)

Se se observar bem esta passagem pode-se notar que Bowlby fala de modelos funcionais “das suas figuras de apego”. Não é um modelo único pautado em uma figura única ou predominante. O conceito de Modelos Operativos Internos descrito por Bowlby (1973) e adotado neste trabalho postula que a criança elabora uma síntese coerente das respostas afetivas do adulto que cuida dela. Segundo este conceito, a



criança constrói um modelo para cada figura com quem se relaciona e o organiza cada experiência hierarquicamente.

Levando em conta este conceito de MOI não se pode acusar a presente teoria de determinista, pois o sujeito é ativo na construção de suas representações através da influencia de não apenas um, mas de todas as figuras que se mostrarem significativas no processo de construção de sua subjetividade, visando sempre uma melhor adaptação de si mesmo no mundo.

Bowlby (1984) afirmou que as representações desenvolvidas junto à figura de apego primária acarretaria em padrões de comportamento que poderiam eliciar nas outras figuras de apego respostas que reforçassem tais representações, gerando um círculo vicioso capaz de perpetuar os padrões de segurança ou insegurança desenvolvidos na relação primária. Cabe frisar, porém que trata-se da possibilidade de perpetuação e não de sua necessária ocorrência.

Vale a pena repetir, na forma de ênfase, a afirmativa de Sroufe (1983) que explica, de forma bastante clara, esta questão dentro da ótica da Teoria do Apego:

O modelo mecanicista de Freud gerou uma visão passiva da pessoa e uma visão estática do desenvolvimento. Indivíduos não são empurrados de volta aos primeiros estágios de funcionamento, e o desenvolvimento não para (fixando-se em uma questão singular). Ao contrário, indivíduos evoluem e organizam (hierarquicamente) estratégias para resolver crises e oportunidades no ambiente, e carregam adiante estratégias iniciais para períodos subsequentes do desenvolvimento. (p.44)

Assim, podemos afirmar, com base na teoria aqui suscitada, que o fato de crianças de serem capazes de desenvolver estilos de apego seguro para com suas professoras de Educação Infantil confirma a afirmativa acima de que o indivíduo é

ativo no processo de organização e constituição do seu self, buscando sempre figuras que se lhe apresentem como mais capazes de lhe propiciar uma melhor adaptação ao meio.

Em um estudo específico, já citado aqui, sobre os padrões de adaptação em crianças pré-escolares Sroufe (1983) observou que crianças classificadas pelos testes de averiguação de apego como inseguras, cujo comportamento apresentava dificuldades relevantes de adaptação, puderam desenvolver comportamentos mais adaptativos a partir a intervenção positiva e sistemática de seus professores. Segundo este autor, tais mudanças se deram graças à intervenção específica dos professores de acordo com as dificuldades apresentadas por cada criança:

Às vezes se conclui que fortes evidências em nossa pesquisa para a continuidade da adaptação individual (ou mesmo uma descida espiral de desadaptação; Egeland & Sroufe, 1981b) sugere um pessimismo concernente à intervenção. Este certamente não é o caso. Ela sugere, em contraste com posições que assumem relativamente completa resiliência (e.g., Kagan, Karsley, & Zelazo, 1978), que poderosas forças – internas e externas à criança – operam para perpetuar o padrão de desadaptação uma vez estabelecido. Mas a intervenção pode ser focada explicitamente na consideração destas influências, especialmente as inerentes à criança. Por exemplo, se a criança não espera que as pessoas lhe sejam disponíveis, o professor pode lhe ser disponível – pacientemente, inevitavelmente, constantemente. (pp. 76-77)

É explícita, nesta passagem, a ênfase que dá o autor para a possibilidade e mesmo para a necessidade de intervenção da figura de apego, no caso o professor, no sentido de promover a adaptação da criança. Sroufe (1983), em outra passagem, chega,

de certa forma, a apelar para que haja de fato intervenção junto às crianças a fim de promover sua adequada adaptação:

Mas eu não tenho dúvida de que, nos anos pré-escolares, a vasta maioria destas crianças com problemas poderia ser ajudada fundamentalmente no sentido de um desenvolvimento mais saudável. Uma desafortunada implicação de nossos dados é que, de qualquer forma, sem ajuda, estas crianças estarão muito provavelmente levando adiante padrões de inadaptação por toda a infância e até a vida adulta.(p.77)

Em nossa amostra tivemos nove crianças que, embora fossem inseguras em sua relação com a figura primária, conseguiram desenvolver uma relação de segurança com suas professoras. A relação e apego segura para com a professora não apenas tem efeitos sobre o desenvolvimento socio-afetivo, como Sroufe (1983) nos demonstrou. Veremos que está tais relações, aparentemente de ordem apenas afetiva, também tem forte relação com o desempenho cognitivo, exercendo influência sobre o mesmo.

Por outro lado, quatro crianças seguramente apegadas com a figura primária não desenvolveram um apego seguro com suas professoras. Isto sinaliza também que a existência de uma base de segurança nas primeiras relações do indivíduo são de fato importantes nas relações futuras, embora não sejam necessariamente determinantes. Vale lembrar aqui que características pessoais e do ambiente também são relevantes no estabelecimento do apego Bowlby (1984).

### **3.2. A relação de apego seguro com a professora e o bom desempenho e Matemática**

Voltando a atenção agora para a questão do desempenho das crianças nas habilidades escolares, o resultado mais proeminente foi a forte relação encontrada entre

o apego seguro dos alunos para com a professora de Educação Infantil e o bom desempenho destes alunos na disciplina de Matemática. Também um outro resultado, bastante próximo a este foi a relação preditiva entre a atitude positiva da professora e o bom desempenho na mesma disciplina.

Tais dados são independentes entre si, o que implica que o apego seguro do aluno para com sua professora já é, por si só, um preditor do bom desempenho em Matemática. Este resultado não apenas confirma a nossa hipótese inicial acerca da relevância da relação de apego para com a professora e o desempenho cognitivo, como também repele possíveis questões como a de afirmar que o bom desempenho é devido exclusivamente à atenção da professora. Ou ainda que a atenção da professora se deve ao bom desempenho do aluno, não o contrário.

Ora, se ao desenvolver uma relação de apego seguro para com a professora, a criança torna-se mais capaz de enfrentar a demanda cognitiva da disciplina de matemática, não se pode dizer que a atenção da professora se dá devido o seu bom desempenho. Ainda mais considerando que esta atenção não é uma atenção qualquer, é sim a sensibilidade e responsividade às necessidades da criança, que se traduz em um cuidado no sentido de facilitar a adaptação e ajustamento da criança ao ambiente escolar.

A teoria do apego nos garante que a existência de uma relação de apego segura é fruto de uma atitude de sensibilidade e responsividade por parte do cuidador. O fato de os dados se apresentarem de forma independente demonstra a natureza da relação dos mesmos para com o desempenho em matemática, e não a natureza da relação entre a atitude da professora e a manifestação do apego.

Observamos aqui a suscetibilidade desta disciplina a uma relação de afeto da criança para com seu mestre, em detrimento de outras disciplinas que, pelo menos nesta

pesquisa, não se mostraram tão sensíveis a este aspecto. Tal dado nos remete à amplitude de estudos acerca do tema (Hazim, Frade & Falcão, 2010; Gomes & Da Rocha Falcão, 2008; Lins, 2005; Loreto & Falcão, 2000).

De fato não é à toa que tantos estudiosos se debruçam sobre a relação entre os aspectos afetivos e o aprendizado da Matemática a tal ponto de se inaugurar um novo domínio de reflexão teórica, pesquisa e aplicação denominado Psicologia da Educação Matemática que busca compreender os aspectos psicológicos (afetivos e cognitivos) referentes ao ensino e aprendizado da Matemática.

Faz-se necessário, então, compreender que peculiaridades possui a Matemática que a distingue das demais teorias. É com suporte desta área especializada da Psicologia Cognitiva que se faz aqui reflexões neste sentido. Tal escolha considera não apenas o caráter especialista no que diz respeito à educação Matemática, mas considera, inclusive que a mesma parte do mesmo pressuposto de integração entre os aspectos cognitivos e afetivos da psique humana para o ensino e aprendizagem desta disciplina.

De acordo com Nunes (1999) a Matemática é uma atividade humana necessariamente situada em um contexto significativo, assim a matemática utilizada nas atividades cotidianas não se confundem com a Matemática de sala de aula. O exemplo dado por Nunes e Bryant (1997) exemplifica de forma bastante clara. Eles observaram que crianças que exerciam determinadas atividades de comércio nas ruas acertavam 98% dos problemas matemáticos que se apresentavam nesta situação de comércio, enquanto obtinham apenas 37% de acertos nos problemas envolvendo cálculo.

Da Rocha Falcão (2003) aponta para a existência de três tipos de matemática: a Matemática extraescolar, que usamos no cotidiano; a Matemática escolar, composta de conteúdos matemáticos didaticamente adaptados e a Matemática dos matemáticos, ou Matemática acadêmica. Lins (2005), ao destacar a cisão entre a Matemática da rua

(extraescolar) e a Matemática acadêmica (da escola ou do matemático), ressalta a estranheza de uma para com a outra de tal forma que a Matemática acadêmica assume a figura de um monstro para aqueles que não a dominam.

No contexto específico da Matemática de sala de aula, o ensino da mesma envolve três aspectos: o conteúdo, o professor e o aluno. Estes últimos trazendo ao contexto de ensino-aprendizagem suas características pessoais, crenças e valores de forma a influenciar substancialmente o processo de ensino-aprendizagem. No caso específico da Educação Infantil os valores e crenças do educador têm valor preeminente dada a tenra idade dos aprendizes cujas crenças e valores ainda estão em formação e sofrem forte influência destes mesmos educadores.

