

## Representações de vinculação e qualidade do brincar interativo em crianças em idade pré-escolar

Mafalda Figueiredo\* / Ana Gatinho\* / Nuno Torres\* / Alexandra Pinto\* / António J. Santos\* / Manuela Veríssimo\*

\* WJCR, ISPA – Instituto Universitário

Durante o período pré-escolar as relações que a criança estabelece com os principais cuidadores e com os pares são de importância fundamental para o seu desenvolvimento socio emocional. Contudo, são poucos os estudos acerca da relação entre a qualidade da vinculação e a forma como as crianças brincam com os pares. Pretende-se com este estudo investigar a associação entre as representações de vinculação de crianças pré-escolares e diferentes dimensões do jogo interativo das mesmas. Participaram 66 crianças, entre os 4 e os 5 anos de idade, e respetivas educadoras, de duas escolas distintas. A qualidade das representações de vinculação foi acedida através do *Attachment Story Completion Task* (ASCT), cujas histórias foram codificadas por três investigadores “cegos”. Os comportamentos de jogo interativo em contexto pré-escolar foram reportados pelas educadoras através da *Penn Interactive Peer Play Scale* (PIPPS). Detetou-se uma associação positiva estatisticamente significativa entre a Segurança das representações de vinculação e a Interação Positiva com os Pares e associações significativas negativas entre a Segurança e a Disrupção e a Segurança e a Desconexão. Os nossos resultados evidenciam a associação entre relações seguras de vinculação e o modo como as crianças interagem ludicamente com os pares.

**Palavras-chave:** Vinculação, Jogo interativo, Competência social.

### Introdução

Nas atividades lúdicas das crianças estão interligados todos os domínios de desenvolvimento infantil. Para além das influências positivas do brincar no desenvolvimento motor, comportamental, cognitivo e sócio-cognitivo e emocional (Bruner, 1972; Dunn, 2010; Hartup, 1996; Johnson, Christie, & Yawkey, 1999), a forma de brincar com os outros pode determinar a aceitação ou rejeição social, e o desenvolvimento de amizades, que por sua vez facilitam outros aspectos do desenvolvimento sócio-emocional e sócio-cognitivo (Howes, 1983; Ladd, Price, & Hart, 1988; Vaughn & Santos, 2008). As atividades de brincadeira são um contexto fundamental para estudar a forma como crianças pré-escolares adquirem competências interativas e conhecimento social (Johnson et al., 1999). De acordo com Vygotsky (1933) o brincar é mesmo o principal motor do desenvolvimento na idade pré-escolar. Envolver-se em brincadeiras com as outras crianças requer habilidades e competências adquiridas no contexto das relações de pares (Howes, 1988; Fantuzzo et al., 1996), embora existam precursos precoces na interação com os pais (e.g., Kerns & Barth, 1995; Porter, 2009), nomeadamente na relação de vinculação.

---

Os autores gostariam de agradecer a todos as crianças e educadoras que participaram neste estudo. O presente estudo foi em parte financiado pela FCT (PTDC/MHC-PED/3929/2012).

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Manuela Veríssimo, WJCR, ISPA – Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa. E-mail: mveriss@ispa.pt

Numa perspectiva etológica e evolutiva, John Bowlby propôs que a relação de vinculação se baseia num sistema comportamental constituído por respostas instintivas, ou padrões de comportamentos específicos, que surgem durante o primeiro ano de vida da criança e se tornam cada vez mais integrados e focados na mãe, servindo para ligar a criança a esta figura (Bowlby, 1958, 1973; Bretherton, 1992). Estes comportamentos de vinculação promovem e asseguram não só a proximidade entre a mãe e a criança, como também a proteção em situações de perigo eventual, desempenhando dessa forma uma importante função biológica (Ainsworth & Bell, 1970). Desta forma, em contextos familiares onde se verifique ausência de “pistas naturais de perigo” ocorrerão preferencialmente comportamentos de exploração (a criança afasta-se da mãe, para explorar o meio e interagir com outras pessoas e regressa para junto dela por sua iniciativa, para brincar ou para estabelecer um breve contacto, afastando-se novamente, num movimento contínuo de exploração-retorno). Em contextos onde situações de perigo poderão estar presentes, serão favorecidos os comportamentos de proximidade e contacto físico, assistindo-se, conseqüentemente, a uma diminuição dos comportamentos de exploração (Bowlby, 1973).