De fato a Matemática em sala de aula não é ensinada “nua e crua”, mas é permeada de significados que se interpõem na relação entre professor e aluno. No caso específico desta disciplina Lins (2005) traz o mito do monstro da Matemática, onde o que é monstruoso, inacessível e indomável para a maioria das pessoas é um monstrinho de estimação que habita os jardins dos matemáticos (ou professores de Matemática), os quais são detentores de tais conhecimentos. Através deste mito Lins chama atenção para o fato de que o conhecimento da matemática produz um *status* de poder àquele que o possui, sendo este *status* interessante para o mesmo porque lhe confere uma posição socialmente desejável e aprovada. Apesar de, no caso da Educação Infantil, não haver professor específico de matemática, a disciplina em si já carrega o estereótipo de “difícil”, de “monstro que pode ser domado por poucos”. Tais estereótipos podem ou não ser apropriados pelo professor durante o ensino desta disciplina, permeando o que G. Brosseau (citado por Pais, 2002) chamou de “contrato didático”. Tal contrato seria justamente constituído pelas crenças e valores presentes na situação didática.

Dentre os professores de Educação Infantil, os quais não têm formação especializada na disciplina, Gomes e Da Rocha Falcão (2007) afirmam a existência de um discurso neste sentido, porém em menor escala que entre os professores com formação especializada.

Se por um lado a criação do “monstro” é atrelada ao professor, por outro lado ela também pode ou não ser apropriada pelo aluno, na medida em que estes valores são implicitamente (ou explicitamente) repassados na situação didática.

Ao se falar em “contrato didático”, “crenças e valores” e “relação professor-aluno na situação didática” leva-se em conta que é justamente esta figura significativa do professor quem conduz a criança pelo caminho do aprender e que este aprender não é constituído unicamente por questões puramente cognitivas (como se isto fosse possível), mas é permeado de afeto, tal como qualquer representação.

Para compreender a situação didática em sua plenitude é necessária a consideração de três fatores que se relacionam mutuamente: o professor, o aluno e o conteúdo. Não é a relação entre aluno e conteúdo que se sobressai na explicação do aprendizado do mesmo, se ele consegue captar determinados princípios lógicos como correspondência um-a-um, ordem ascendente de magnitude, uso do número final como número cardinal, propriedade de conservação, etc. (Nunes & Bryant, 1997). Também não é a relação entre professor e conteúdo, se este o domina ou não. Tampouco o é a relação entre professor e aluno, se esta é de confiança, segura ou insegura. Todos os fatores são essenciais para a compreensão do fenômeno da aprendizagem na sala de aula e sem qualquer um destes tal fenômeno não se dá. Entretanto, para fins de estudo é sobre a relação professor-aluno que esta pesquisa se volta, focando mais especificamente na relação de apego e segurança do aluno de Educação Infantil para com sua professora.

A Psicologia da Educação Matemática foi empregada até aqui no intuito de melhor compreender a especificidade da Matemática ora estudada, a qual se apresentou na condição de “escolar” ou acadêmica. Tal condição expõe a necessidade de uma figura para servir de suporte específico à criança neste ambiente. Daí a importância de uma relação de segurança entre o aluno e a professora de Educação Infantil para o bom desempenho em Matemática.

Deve-se lembrar aqui que o apego, segundo a postulação de Bowlby (1984), possui eminentemente uma função adaptativa. Em outras palavras o apego é uma estratégia de sobrevivência da espécie no meio em que vive. Para o ser humano este meio é a cultura, é a escola, é a matemática e tudo aquilo que nos cerca. O papel maior da escola é justamente inserir a criança nesta cultura e a criança, por sua vez precisa de meios e estratégias para se adaptar.

Ao adentrar o contexto escolar a criança, em especial o aluno de Educação Infantil, se vê em um ambiente outro, diferenciado das demais situações de seu dia-a-dia, longe da figura de apego primária. Neste contexto a criança busca por uma figura capaz, sensível às suas necessidades, e apega-se a ela a fim de adaptar-se e “sobreviver” a esta nova “situação estranha”.

O estabelecimento do estilo de apego da criança para com a figura de apego depende da atitude desta última enquanto “cuidadora”, em um sentido mais amplo da palavra. Os principais aspectos propiciadores do estabelecimento de um vínculo seguro são: uma atitude de sensibilidade, aceitação, cooperação e disponibilidade por parte da figura de apego, características individuais da criança e características do ambiente, como previsibilidade e segurança.

A atitude de disponibilidade foi traduzida aqui como o sentimento de responsabilidade que cada professora possui para com seus alunos e a sensibilidade foi



posta aqui na forma do conhecimento que a professora crê que possui acerca de cada um de seus alunos. Estes dois ingredientes, conforme a teoria do apego, formam a base para o estabelecimento de um padrão de apego. Tendo em vista que, no ambiente de sala de aula, dada a ausência da figura primária, a criança irá necessitar vincular-se a outro cuidador e a professora é aquela capaz de propiciar aquilo de que a criança necessita para sentir-se segura neste ambiente.

Além do sentimento de responsabilidade e do conhecimento dos alunos, também esteve incluso no questionário de atitude do professor a importância dada por este ao afeto em sala de aula, a qual também está atrelada à disponibilidade e à sensibilidade. A satisfação profissional, não se pode negar, exerce influência sobre o estado afetivo geral da professora e conseqüentemente sobre sua disponibilidade e sensibilidade para com os alunos.

Com estas considerações é possível compreender melhor que a existência de relação de apego seguro dos alunos de Educação Infantil pesquisados para com suas professoras se deram devido a uma atitude positiva das mesmas no que diz respeito à sensibilidade e disponibilidade para com seus alunos. É possível assim compreender também porque a atitude das professoras e o apego seguro dos alunos mostraram-se fortes preditores de um bom desempenho em Matemática.

### **3.3 A relação de apego seguro com a figura primária e o bom desempenho na habilidade de Escrita**

Além do caso específico do aprendizado de matemática, também foi encontrada nos resultados uma correlação significativa entre o bom desempenho na área de Escrita

e um apego seguro, desta vez não com o professor, mas com a figura de apego primária. Também este é um resultado intrigante que demanda um olhar mais aproximado.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), os sujeitos que se encontram em processo de alfabetização constroem, em curto espaço de tempo, os conceitos sobre o código escrito, vivenciando o mesmo percurso que a humanidade experimentou, por milhares de anos, para compreender o sistema alfabético. Ou seja, os aprendizes de fato revivem a psicogênese da língua escrita, formulando todas as hipóteses também levantadas pelos povos primitivos; desde o uso de formas pictográficas até a representação dos valores fonológicos da nossa linguagem oral.

Ferreiro (1992) apresenta estágios do desenvolvimento da habilidade de escrita a partir de hipóteses que são construídas pela criança acerca da escrita, conforme é descrito a seguir:

*Hipótese pré-silábica* - Nesta fase, a criança consegue distinguir aquilo que pode ser lido, daquilo que não pode. Assim, consegue compreender que escrever e desenhar são ações diferentes, discernindo letras de desenhos. Um aspecto relevante identificado, nesta fase, é que a criança acredita que, para algo poder ser lido, deve apresentar uma quantidade mínima de letras (no geral, três) e estas não podem se repetir.

*Hipótese silábica* - Neste período, a criança começa a tornar-se sensível à parte fonológica. Assim, ela começa a segmentar a palavra em sílabas e atribui uma letra para cada sílaba percebida por ela. O interessante desta fase é que a criança não consegue ler sua própria produção.

*Hipótese silábico-alfabética* - *Momento* em que a criança começa a perceber que a palavra pode ser segmentada em sílabas, e sílabas podem ser segmentadas em fonemas. Ou seja, ela começa a sentir falta de certas unidades e tenta inserir letras no

intuito de complementar a sílaba. Por isto, essa é considerada uma fase de transição da hipótese silábica para a hipótese alfabética.

*Hipótese alfabética* – Nesta fase, a criança já compreende que não existe uma exigência mínima de letras para cada sílaba. Pode-se considerar que ela já compreende a natureza da escrita, sendo o seu grande desafio agora compreender as normas ortográficas. A aprendizagem ortográfica não é considerada como uma fase relativa ao desenvolvimento, segundo a autora, já que se trata de um conhecimento em eterna construção.

De acordo com a classificação descrita por Ferreiro (op.cit) os alunos aqui estudados já haviam superado a fase de Hipótese pré-silábica, estando a maioria entre a fase de Hipótese silábica e silábico-alfabética e, alguns poucos, já haviam alcançado a fase alfabética.

Acerca disso deve-se levar em consideração que a sondagem de Leitura teve como base quatro níveis de classificação: 1) a criança não reconhece nenhuma letra; 2) a criança reconhece pelo menos uma letra, mas não sabe nomeá-la; 3) a criança reconhece e nomeia alguma letra, 4) a criança lia pelo menos uma palavra corretamente e 5) a criança é capaz de ler pelo menos uma frase corretamente. As cinco categorias correspondem a uma pontuação de um a cinco em escala ordinal.

Observando a frequência das notas de leitura temos que 83,3% dos alunos encontravam-se no nível 3, ou seja, eram capazes de reconhecer e nomear pelo menos uma letra; 16,7% estavam no quarto nível, sendo capazes de ler pelo menos uma palavra corretamente.

As notas de escritas se deram a partir de ditado de palavras simples, de uso corrente inclusive em sala de aula. A nota correspondeu ao número de sílabas corretas dividido pelo número de sílabas ditadas, sendo o resultado um número entre zero e um.