Numa segunda fase, quando a criança internaliza o modelo relacional com a figura materna e adquire a segurança necessária para explorar o meio por si só, o sistema comportamental de vinculação passa a assumir também uma função psicológica. Segundo Bowlby (1982), gradualmente, a partir do final do primeiro ano de vida, e sobretudo durante o segundo e terceiro anos através da linguagem, a criança constrói modelos internos (Modelos Internos Dinâmicos – MID – de Vinculação e do *Self*) acerca do mundo, de si, de como a(s) figura(s) de vinculação esperam que se comporte e de como estas interagem umas com as outras. Deste modo, podemos entender que estes modelos contêm componentes afetivos e cognitivos, normalmente não-conscientes, formando representações mentais generalizadas e tendencialmente estáveis sobre o *self*, os outros e o mundo; nesse sentido, ajudam a criança na regulação, interpretação e predição dos comportamentos, pensamentos e sentimentos nas situações interativas. Construídos a partir da relação com as figuras de vinculação, os modelos internos dinâmicos resultam das experiências de interacção que se vão tornando cada vez mais complexas mas também generalizáveis. De acordo com Bowlby, a qualidade destes modelos está diretamente relacionada com o modo como as figuras de vinculação são sensíveis às necessidades das crianças em termos de conforto, proteção, carinho e apoio na exploração do meio, bem como à sua disponibilidade e capacidade de perceber e responder a essas necessidades de forma contingente.

### *O brincar*

Embora não encontremos na literatura uma definição unânime sobre o que podemos entender por brincar/atividades lúdicas, autores como Rubin, Fein e Vandenberg (1983) e Coplan, Rubin e Fendley (2006), tendo por base diferentes perspectivas teóricas, assumem a existência de alguns fatores que podem caracterizar estes comportamentos. Essa caracterização baseia-se na sua origem motivacional, na orientação dos organismos para os objetivos, nos estímulos físicos e na existência de regras: (a) o brincar não é motivado por instintos ou pulsões ou por fatores externos ao comportamento, sendo antes um comportamento intrinsecamente motivado; (b) o brincar é espontâneo, no sentido em que os seus objetivos são autoimpostos e não impostos por outros; (c) ao contrário do comportamento exploratório, cujo objetivo é reduzir a incerteza e obter informação acerca de determinado objeto, numa situação de brincar, sendo o objeto conhecido, a questão coloca-se em torno do que se poderá fazer com o mesmo; (d) o brincar consiste num conjunto de atividades simbólicas e não apenas sensoriomotoras, isto é, os significados comuns dos objetos podem ser dispensados e a criança pode assumir novos significados para determinado objeto; (e)

o brincar é livre, no sentido em que não existem regras definidas *a priori* (e aqui reside a diferença entre o brincar e os *jogos com regras*); (f) e, por último, o brincar requer que a criança esteja ativamente envolvida numa determinada atividade.

Na sua forma interativa, ou seja, em interação com os pares, o brincar é entendido como um fenómeno bastante complexo e multidimensional que inclui várias componentes estruturais e sociais (Rubin & Coplan, 1998). De acordo com diversos estudos teóricos e empíricos, o brincar interativo considera-se um contexto de consequências imediatas para a competência social das crianças (ver revisões de Creasey, Jarvis, & Berk, 1998; Fisher, 1997). O brincar interativo é considerado simultaneamente e como um reflexo da competência social e como um facilitador direto de aptidões que contribuem para relações mais positivas com os pares (Creasey et al., 1998). Ou seja, ainda que a questão da causa-efeito entre o brincar com os pares e a competência social das crianças permaneça em aberto, assume-se a existência de uma ligação entre a qualidade da brincadeira das crianças e a qualidade das suas relações com os pares (Colwell & Lindsey, 2005).

Finalmente, as competências associadas ao brincar interativo (tais como o estabelecimento e manutenção de interações lúdicas positivas e a gestão e exploração das emoções em brincadeiras sociodramáticas) podem servir de base e facilitar a emergência de outras competências importantes nas fases seguintes de desenvolvimento (Waters & Sroufe, 1983), como a adaptação à escola durante a infância e a adolescência e a capacidade de partilha emocional entre amigos também no período da adolescência (Bretherton, 1989).

### *Qualidade da vinculação e qualidade do brincar interativo*

Diversos estudos analisaram e concluíram acerca da relação positiva entre a qualidade da vinculação das crianças aos seus cuidadores primários e a sua competência social das mesmas (e.g., Veríssimo, Santos, Fernandes, Shin, & Vaughn, 2014; Veríssimo et al., 2011). No entanto, embora o brincar das crianças com os pares possa ser compreendido como um componente da sua competência social, estes dois constructos não são equivalentes, sendo importante investigar especificamente um e outro constructo.

Tanto quanto é do nosso conhecimento, e embora algumas investigações anteriores façam menção a possíveis ligações entre o tipo de vinculação e o funcionamento simbólico precoce (Bretherton, Bates, Benigni, Camaioni, & Volterra, 1979; Main, 1983; Matas, Arend, & Sroufe, 1978), foram até hoje realizados seis estudos sobre a qualidade da vinculação das crianças aos pais e a forma como as crianças brincam. Os resultados dessas investigações demonstraram a existência de uma associação positiva entre os constructos, sugerindo que diferenças individuais na qualidade da relação precoce influenciam a emergência de processos simbólicos precoces.

Belsky, Garduque e Hrcir (1984) conduziram uma investigação em que analisaram a relação entre a qualidade da vinculação das crianças às mães e aos pais e o nível de brincadeira livre e estruturada das crianças. Os resultados revelaram que as crianças avaliadas como seguras em termos de vinculação, exploravam mais e melhor o meio e faziam melhor uso das suas competências cognitivas no brincar, do que as crianças classificadas como inseguras.

Um estudo longitudinal de Slade (1987) pretendeu investigar a relação entre a qualidade da vinculação das crianças e o desenvolvimento do jogo simbólico. Os resultados revelaram que as crianças com vinculação segura, são capazes de funcionar no máximo nível das suas capacidades, reforçando os resultados de Belsky et al. (1984). A autora concluiu que as diferenças entre os grupos de crianças seguras e inseguras não se devem a diferenças na sua capacidade cognitiva, dependendo antes da forma como as competências cognitivas interagem com as competências sociais. Num outro estudo longitudinal, Howes (1997) demonstrou que as crianças tornam-se mais seguras em relação aos cuidadores e mais envolvidas num jogo complexo com os pares à medida que estão há mais tempo nos programas de cuidado infantil. De forma análoga, também os seus

cuidadores se tornam mais sensíveis com o tempo. Além disso, os resultados encontrados sugerem existir uma relação direta entre a vinculação segura criança-cuidador e os comportamentos de competência social, e uma ligação indireta entre a sensibilidade do cuidador e os comportamentos da criança com os pares.

Meins e Russell (1997) investigaram a relação entre a segurança da vinculação e o jogo simbólico das crianças. Para tal, analisaram as respostas das crianças a sugestões específicas do experimentador em termos do seu sucesso ou insucesso em responder e incorporar o que era sugerido. Os resultados demonstraram que ao nível do jogo solitário não existiam diferenças entre as crianças seguras e inseguras nas suas capacidades para brincar ao faz-de-conta. Contudo, as crianças com vinculação segura revelaram-se mais capazes de recorrer às sugestões do experimentador e de as incorporar nas suas sequências de jogo, o que levou a que obtivessem níveis mais elevados de jogo instruído. De acordo com os autores, uma hipótese explicativa destes resultados é a sensibilidade materna, sugerindo que materna vinculação segura seja responsável pelo estabelecimento de uma propensão por parte da criança a utilizar os outros como fontes úteis de informação e orientação.

Cassibba, Van IJzendoorn e D'Odorico (2000) encontraram uma correlação significativa entre a vinculação segura criança-mãe e educadora-criança e o brincar dramático, mas não com o brincar social. Finalmente, análises de regressões múltiplas, permitiram inferir que a rede de vinculação (combinando ambos os tipos de vinculação) é, de forma geral, um melhor (e mais potente) preditor das capacidades de brincar da criança em meio escolar, do que as vinculações isoladamente (à mãe ou à educadora em separado).

Mais recentemente, Cugmas (2011) investigou as associações entre a vinculação criança-educador e três diferentes variáveis: o brincar cognitivo e social, o contacto da criança com os seus pares e a educadora durante a sessão de brincadeira livre, e as características de personalidade da criança. Os resultados deste estudo revelaram que quanto mais frequentemente as crianças expressavam alguma forma de segurança na relação com a educadora, mais tempo passavam em brincadeira cooperativa e mais contacto iniciavam com a educadora. Verificou-se também que quanto mais contacto as crianças tinham com os seus pares e com a educadora durante a brincadeira livre, mais sociáveis elas eram, expressavam mais emoções positivas, e eram mais abertas à experiência.

Podemos concluir então que existe uma relativa escassez de estudos empíricos que relacionem a qualidade da vinculação das crianças, nomeadamente no que diz respeito à vinculação com os seus pais e o modo como as crianças interagem ludicamente com os pares, em contexto escolar. Adicionalmente, não conhecemos nenhuma investigação que tenha analisado as representações de vinculação das crianças e as suas capacidades de brincadeira social.