Metade dos alunos (50%) obteve nota igual ou inferior a 0,15. Dos 83,3% alunos que se encontravam no nível 3 de leitura, os mesmos obtiveram notas iguais ou inferiores a 0,24 em escrita.

Estes números demonstram que tanto em leitura como em escrita as crianças, em sua maioria, ainda estão em um nível inicial. Um dado que comprova isto é a existência de uma correlação positiva significativa entre estas duas notas (0,67;  $p < 0,05$ ).

Na série estudada foi possível visualizar claramente esta passagem. Enquanto a maioria das crianças eram capazes de identificar pelo menos alguma letra (por vezes até formar sílabas), não eram igualmente capazes de reproduzir em ditado a mesma sílaba que acabaram de ler. Muitos reproduziam apenas as vogais referentes às sílabas, o que já indica o início do desenvolvimento da hipótese silábica. Outros conseguiam reproduzir algumas palavras e tentavam reproduzir outras, porém percebendo “a falta de algo”; pode-se dizer que estes encontram-se na fase intermediária de hipótese silábico-alfabética. Alguns poucos conseguiam reproduzir facilmente as palavras ditadas demonstrando estabilidade na aquisição da habilidade de escrita, ou seja, já adquirido a fase de hipótese alfabética.

O que chama atenção é a presença de uma variedade de fases dentro de uma mesma faixa etária e até dentro de uma mesma turma. Obviamente a distribuição de sujeitos nas diversas fase de aprendizado não é regular, a maioria encontra-se em nível bem inicial, porém a existência de várias fases dentro de uma mesma turma remete à consideração de algo além do que é oferecido em sala de aula, algo inerente às próprias crianças. Tal situação nos lembra a descrição de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky (1984), quando ele demonstra que crianças com a mesma idade são capazes de alcançar níveis diferentes de aprendizado se receberem ajuda de um adulto.

Como já mencionado, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita não ocorre mais em uma única série como acontecia anteriormente na antiga série de alfabetização. O aprendizado de leitura e escrita se dá agora de forma gradual e inicia-se logo que a criança adentra a escola, geralmente aos três anos de idade. As crianças observadas estão em processo de desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, geralmente esta capacidade só deve se efetivar na série posterior, aos seis anos. Pode-se dizer, assim, que as crianças estudadas encontravam-se em uma Zona de Desenvolvimento Proximal para com as habilidades de leitura e escrita, considerando o fato de estarem sendo estimuladas precocemente para a aquisição destas habilidades.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito desenvolvido por Vygotsky (op.cit), que diz respeito justamente a distância ou a diferença entre o nível de desenvolvimento real (determinado pelo que a criança consegue realizar sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado por aquilo que a criança é capaz de realizar valendo-se da assistência de um adulto ou companheiro mais capaz). De acordo com Vygotsky (op.cit) a ZDP permite que seja possível vislumbrar com antecedência o curso do aprendizado de uma criança, provendo educadores de um instrumento que permite compreender o curso interno do desenvolvimento de forma prospectiva.

É pertinente, então, a pergunta: Que aspectos do desenvolvimento de um indivíduo permitem que determinadas crianças tenham a capacidade de ir além, mais do que outros, quando alguma ajuda lhes é oferecida? Ou: Por que uma criança de cinco anos, ao ser estimulada a ler e escrever, consegue ir além de outras de sua mesma idade, classe social e até da mesma turma na escola? Há algo inerente a esta criança que lhes confere esta capacidade? Se partirmos da premissa da cisão entre cognição e afeto iremos concluir que esta criança que vai além é simplesmente mais inteligente que as demais, ou considerando a inteligência como algo que se desenvolve, que é dinâmico,

que a criança está em um momento cognitivo à frente. Mas será que são apenas aspectos cognitivos que conferem a criança esta condição? Se se concorda que o desenvolvimento de um indivíduo se dá de forma integral teremos que reconhecer a presença de algum fator afetivo que propicie a emergência de uma receptividade maior ao aprendizado de determinados conteúdos.

As notas de escrita, diferente das demais, foram positivamente correlacionadas com o apego seguro para com a figura primária. Este é um dado curioso que carece de pesquisas posteriores para melhor explicação, tendo em vista, em um primeiro momento, que o aprendizado da linguagem escrita estaria da mesma forma atrelado ao conhecimento escolar, tal como no caso da matemática. Porém, dado que este conhecimento, no caso da série aqui estudada, ainda é bastante inicial, pode-se inferir que as notas mais altas se dariam devido a um estado de segurança mais basal proveniente de uma relação com a figura primária. Em outras palavras, para que determinada criança possa se sobressair, ter autoestima e autoconfiança a ponto de alcançar resultados mais avançados enquanto as demais estão apenas iniciando, há a exigência de um suporte maior por parte da família que, de certa forma, crie tais condições de base afetiva ao desenvolvimento de uma ZDP mais adiantada.

Bolwby (1982) demonstrou em seus estudos que o bebê que se desenvolve em uma relação de confiança com a figura materna cresce de forma a ter um autoconceito melhor, mais autoconfiança, e boa autoestima. Para ele estas crianças têm uma predisposição maior ao sucesso em termos pessoais, afetivos e, inclusive, profissionais.

Esta hipótese é interessante porque insere a base afetiva familiar como fator importante no desempenho da criança na escola, especialmente no que diz respeito à abordagem de novos conhecimentos na Educação Infantil. Além disso a confirmação de

tal hipótese seria um avanço considerável na compreensão das relações entre cognição e afeto.

### **3.4. Considerações finais**

Os resultados do estudo aqui relatado apontam para uma confirmação de nossas hipóteses iniciais de que a relação de segurança do aluno de Educação Infantil possui nexos significativos com o desempenho de habilidades escolares dos mesmos. Para nossa surpresa, porém, o que foi observado é mais complexo do que se pensava, já que não se trata da simples existência de um Modelo Operativo Interno seguro ou inseguro que propicie um melhor desempenho geral. As nuances destas questões se mostraram instigantes e desejosas de mais pesquisas acerca do tema, posto que as diferentes disciplinas apresentaram diferentes demandas para com figuras diferentes de apego.

Foi possível constatar, em termos estatísticos, que a atitude da professora (destrinchada em termos de satisfação profissional, conhecimento dos alunos, sentimento de responsabilidade para com os mesmos e importância dada ao afeto em sala de aula), bem como o desenvolvimento de uma relação de apego segura da criança para com sua professora de Educação Infantil são preditores significativos de um bom desempenho em Matemática. Também foi encontrada uma relação positiva entre o bom desempenho na área de Escrita e um estilo de apego seguro para com a figura primária.

Tais resultados despertam para várias questões. A primeira delas é a existência de diferenças qualitativas no que diz respeito ao aprendizado das várias disciplinas escolares, especificamente as presentes no currículo das séries iniciais. Diferenças cognitivas acerca do aprendizado de Matemática, Leitura e Escrita já foram e continuam sendo amplamente exploradas (Nunes, 1999; Ferreiro, 1992, etc.). O que se tem a

felicidade de encontrar aqui são os indícios de diferenças que dizem respeito ao aspecto afetivo da aprendizagem. Entretanto, dado o caráter pioneiro desta pesquisa, faz-se necessário o cuidado de instigar pesquisas posteriores que confirmem e desenvolvam aquilo que foi aqui encontrado. Uma sugestão é a realização de uma pesquisa que envolva a habilidade de Leitura, já que no presente estudo não foram encontrados resultados relevantes entre esta habilidade e o estilo de apego da criança.

Outra questão que também se levanta diz respeito a fluidez do conceito de Modelos Operativos Internos, pelo menos entre crianças pequenas. A existência concomitante de um apego inseguro para com a figura primária e um apego seguro para com uma figura secundária (no caso, a professora de Educação Infantil) demonstra a possibilidade da criação por parte da criança de uma via alternativa de adaptação ao ambiente.

Além disso, a capacidade de estabelecer um apego seguro para com a professora felizmente não está atrelado ao estilo de apego para com a figura primária, sendo que crianças seguras, inseguras-ambivalentes, inseguras-evitantes e até inseguras-desorganizadas foram capazes de desenvolver uma relação de segurança com sua respectiva professora. Tal fato confirma o papel adaptativo do apego, o qual, longe de ser determinista e fatalista, funciona como uma maneira do indivíduo melhor se ajustar às diversas situações que enfrenta ao longo da vida. Os Modelos Operativos Internos são, como Bowlby (1973) afirmou, uma síntese coerente (e inteligente) das respostas afetivas dos adultos que cuidam dela, das figuras de apego que possui durante a vida. Pode-se inclusive dizer ousadamente, que uma criança busca, ao longo de sua vida, por figuras adequadas que lhe propulsionem a uma adaptação cada vez melhor à realidade em que está inserida. Se a figura de apego primária se lhe apresenta de tal forma que não é capaz de suprir suas necessidades, ao vislumbrar uma figura que julgue adequada,



seja avó, tia, professora, terapeuta ou outra(o), ela tem uma forte tendência a estabelecer um vínculo com a mesma (Cavalcante & Jorge, 2008; Pereira et. al., 2009) no intuito de se requalificar afetivamente, adaptando-se ao meio.

Estudos anteriores como os de Sroufe (1983), Mitchell-Copeland e colaboradores (1997), Suess e colaboradores (1992) e Prosen e Pergar Kuscer (2007) evidenciam a importância do professor como figura de apego e, especialmente, como tendo potencial para realizar mudanças relativas a autoestima, desempenho social, comportamento e adaptação geral e outros aspectos relacionados aos Modelos Operativos Internos. Não há conhecimento de estudos prévios sobre a influência da relação de apego seguro do aluno para com seu professor e um bom desempenho cognitivo, exceto este que ora se apresenta.

Neste sentido a pesquisa aqui desenvolvida representa, de certa forma, um avanço relevante no que diz respeito à compreensão do desenvolvimento do indivíduo dentro da unidade cognição-afeto. Em especial porque compreender o desempenho cognitivo a partir da Teoria do Apego é de fato utilizar desta teoria na forma como foi proposta por Bowlby. A Teoria do Apego tem, em sua raiz, uma visão integradora do indivíduo como bio-afetivo-cognitivo-socialmente constituído. Biológico, pelo caráter instintivo de sobrevivência do comportamento de apego; afetivo, porque é a partir da relação de apego que o indivíduo constrói sua subjetividade; cognitivo, porque a construção do self demanda processos cognitivos de atenção, memória, organização de informações, etc.; e social, porque é na relação com o outro que ocorrem todos estes processos e sem a mesma não há nenhum destes.

Uma terceira questão, bem longe de ser a menos importante, relaciona-se ao sonho compartilhado por tantos estudiosos das relações entre cognição e afeto na psicologia. Desde Vygotsky, que considerava impossível estudar aspectos cognitivos

dissociados do afeto, tem-se o desejo de uma teoria psicológica unificada, que abarque a compreensão do humano a partir de todas estas questões. O próprio John Bowlby, ao desenvolver uma teoria que bebe ao mesmo tempo da etologia e da psicanálise, envidou esforços neste sentido.

Neste estudo, embora a escolha da teoria tenha levado em consideração a compreensão do sujeito integral, os fenômenos estudados ainda carecem de suporte em outras teorias, tal como foi feito aqui ao se convidar a Psicologia da Educação Matemática para versar sobre o conteúdo específico da Matemática em relação com o professor e o aprendiz. E ainda com Ferreiro, acerca da aquisição da habilidade de leitura e escrita. Longe de nós desprezarmos tais construções teóricas, muito pelo contrário, nosso convite a elas foi exatamente na tentativa de dirimir diferenças e buscar naquilo que nos é comum a construção de um conhecimento mais integrado do objeto de estudo da Psicologia.

## REFERÊNCIAS

- Ainsworth, M. D. S.; Blehar, M. C.; Waters, E.; Wall, S. (1978) *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2007). Representações da identidade docente: uma contribuição para a formação de políticas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. 15(57), 579-594. Recuperado em 02 de agosto de 2013, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362007000400008&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000400008&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0104-40362007000400008.
- Ammaniti, M. & Speranza, A. M. (2002). I modelli di attaccamento dalla prima infanzia alla preadolescenza: uno studio longitudinale. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 69, 3-16.
- Ammaniti, M., van Ijzendoorn, M. H., Speranza A. M. e Tambelli, R. (2000). Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: An exploration of stability and change. *Attachment and Human Development*, 2(3), 328-346.
- Aranes, V. A. (2002). *Afetividade e cognição: Rompendo a dicotomia na educação*. Recuperado em 25 de outubro de 2011 de <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>.
- Attili, G. (2001) *Ansia da separazione e misura dell'attaccamento normale e patologico. Versione modificata e adattamento italiano del Separation Anxiety test (SAT) di Klagsbrun e Bowlby*. Unicopli: Milano.
- Attili, G., Vermigli, P. & Roazzi, A. (2011). Rearing Styles, Parents' Attachment Mental State, and Children's Social Abilities: The Link to Peer Acceptance. *Child Development Research*, 1-12.

- Attili, G., Roazzi, A., Toni, A. & Di Gianfelice, S. (2011) Children's Family Drawings and Attachment: a Multidimensional Scaling Approach to Study Internal Working Models. In Y.Fisher e I.A. Friedman (Eds.), *New Horizons for Facet Theory: Interdisciplinary Collaboration Searching for Structure in Content, Spaces and Measurement* (pp.102-114). Jerusalem: Facet Theory Association Publications.
- Azevedo, M. C. Nascimento, L. M. S. Moraes, M. A. V. Souza, A. M. (2003). Representação mental das relações de apego de um indivíduo diagnosticado com transtorno depressivo maior. *Revista Estudos de Psicologia*, 20(2), 51-62.
- Bloombaum, M. (1970). Doing Smallest Space Analysis. *Journal of Conflict Resolution*, 14, 409-416.
- Bowlby, J (1982/1997). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. (Tradução de Álvaro Cabral). São Paulo: Martins Fontes;
- Bowlby, J. (1984). *Apego e perda*. (Tradução de Álvaro Cabral).São Paulo: Martins Fontes. Volume 1.
- Bowlby, J. (1984). *Apego e perda: Separação: Angústia e Raiva*. (Tradução de Leonidas Hegemberg, Octanny S. Da Mota, Mauro Hegemberg).São Paulo: Martins Fontes. Volume 2.
- Brasil.(2006) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*, vol.1, Brasília-DF.
- Brasil (2006) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*, vol.2, Brasília-DF.
- Lei Federal n.º 10.172 (2001), de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE).

- Resolução nº 05 (2009), aprovada em 17 de dezembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Cavalcante, C.M. & Jorge, M. S. B. (2008). Mãe é a que cria: o significado de uma maternidade substituta. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 265-275. Recuperado em 19 de fevereiro de 2011 de <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2008000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2008000200011&lng=en&nrm=iso)> <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200011>.
- Cecconello, A. M. Koller, L. H. (1999). Avaliação da representação mental das relações de apego através do desenho da família: Um estudo com crianças brasileiras. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 51(4), 39-51.
- Cecconello, A. M. Krum, F. M. B., & Koller, S. H (2000). Indicadores de risco e proteção no relacionamento mãe-crianças e representação mental da relação de apego. *Psico*, 32(2), 81-122.
- Corriveau, K. L.; Harris, P. L.; Meins, E.; Fernihough, C.; Arnot, B.; Elliot, L.; Liddle, B.; Hearn, A; Vittorini, L.; Rosnay, M. (2009). Young children trust in their mothers claims: longitudinal links with attachment security in infancy. *Child Development*, 80(3), 750-761.
- Da Rocha Falcão, J. T. (2003). *Psicologia da Educação Matemática: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Demo, P. (2007). Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbrólios educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(55), 181-206. Recuperado em 02 de agosto de 2013, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362007000200002&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200002&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0104-40362007000200002.

- Di Leo, J. H. (1991). *A interpretação do desenho infantil*. Porto alegre. Artes Médicas.
- Ferreira, M. C. T., Maturano, E. D (2002). Ambiente familiar e os problemas apresentados por crianças com baixo rendimento escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 34-44.
- Ferreiro, E. (1988). *Reflexões sobre alfabetização*. 12.ed. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (1992). *Com todas as letras*. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fury, G., Carlson, E. Sroufe, L.A. (1997). *Children's representation of attachment relationships in family drawings*. *Child Development*, 68(6), pp. 1154-1164.
- Gardinal, E. G., Maturano, E. M. (2007). Meninas e meninos na educação infantil: associação entre comportamento e desempenho. *Psicologia em Estudo*, 12(3), 541-551.
- Gomes, C. A. & Da Rocha Falcão, J. T. (2008). Aspectos subjetivos na ação docente do professor que ensina matemática. In: *Anais do IX Encontro Nacional de Educação Matemática – Diálogo entre a pesquisa e a prática educativa*. v. 1. Belo Horizonte.
- Greig, P. (2004). *A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In P. Cole & J.L. Moran (Eds.), *Syntax and Semantics*. New York: Academic Press.

- Gusmão, E. E. da S. (2010). *Estilos de apego e raciocínio moral em adolescentes*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pe;
- Hamilton, C. E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71(3), 690-694.
- Hazan, C. & Zeifman, D. (1999). Pair Bonds as Attachments: Evaluating the Evidence. In Cassidy, J. & Shaver, P. R. (Eds.), *Manuale dell'attaccamento: Teoria, ricerca e applicazioni cliniche* (pp. 382-403). Roma: Giovanni Fioriti Editore.
- Hazim, I., Frade, C. & Da Rocha Falcão, J. T. (2010). Autoestima e desempenho escolar em Matemática: contribuições teóricas sobre a problematização das relações entre cognição e afetividade. *Educação*. 36, 39-54;
- Jordão, A. B. & Ramires, V. R. R. (2009) Vínculos afetivos de adolescentes borderline e seus pais. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 26(1), 89-98;
- Kaplan, N. & Main (1986), M. *Instructions for the classification of children's family drawings in terms of representation of attachment*, Unpublished.
- Klagsbrun, M. & Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents, a clinical test for young children. *Projective Psychology*, 21(2), 7-27.
- Lins, R. C. (2005). Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: M. A. V. Bicudo & M. C. Borba (Orgs.), *Educação Matemática: pesquisa em movimento* (pp. 92-119). São Paulo: Cortez.
- Loreto, I. A. H. P. & Falcão, J. T. R. (2000). *Auto-estima e desempenho em matemática: uma contribuição ao debate acerca das relações entre cognição e afetividade*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pe

- Lordelo, E. R. (2002). “Agora vá com a tia que a mamãe vem mais tarde”: creche como contexto brasileiro de desenvolvimento. In: Lordelo, E.R, Carvalho, A.M.A. e Koller, S. H. (Eds.), *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Madigan, S., Ladd, M., Golberg, S. (2003). A picture is worth a thousand words: Children’s representation of family as indicators of early attachment. *Attachment & Human development*, 5(1),19-37.
- Main, M. (1999). Recent Studies in Attachment. In S. Goldberg, R. Muir & J. Kerr (Eds.), *Attachment Theory: Social Development and Clinical Perspectives*. Hillsdale, (NJ): The Analytic Press.
- Main, M., Kaplan, N., Cassidy, J. (1985) Security in infancy, childhood, and adulthood: a move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-104.
- Main, M. & Solomon, J (1990). *Discovery of a disorganized/disoriented attachment pattern*. In V. B. Brazelton, & M. W. Yogman, (Eds.), *Affective development in infancy*. Norwood (NJ): Ablex.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A. & DeMulder, E. K. (2010) *Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationship and Social competence in preschool*. *Early Education & Development*, 8(1), 27-39.
- Mota, C. P. & Matos P. M. (2009). Apego, conflito e autoestima em adolescentes de famílias intactas e divorciadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 344-352.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B. E., Santos, A. J. & Fernandes, M. (2008). Análise do fenômeno de base segura no contexto familiar: as relações criança/mãe e criança/pai. *Psicologia*, 22(1), Edições Colibri, Lisboa, 105-125.



- Nunes, T & Bryant, P.(1997). *Crianças fazendo matemática*. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nunes, T. (1999). *O ensino da matemática e o desenvolvimento da inteligência*. Recife: Anais do III Seminário Internacional de Educação do Recife.
- Pais, L. C. (2002). *Didática da Matemática. Uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pereira, M., Soares, I., Dias, P., Silva, J., Marques & S. Baptista, J. (2009). Desenvolvimento, psicopatologia e apego: estudo exploratório com crianças institucionalizadas e suas cuidadoras. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 222-231.
- Piaget, J. (1954/2005) *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor;
- Prosen, S. e Pergar Kuscer, M. (2007) The preschool teacher as object of attachment. In: Ross, A. (Ed.), *Citizenship Education in Society* (pp. 111-120). London: CiCe.
- Ramires, V. R. R. (2004) As transições familiares: as perspectivas de crianças e adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 9(2), 183-193.
- Rego, T. C. (1995) *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Roazzi, A. (2006). *Percepção de Risco e estilos de apego*. (Manuscrito inédito).
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. E. & Bost, K. K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 411-422; Recuperado em 02 de agosto de 2013 de <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312008000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000300004&lng=pt&nrm=iso)>.

- Sroufe, L. A. (1983) Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In: Perlmutter, M. (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (vol.16, pp. 41-81). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Suess, G. J., Grossman, K.E. e Sroufe, L.A (1992). Effects of father and mother on quality of adaptation in preschool: from dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15(1), 43-65.
- Villachan-Lyra, P. (2007). *Relação de apego mãe-criança: um olhar dinâmico e histórico-relacional*. Tese de Doutorado não publicada. Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE.
- Vygotsky, L. S. (1984/1996). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica – Coleção de Textos de Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waters, E. (1995). The attachment Qset (Version 3). In: E. Waters, B. Vaughn, G. Posada & K. Kondo-Ikemura (Eds.). Caregiving, culture and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2/3), 234-246 (original work published in 1987).
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A. & Egeland, B. (2000), Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71(3), 695-702.

## APÊNDICE A

### Universidade Federal de Pernambuco Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa “Modelos Operativos internos e desempenho escolar em alunos da Educação Infantil”. Esta pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Antonio Roazzi e está sob responsabilidade da pesquisadora Débora Kardoza Rabelo Matos (R. Celestino Neves, 116, apto. 101, Iputinga, Recife – PE/ (81)8583-4775 ou (81)9700-5914/ debkrm@gmail.com)

Após ser esclarecido com as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte o estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa, o Sr.(a) não será penalizado(a) de forma alguma.

#### **Informações sobre a pesquisa:**

O objetivo desta pesquisa é observar de que forma a relação entre professor e aluno podem afetar o desempenho escolar dos alunos de Educação Infantil.

Participarão da pesquisa duas turmas de Educação infantil de escolas pública e privada, com seus respectivos professores.

Sua participação na pesquisa consistirá no fornecimento de informações acerca do desempenho escolar e do comportamento sócio-afetivos dos alunos sob sua responsabilidade. Você também irá fornecer algumas informações acerca de sua prática docente, mediante questionário.

Além das atividades propostas serão filmadas atividades de rotina na sala de aula, com o intuito de observar as relações neste ambiente.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais. Apenas a pesquisadora e seu orientador terão acesso integral aos dados. As informações gerais obtidas mediante a pesquisa serão divulgadas através da dissertação de mestrado em Psicologia da UFPE, publicações ou situações de ensino, omitindo os dados pessoais dos participantes.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, porém estará contribuindo para um estudo sobre as relações entre professor e alunos e o desempenho escolar, que poderá beneficiar não apenas você, mas todo um grupo social. Estas informações irão contribuir para uma maior compreensão das relações entre seres humanos em geral e em sala de aula, beneficiando adultos e crianças.

Você tem o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo. Não terá nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa e nada lhe será pago por sua participação.

Em caso de dúvida sobre os aspectos éticos do presente estudo você poderá entrar consultar o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia, s/n, 1º andar, sala 4 – Cidade Unversitária, Recife – PE, CEP 50740-600, Tel: 2126-8588, e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br)).**

---

**Débora Kardoza Rabelo Matos  
(Pesquisadora)**

#### **CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Modelos Operativos Internos e desempenho escolar em alunos da Educação Infantil” como sujeito(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Débora Kardoza Rabelo Matos sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a). Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_;

Nome e

assinatura: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_;

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.**

02 testemunhas não ligadas a equipe de pesquisadores:

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

## APÊNDICE B

### Universidade Federal de Pernambuco Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Menores de 18 anos)

Convidamos o (a) seu (sua) filho (a) (ou menor de idade) que está sob sua responsabilidade para participar como voluntário (a) da pesquisa (Modelos Operativos internos e desempenho escolar em alunos da Educação Infantil). Esta pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Antonio Roazzi e está sob responsabilidade da pesquisadora Débora Kardoza Rabelo Matos (R. Celestino Neves, 116, apto. 101, Iputinga, Recife – PE/ (81)8583-4775 ou (81)9700-5914 (**inclusive para ligações à cobrar**)/ debkrm@gmail.com)

Após ser esclarecido com as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte o estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento que está em duas vias. Uma delas é sua e outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa, o Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma.

#### **Informações sobre a pesquisa:**

O objetivo desta pesquisa é observar de que forma a relação entre professor e aluno podem afetar o desempenho escolar dos alunos de Educação Infantil.

Participarão da pesquisa duas turmas de Educação infantil de escolas pública e privada, com seus respectivos professores.

Cada criança participará da pesquisa através de dois testes projetivos (que permitem observar aspectos de sua personalidade) e uma avaliação de desempenho escolar (Leitura e Escrita Inicial e Contagem e Numeração).

A pesquisa também contará com informações do professor e dos colegas acerca do desempenho escolar e do comportamento sócio-afetivo do aluno.

Cada atividade será aplicada de forma a respeitar a faixa etária da criança, sem causar-lhe qualquer constrangimento ou risco à sua saúde física e/ou psicológica.

Além das atividades propostas serão filmadas atividades de rotina na sala de aula, com o intuito de observar as relações neste ambiente.

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais. Apenas a pesquisadora e seu orientador terão acesso integral aos dados. As informações gerais obtidas mediante a pesquisa serão divulgadas através da dissertação de mestrado em Psicologia da UFPE, publicações ou situações de ensino, omitindo os dados pessoais dos participantes.

Ao participar desta pesquisa você e seu filho não terão nenhum benefício direto, porém estarão contribuindo para um estudo sobre as relações entre professor e alunos e o desempenho escolar, que poderá beneficiar não apenas você, mas todo um grupo social. Estas informações irão contribuir para uma maior compreensão das relações entre seres humanos em geral e em sala de aula, beneficiando adultos e crianças.

Você tem o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo. Não terá nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa e nada lhe será pago por sua participação.

Em caso de dúvida sobre os aspectos éticos do presente estudo você poderá entrar consultar o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (**Avenida da Engenharia, s/n, 1º andar, sala 4 – Cidade Unversitária, Recife – PE, CEP 50740-600, Tel: 2126-8588, e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br)**).

---

**Débora Kardoza Rabelo Matos  
(Pesquisadora)**

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado,  
 responsável pelo menor

\_\_\_\_\_, autorizo sua  
 participação no estudo “Modelos Operativos Internos e desempenho escolar em  
 alunos da Educação Infantil” como voluntário (a). Fui devidamente informado(a) e  
 esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos,  
 assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele(a). Foi-  
 me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto  
 leve a qualquer penalidade.

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_;

Nome e assinatura do  
 responsável: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_;

Nome e assinatura do  
 menor: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a  
 pesquisa e aceite do sujeito em participar.**

02 testemunhas não ligadas a equipe de pesquisadores:

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

## APÊNDICE C

### *Questionário acerca das atitudes do professor de Educação Infantil:*

1. Sexo: (1) Masculino (0) Feminino
2. Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Tempo de profissão (em anos): \_\_\_\_\_
3. Maior Nível de Instrução **completo** obtido:  
 (1) Ensino Médio (4) Especialização (Área: \_\_\_\_\_)  
 (2) Curso Técnico (Área: \_\_\_\_\_) (5) Mestrado (Área: \_\_\_\_\_)  
 (3) Curso Superior (Área: \_\_\_\_\_) (6) Doutorado (Área: \_\_\_\_\_)
4. Faixa de renda mensal familiar (some todas as fontes):  
 (01) Até R\$ 1.000,00 (06) De R\$ 5.000,01 a R\$ 6.000,00  
 (02) De R\$ 1.000,01 a R\$ 2.000,00 (07) De R\$ 6.000,01 a R\$ 8.000,00  
 (03) De R\$ 2.000,01 a R\$ 3.000,00 (08) De R\$ 8.000,01 a R\$ 10.000,00  
 (04) De R\$ 3.000,01 a R\$ 4.000,00 (09) De R\$ 10.000,01 a R\$ 12.000,00  
 (05) De R\$ 4.000,01 a R\$ 5.000,00 (10) Acima de R\$ 12.000,00.
5. Turnos de trabalho como professor(a):  
(1) (2) (3)
6. Realiza outras atividades remuneradas além do ensino?  
(1) Sim (2) Não

INSTRUÇÕES – Nas questões a seguir são apresentadas algumas afirmações que se referem à maneira como você, enquanto professor de Educação Infantil, se relaciona com alguns aspectos da profissão.

Leia cada afirmação, e marque com um “x” o número que melhor descreva como o quanto você está de acordo ou não está de acordo com tal afirmação. O número “1” indica um completo desacordo, enquanto o número “7” indica um completo acordo.

Por exemplo, considere a afirmação a seguir:

**“Sinto-me satisfeito com minha profissão”**

1	2	3	4	5	6	7
Completa- mente falso	Bastante falso	Um pouco falso	Nem verdadeiro, Nem falso	Um pouco verdadeiro	Bastante verdadeiro	Completa- mente verdadeiro

Se achar esta afirmação completamente falsa marque com um “x” o número 1, se achar bastante falso marque o número 2, e assim por diante.

Ao responder, considere que:

1. Não há respostas corretas.
2. Estamos interessados em sua atitude real diante das questões levantadas.
3. A partir da garantia do anonimato das respostas, e assim respeito à privacidade das mesmas, que serão utilizadas somente para fins de pesquisa, recomendamos-lhe a máxima espontaneidade e sinceridade nas respostas.

Use a escala de julgamento abaixo para responder a cada item.

1	2	3	4	5	6	7
Completa- mente falso	Bastante falso	Um pouco falso	Nem verdadeiro, Nem falso	Um pouco verdadeiro	Bastante verdadeiro	Completa- mente verdadeiro

1. Trabalhar como professor foi uma escolha minha.  
1 2 3 4 5 6 7
2. Sinto-me satisfeito com minha profissão.  
1 2 3 4 5 6 7
3. O público específico com quem trabalho (Educação Infantil) é um fator que me agrada em minha profissão.  
1 2 3 4 5 6 7
4. Se pudesse teria escolhido outra profissão.  
1 2 3 4 5 6 7
5. O salário é um aspecto positivo de minha profissão.  
1 2 3 4 5 6 7
6. O prestígio é um aspecto positivo de minha profissão.  
1 2 3 4 5 6 7
7. Conheço bem cada um de meus alunos.  
1 2 3 4 5 6 7
8. Sinto-me responsável pelo comportamento de meus alunos.  
1 2 3 4 5 6 7
9. Sinto-me responsável pelo bom desempenho de meus alunos.  
1 2 3 4 5 6 7
10. Gosto de todos os meus alunos da mesma forma.  
1 2 3 4 5 6 7
11. Posso perceber quando um aluno tem um problema.  
1 2 3 4 5 6 7
12. O comportamento dos alunos é de responsabilidade de seus pais.  
1 2 3 4 5 6 7
13. Cada aluno é responsável por seu próprio desempenho escolar.  
1 2 3 4 5 6 7
14. Sinto que deveria conhecer melhor os meus alunos.  
1 2 3 4 5 6 7
15. Há, na verdade, alguns alunos por quem me afeição mais do que outros.  
1 2 3 4 5 6 7
16. Posso distinguir se um aluno tem um problema de ordem afetiva ou cognitiva.  
1 2 3 4 5 6 7
17. Os problemas de ordem afetiva dos meus alunos não são de minha responsabilidade.  
1 2 3 4 5 6 7
18. Procuo ajudar quando um aluno tem algum problema relativo ao seu desempenho escolar.  
1 2 3 4 5 6 7
19. Cada aluno é responsável por seu próprio comportamento na escola.  
1 2 3 4 5 6 7
20. Cada aluno é responsável por seu próprio desempenho escolar.  
1 2 3 4 5 6 7
21. A cobrança dos pais torna-me mais atenciosa com os alunos  
1 2 3 4 5 6 7
22. A cobrança da diretoria/coordenação torna-me mais atenciosa com os alunos  
1 2 3 4 5 6 7



23. Procuro ajudar se algum aluno tem problemas de ordem afetiva.  
1 2 3 4 5 6 7
24. Meus alunos sabem que podem contar comigo.  
1 2 3 4 5 6 7
25. Penso que não há nada que eu possa fazer em relação ao ajustamento sócio-afetivo de meus alunos.  
1 2 3 4 5 6 7
26. Procuro conquistar meus alunos.  
1 2 3 4 5 6 7
27. Procuro me informar acerca da história de vida de meus alunos.  
1 2 3 4 5 6 7
28. As questões afetivas têm pouca interferência sobre o desempenho escolar de meus alunos.  
1 2 3 4 5 6 7
29. Os turnos de trabalho são um fator negativo em minha profissão.  
1 2 3 4 5 6 7
30. Procuro manter contato com os pais/responsáveis de meus alunos.  
1 2 3 4 5 6 7
31. Sinto que sou um(a) bom/boa professor(a).  
1 2 3 4 5 6 7
32. Sinto-me frustrado quando não consigo ajudar um aluno.  
1 2 3 4 5 6 7
33. Penso que o bom desempenho de um aluno está ligado a seu estado afetivo.  
1 2 3 4 5 6 7
34. Sinto que posso influenciar positivamente a vida de meus alunos.  
1 2 3 4 5 6 7
35. Penso que somente os pais e/ou a família têm o poder para melhorar a vida destas crianças.  
1 2 3 4 5 6 7

## APÊNDICE D

### *Separation Anxiety Test (SAT)*

**Instruções:** Antes de aplicar o teste, o pesquisador deve distrair a criança por alguns minutos, para que ela se sinta mais a vontade ao responder as questões. Só deve estar na sala o pesquisador e a criança. Ao começar o teste, o pesquisador deve anotar a data e hora da coleta, a idade e o sexo da criança. Ao mostrar cada quadrinho, o pesquisador deve fazer as perguntas abaixo mostradas e anotar a resposta das crianças em uma folha. Caso a criança não saiba o que responder, o pesquisador poderá se utilizar de uma quantidade pré-selecionada de perguntas indicando possíveis respostas para que a criança escolha aquela que mais se adéqüe a sua opinião.

#### **Perguntas referentes a cada desenho**

Pergunta I: Na sua opinião, o que a(o) menina(o) está sentindo?

Pergunta II: Por que você acha que ela(e) se sente assim?

Pergunta III: O que você acha que a(o) menina(o) está fazendo agora?

Perguntas IV (cada pergunta deve ser feita relativa ao desenho indicado):

G1-B1\G2-B2\G3-B3\G5-B5: Na sua opinião, o que fará a criança quando revir os pais?

G4-B4: Na sua opinião, o que fará a criança ao se reaproximar dos pais?

G6-B6: Na sua opinião, o que fará a criança se a mãe decidisse ficar no quarto?

#### **Desenhos de situações de contato e separação dos pais**

G1\B1) Neste desenho o pai e a mãe estão saindo pra se divertir e deixam a filha(o) em casa. A figura mostra o momento em que os pais se despedem dela(e). (S)(M)

G2) Este é o primeiro dia de escola. Na figura estão a professora e os colegas de classe. Faz pouco tempo que a mãe da menina a deixou na escola. (M)



G3) O pai e a mãe vão viajar no final de semana. Na figura a mãe deixa a filha com a tia e se despede dela. (S)



G4) A menina foi ao parque com os pais. Na figura os pais pedem à filha para ir jogar um pouco sozinha porque eles querem estar a sós para conversar um pouco. (M)



G5) Os pais estão prestes a viajar por duas semanas e deixam a filha em casa. Antes de saírem deixam um presente legal para ela. Na figura os pais se despedem da menina.



(S)

G6) A mãe leva a filha para a cama, dá boa noite e sai do quarto. (M)



### Tabelas de preenchimento de respostas e comparações

<i>Formulário de Respostas I</i>			
<i>Separation Anxiety Test</i>			
<b>Sexo:</b>	<b>Idade:</b>	<b>Data:</b>	<b>Hora:</b>
<b>Pergunta I:</b> Na sua opinião, o que a(o) menina(o) está sentindo?			
G1\B1			

G2\B2	
G3\B3	
G4\B4	
G5\B5	
G6\B6	

<b>Formulário de Respostas I</b>			
<b>Separation Anxiety Test</b>			
<b>Sexo:</b>	<b>Idade:</b>	<b>Data:</b>	<b>Hora:</b>
<b>Pergunta I:</b> Na sua opinião, o que a(o) menina(o) está sentindo?			
<b>Lista de Respostas Possíveis</b>			
A. Se sente só?	J. Acha que se tivesse sido um bom menino isso não teria acontecido?		
B. Se sente triste?	K. Acha que é culpa de alguém?		
C. É feliz?	L. Acha que algo de terrível está para acontecer?		
D. Acha que vai ficar bem?	M. Está com dor de estômago?		
E. Está com raiva?	N. Tem fome?		
F. Acha que seus pais não o querem mais bem?	O. Vai salvá-lo de uma dor de cabeça?		
G. Acha que não está acontecendo nada?	P. Não responde		
H. Tenta não mostrar o que evidencia?	Q. Não sabe		
I. Não se importa nada?	R. Acha que a mãe está preocupada?		
S. Está preocupado pela mãe.			

<b>Formulário de Respostas I</b>			
<b>Separation Anxiety Test</b>			
<b>Sexo:</b>	<b>Idade:</b>	<b>Data:</b>	<b>Hora:</b>
<b>Pergunta II:</b> Por que você acha que ela(e) se sente assim?			
G1\B1			
G2\B2			
G3\B3			
G4\B4			
G5\B5			
G6\B6			

<b>Formulário de Respostas I</b>			
<b>Separation Anxiety Test</b>			
<b>Sexo:</b>	<b>Idade:</b>	<b>Data:</b>	<b>Hora:</b>

<b>Pergunta III:</b> O que você acha que a(o) menina(o) está fazendo agora?	
G1\B1	
G2\B2	
G3\B3	
G4\B4	
G5\B5	
G6\B6	

<b>Formulário de Respostas I</b>			
<b>Separation Anxiety Test</b>			
<b>Sexo:</b>	<b>Idade:</b>	<b>Data:</b>	<b>Hora:</b>
<b>Perguntas IV</b>			
<b>Na sua opinião, o que fará a criança quando revir os pais?</b>			
G1\B1			
G2\B2			
G3\B3			
G5\B5			
<b>Na sua opinião, o que fará a criança ao se reaproximar dos pais?</b>			
G4\B4			
<b>Na sua opinião, o que fará a criança se a mãe decidisse ficar no quarto?</b>			
G6\B6			

<b>Formulário de Respostas I</b>			
<b>Separation Anxiety Test</b>			
<b>Sexo:</b>	<b>Idade:</b>	<b>Data:</b>	<b>Hora:</b>
<b>Perguntas IV</b>			
<b>Lista de Respostas Possíveis</b>			
b) “Diz para a mãe\pais que estava se sentindo só e corre para os braços.” ou “Se foi bom, diz a mãe quanto foi divertido.”			
c) Fica tão bravo que não quer que sua mãe o abrace.			
a) Não dá atenção e continua a brincar.			

### **Tabela de Pontuação**

*Codificação das reações emocionais. Categorias e classes, que trazem as respostas dos sujeitos, pontuando as relacionadas.*

<b>Categoria de resposta</b>	<b>Classe</b>	
1. <i>Solidão</i>	Apego	S: +2
2. <i>Tristeza</i>		M: +1
3. <i>Recusa</i> (“o genitor não o ama mais”)		

4. <i>Censura</i> (“se ele tivesse sido um bom menino tudo isso não aconteceria”)	Falta de Auto-Estima	-2
5. <i>Raiva</i> (“está com raiva” – “está fazendo capricho”)	Hostilidade	-1
6. <i>Culpa os outros</i> (“é culpa de alguém”)		
7. <i>Bem-estar</i> (“bem” – “está passando bem” – “está bem” – “está feliz”). <i>S<sub>1</sub>: Bem-estar para situação externa</i> (“é bom porque ele joga com sua tia”)	Confiança em si mesmo	S: -2 M: +2 S <sub>1</sub> : -1
8. <i>Descrença</i> (“não está acontecendo nada” – “acho que não é verdade que isto está realmente acontecendo”)	Evitamento	-2
9. <i>Evitamento</i> (“tenta não mostrar pra ele como se sente” – “pensa em esconder” – “não é porque você sente que há alguma coisa” – “é bom porque os pais vão embora”)		
10. <i>Evasão</i> (“não se importam” – “não se importa” – “eu não sei”), <i>não responde</i>		
11. <i>Medo Generalizado/Ansiedade</i> (“sente que algo ruim está para acontecer”, medo de escuro, de fantasma, de monstro, de novidades, de animação, “curioso sobre os que os pais dizem”)	Ansiedade	+1
12. <i>Reação Somática</i> (“tem uma dor de estômago, dor de cabeça, está doente, não está bem”)		
13. <i>Fome</i> (“começa a comer, faminto”)		
14. <i>Medo de catástrofe / Medo irracional</i> (de ladrões, de assassinos, de ser raptado, dos pais serem assassinados, acha que a mãe está com medo, se sente doente)	Ansiedade incontrolável, angústia	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;">           Se der mais de duas respostas, para cada uma subsequente, pontuar -1 para cada. Se forem mais de 5, pontuar -2 para cada.         </div>
15. <i>Preocupação Inversa</i> (“acha que a mãe está chateada” – “está preocupado com a mãe e acha que pode ser assassinado”)		
16. <i>Respostas Incomuns</i> (“está contente que os pais vão embora, ele odeia” – “está com raiva porque sabe que os pais nunca vão voltar, brinquedos quebrados, e coloca veneno na comida”)		
17. <i>Respostas Confusas</i> (“se a tia é ruim, está com medo, se é boa, está inicialmente preocupado, pois se diverte” – “sente a falta, não prova nada, é atormentado e preocupado” – “quer estar perto da mãe, ou está cansado ou pensa que foi abandonado”)	Confusão	-2

### Separation Anxiety Test – Attili 2001

**Assunto:**  
**Idade:**  
**Data de Nascimento:**  
**Classe:**

**Classificação**  
**Pontuação**  
 - Apego Inseguro Ansioso -----  
 - Apego Inseguro Evitante -----  
 - Apego Seguro -----

**Norma para atribuição de pontos**

- Apego = M: +1 \ S: +2
- Confiança = M: +2 \ S: -2 \ S<sub>1</sub>: -1
- Hostilidade = -1
- Perda da auto-estima = -2
- Evitamento = -2
- Ansiedade = +1 (terceira e quarta resposta: -1 \ quinta e sexta resposta: -2)
- Angústia = -2
- Confusão = -2

**Pontuação de cada tipo de apego**

- Apego Seguro: +4 ↔ em diante.
- Apego Inseguro Ansioso: +3 ↔ +1.
- Apego Inseguro Evitante: 0 ↔ -2.
- Apego Desorganizado: -3 ↔ em diante.

**Tabela de Pontuação - SAT**

Item	Apego	Perda da auto-estima	Hostilidade	Confiança	Evitamento	Ansiedade	Angústia	Confusão		
B1\G1 S									Resposta de Atividade: atribuir -1 a pelo menos três respostas de atividades inapropriadas	
B2\G2 M										
B3\G3 S										
B4\G4 M										
B5\G5 S										
B6\G6 M									Resposta da Atividade	Pontuação Total
Pontuação										

**APÊNDICE E****Attachment Behavior Q-set (Version 3. 0)***Everett Waters*

1. A criança compartilha facilmente objetos com sua professora, ou deixa que a professora pegue se ela pedir; Oposto: Recusa 1 2 3 4 5 6 7 8 9

2. Quando a criança volta para a professora, depois de brincar, algumas vezes está agitado/inquieto sem uma razão clara; Oposto: criança feliz ou carinhosa quando retorna a professora após brincadeira; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
3. Quando está chateada ou ferida a criança aceita que outros adultos (diferentes da professora) a consolem. Oposto: a criança só se deixa consolar pela professora; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Criança é cuidadosa e gentil com brinquedos e bichinhos de estimação; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. Criança é mais interessada em pessoas que em coisas; Oposto: mais interessada em coisas que em pessoas; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
6. Quando está perto da professora e vê algo com o que quer brincar, fica agitada ou tenta carregar a professora até o objeto; Oposto: Vai até o que quer sem carregar a professora/agitar-se; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
7. Criança ri com facilidade para outras pessoas diferentes da professora. Oposto: professora faz com que ela ria mais facilmente que outras pessoas; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
8. Quando chora, chora intensamente; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
9. É alegre e brincalhão a maior parte do tempo; Oposto: tende a ser sério/aborrecido a maior parte do tempo; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
10. Frequentemente chora ou resiste quando a mãe o leva para a cama; 1  
2 3 4 5 6 7 8 9
11. Frequentemente abraça ou afaga a professora sem que ela peça; Oposto: não abraça anão ser que a professora peça; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
12. Acostuma-se rapidamente com pessoas ou coisas que inicialmente a deixaram envergonhada ou assustada; Meio: nunca se envergonha ou tem medo; Oposto: lenta para se acostumar as pessoas ou coisas 1 2 3 4 5 6 7 8 9
13. Quando está chateada pela ausência da professora, a criança continua a chorar ou ficar emburrada mesmo após a saída da professora; Meio: não se chateia com ausência da professora; Oposto: para de chorar quando ela sai; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
14. Quando acha algo novo para brincar leva para a professora ou mostra-lhe do outro lado da sala; oposto: brinca quieta com novo objeto ou vai onde não pode ser interrompida; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
15. É predisposta a conversar com novas pessoas, mostrar-lhes brinquedos, ou mostrar o que pode fazer, se a professora lhe pedir; Oposto: a sugestão da professora não a anima a se engajar com novas pessoas; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
16. Prefere brinquedos parecidos com coisas vivas (ex: bonecas, bichos de pelúcia, etc); Oposto: prefere bolas, blocos, etc; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
17. Rapidamente perde o interesse por novos adultos se eles fazem algo que a chateia; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
18. Segue as sugestões da professora prontamente, mesmo quando são claramente sugestões e não ordens; Oposto: ignora ou recusa, a menos que ordenado; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
19. Quando a professora diz para trazer ou dar algo para ela, a criança obedece; Oposto: professora tem que pegar objeto ou levantar a voz; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
20. Ignora a maioria dos solavancos quedas ou sustos. Oposto: Chora por qualquer solavanco; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
21. Acompanha a localização da professora enquanto brinca em volta da sala ou pátio; Meio: não pode brincar longe da professora; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
22. Age como pai/mãe afetivo com boneca, animal ou bebê; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
23. Quando professora senta com outro aluno ou é afetiva com eles, tenta obter o afeto da professora para si; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
24. Quando a professora fala firmemente ou aumenta a voz com ela, a criança fica chateada ou envergonhada por desagradá-la (não considerar se chateada apenas pelo tom de voz/castigo); 1 2 3 4 5 6 7 8 9
25. É fácil da professora perder o controle de quando ela está brincando fora da vista; Meio: nunca brinca fora da vista; Oposto: conversas e chamadas fora da vista, criança fácil de ser controlada a distancia 1 2 3 4 5 6 7 8 9
26. Chora quando a professora a deixa em sala com outras pessoas; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
27. Ri quando a professora provoca; Oposto: fica chateada se provocada pela profa; 1 2 3 4 5 6 7 8 9





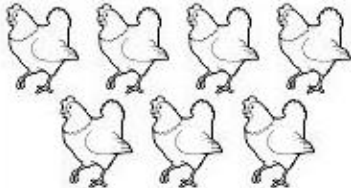
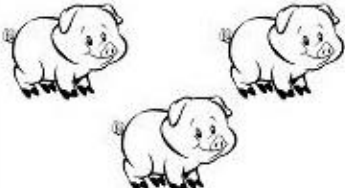

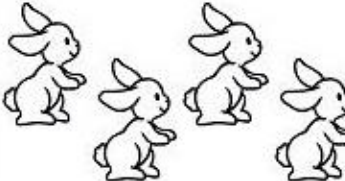
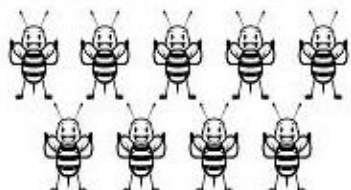
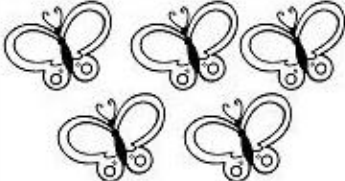
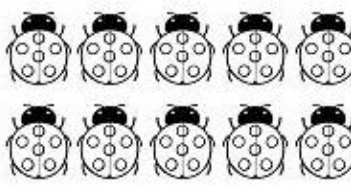

28. Gosta de relaxar no colo da professora; Oposto: prefere chão ou móveis;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
29. Às vezes presta atenção tão profundamente a algo que parece não ouvir quando falam com ela; Oposto: mesmo absorta, ouve quando lhe falam; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
30. Se irrita facilmente com brinquedos; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
31. Quer ser o centro das atenções da professora; Interrompe se a professora está ocupada ou falando com alguém; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
32. Quando a professora diz “não” ou pune a criança, esta para o comportamento (ao menos por aquele momento); 1 2 3 4 5 6 7 8 9
33. Às vezes sinaliza ou dá a impressão de que quer ser largada, então se agita ou quer ser pega de volta; Oposto: Está pronta para brincar ao ser largada; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
34. Quando chateado pela ausência da professora, senta exatamente onde estava ou fica onde está e chora. Não vai atrás dela; Oposto: busca ativamente a professora  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
35. É independente da professora, prefere brincar só. Deixa a professora facilmente quando quer brincar; Oposto: prefere brincar com ou próximo a professora  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
36. Mostra claramente um padrão de uso da professora como base a partir da qual explora. Afasta-se para brincar, então retorna ou brinca perto dela, depois afasta-se para brincar de novo, etc; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
37. É muito ativa. Está sempre se movendo e andando. Prefere brincadeiras ativas a quietas;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
38. É exigente e impaciente com a professora. Irrita-se e persiste até que faça o que quer imediatamente; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
39. Frequentemente sério e metódico quando brinca longe da professora ou só com brinquedos;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
40. Examina novos objeto/brinquedos muito detalhadamente. Tenta usá-los de formas diferentes ou desmontá-los; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
41. Quando professora diz para segui-la, a criança o faz; Oposto: ignora ou recusa  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
42. Reconhece quando a professora está chateada. Fica quieta ou chateada também. Tenta confortar a professora. Pergunta o que há de errado; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
43. Fica perto da professora ou retorna para ela mais frequentemente que a tarefa de simplesmente acompanhá-la requer; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
44. Pede e gosta de ter o carinho e abraço da professora; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
45. Gosta de cantar ou dançar acompanhando a música; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
46. Anda e corre sem solavancos, quedas ou tropeços; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
47. Aceita e gosta de sons altos ou de ser balançada se a professora sorri e demonstra que é divertido; Oposto: Fica aborrecida mesmo que profa diga que é seguro  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
48. prontamente permite novos adultos segurarem/ compartilharem coisas que possui, se pedirem; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
49. Corre para a professora com sorriso tímido quando uma nova pessoa visita a sala;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
50. A reação inicial da criança a visitas é ignorá-las ou evitá-las, mesmo se eventualmente as recebe; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
51. Gosta de escalar todos os visitantes quando brinca com eles; Oposto: não procura contato maior com visitantes 1 2 3 4 5 6 7 8 9
52. Dificuldade de manusear objetos pequenos ou juntar coisas pequenas;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
53. Põe os braços em torno da professora ou põe a mão em seu ombro quando ela o pega;  
Oposto: Aceita, mas não ajuda ou segura; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
54. Age como se esperasse a professora interferir em suas atividades mesmo quando ela está apenas tentando ajudá-lo; Oposto: Aceita prontamente ajuda da professora, a menos que esteja interferindo de fato; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
55. Limita certo número de comportamentos ou forma de fazer as coisas, assistindo o comportamento da professora; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
56. Fica envergonhado ou perde o interesse quando uma atividade parece mais difícil;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
57. Criança não demonstra medo. É destemida; 1 2 3 4 5 6 7 8 9

58. Ignora amplamente adultos que visitam a sala. Acha as atividades solitárias mais interessantes; Oposto: acha adultos interessantes, mesmo se tímido no começo  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
59. Quando termina atividade/brincadeira, geralmente acha algo mais para fazer, sem retornar a professora antes das atividades; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
60. Se a professora reassegura dizendo “tudo bem” ou “isto não vai machucá-lo”, brinca com coisas que inicialmente a deixaram cautelosa; Oposto: Não aceita asseverações da profa  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
61. Brinca grosseiramente com a professora. Colide, arranha, morde durante jogo ativo (não necessariamente pretendia machucar a professora); Oposto: brinca ativamente sem machucar a professora 1 2 3 4 5 6 7 8 9
62. Se está de bom humor, muito provavelmente estará durante todo o dia;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
63. Mesmo antes de experimentar as coisas por si mesmo, tenta conseguir alguém para ajudá-lo; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
64. Gosta de subir na professora quando brinca; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
65. Fica facilmente chateado quando a professora o faz mudar de uma atividade para outra;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
66. Facilmente se afeiçoa a adultos que visitam sua sala e são amistosos com ele;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
67. Quando há visitantes, criança que este lhe dê muita atenção; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
68. Em média, a criança tem um tipo de personalidade mais ativo que a professora;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
69. Raramente pede ajuda da professora; oposto: frequentemente pede  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
70. Rapidamente cumprimenta professora com um grande sorriso quando ela entra na sala (mostra um brinquedo, gesticula ou diz “oi”); 1 2 3 4 5 6 7 8 9
71. Se nos braços da professora, rapidamente para de chorar ou se recupera após ficar amedrontado ou aborrecido; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
72. Se visitantes riem ou aprovam o que a criança faz, ela repete de novo e de novo;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
73. Criança tem um brinquedo fofinho ou “cobertor de segurança” que carrega, leva para cama ou segura quando chateada; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
74. Quando a professora não faz imediatamente o que a criança quer, ela comporta-se como se a professora não fosse fazer de jeito nenhum; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
75. Se chateia/chora quando professora sai da sala; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
76. Se pode escolher, prefere brincar com brinquedos que com adultos;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
77. Quando professora pede para criança fazer algo, entende prontamente o que ela quer; Oposto: as vezes fica intrigado ou demora para entender o que a professora quer;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
78. Gosta de ser abraçada por outras pessoas além dos pais ou avós; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
79. Se irrita facilmente com a professora; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
80. Usa as expressões faciais da professora como boa fonte de informação quando algo parece arriscado ou ameaçador; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
81. Chora como um modo de conseguir que a professora faça o que quer;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
82. Gasta a maior parte da hora de brincar com poucos brinquedos favoritos;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
83. Quando entediado vai até a professora procurando algo para fazer;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
84. Faz ao menos algum esforço para ficar limpo e deixar a sala arrumada;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
85. É fortemente atraída a novas atividades e novos brinquedos; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
86. Tenta fazer a professora imitá-lo ou rapidamente percebe e gosta se a professora o imita espontaneamente; 1 2 3 4 5 6 7 8 9
87. Se a professora ri ou aprova algo que a criança fez, ela repete de novo e de novo;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
88. Quando algo a chateia, fica onde está e chora; 1 2 3 4 5 6 7 8 9

- 89.A expressão facial da criança é forte e clara quando está brincando com algo;  
1 2 3 4 5 6 7 8 9
- 90.Se a professora vai para muito longe, a criança segue e continua atividade onde a professora foi (Não precisa ser chamada ou levada; não para de brincar ou fica aborrecida) Meio: se a criança não é permitida a seguir ou não há lugar para ir muito longe; Oposto: Criança pode ou não para de brincar, mas não muda de lugar quando a professora se move. 1 2 3 4 5 6 7 8 9

**APÊNDICE F**  
**AVALIAÇÃO DE HABILIDADE EM MATEMÁTICA**

**ESCREVA O NUMERAL CORRESPONDENTE  
AO LADO DE CADA CONJUNTO**

NOME: \_\_\_\_\_

**A I**

**7 8**

**1 2**

**D F**

**E U**

**9 0**

**3 4**

**G H**

**B C**

**5 6**