Nesse sentido, o principal objetivo da presente investigação consiste em verificar a existência de uma relação entre a qualidade das representações de vinculação das crianças e diferentes tipos de brincar social em crianças de idade pré-escolar. Propomos que crianças com representações de vinculação mais seguras sejam mais capazes de realizar interações positivas com os seus pares em contextos lúdicos, em relação a crianças com representações de vinculação menos seguras.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram no estudo 55 crianças, 29 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade. As habilitações literárias das mães variavam entre os 7 e os 23 anos de escolaridade ( $M=15.20$ ,  $DP=3.26$ ) e dos pais entre 7 e os 23 anos de escolaridade ( $M=14.70$ ,

DP=3.11) As famílias pertenciam a um nível socioeconómico médio, de acordo com os padrões nacionais, tendo sido recrutadas para o projeto através das Creches/Jardins-de-infância que frequentavam no Concelho de Lisboa e Oeiras. Todas as famílias foram informadas dos objectivos do estudo e assinaram um consentimento informado. Os dados apresentados fazem parte de um estudo longitudinal a decorrer no William James Center Research, ISPA – Instituto Universitário.

#### *Instrumentos: Descrição, aplicação e cotação*

*Attachment Story Completion Task* (ASCT; Bretherton, Ridgeway, & Cassidy 1990; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009). O ASCT é um instrumento cujo objetivo reside em aceder ao modelo interno dinâmico de vinculação das crianças, através da análise das diferenças individuais na construção de narrativas a partir de cenários do dia-a-dia familiar relacionados com a vinculação. É aplicável entre os 3 e os 6 anos de idade e consiste numa entrevista de cerca de 30 minutos, durante a qual, através de uma família de pequenos bonecos são apresentados os inícios de 6 histórias distintas (Maia et al., 2009), sendo a primeira história neutra, de aquecimento e, portanto, não cotada. As restantes cinco histórias do ASCT foram formuladas no sentido de remeter cada uma para uma problemática distinta acerca da vinculação: a figura de vinculação num papel de autoridade face a um acidente da criança (história do Sumo Entornado); a dor e o medo como desencadeadores de comportamentos de vinculação e proteção (história do Joelho Magoado e história do Monstro no Quarto); a ansiedade de separação e capacidade de *coping* com um cuidador substituto – a “vizinha” (história da Partida); e a tonalidade afetiva do regresso dos pais (história do Reencontro).

O ASCT foi aplicado de forma individual, numa sala disponibilizada pela instituição de ensino das crianças. Foi assegurada a independência da equipa de investigadores que aplicaram e cotaram o ASCT. O entrevistador e a criança estiveram sentados numa mesa, em situação de face a face. O entrevistador começou por apresentar cada elemento da família à criança, pedindo-lhe que desse um nome a cada um dos filhos, bem como à vizinha, e explicou o seguinte à criança: “*Vamos fazer umas histórias com a nossa família. Eu começo a contar e depois tu continuas, está bem?*”. Conforme o manual do ASCT, começou pela história neutra (o Bolo de Aniversário) para se assegurar que a criança compreendia o procedimento e promover a familiarização com o próprio entrevistador (história não cotada). Cada início de história terminou com a seguinte solicitação do experimentador: “*Mostra-me e conta-me o que acontece agora.*”. Para iniciar cada história seguinte, o experimentador disse à criança: “*Como é que tu achas que esta tua história poderia terminar?*” ou “*Aconteceu mais alguma coisa nesta história ou podemos passar à próxima?*”. Todas as entrevistas foram aplicadas e filmadas por investigadores previamente treinados e desconhecedores de qualquer informação acerca dos participantes.

Numa fase posterior, as entrevistas foram escolhidas aleatoriamente e cotadas por três investigadores, também estes previamente treinados, estranhos à situação de recolha de dados e desconhecedores de quaisquer informações relativas às crianças. As histórias foram cotadas em termos de Segurança de vinculação numa escala de 8 pontos que varia de desorganizado (1) a muito seguro (8), e de Coerência da narrativa, também numa escala de 8 pontos (1 – extremamente incoerente; 8 – muito coerente). A cotação tem em conta ainda o tipo de Resolução dada ao problema desencadeado por cada história (1 – resolução mínima; 2 – resolução completa; 3 – sem resolução; 4 – resolução com reviravolta). Obteve-se um acordo inter-juizes entre 0.81 e 0.85.

*Penn Interactive Peer Play Scale* (PIPPS; Fantuzzo et al., 1995; Torres, Freitas, Monteiro, Antunes, & Santos, 2014). O PIPPS é um questionário, criado por Fantuzzo et al. (1995), destinado a pais e a professores/educadores, que identifica comportamentos de brincadeira interativa em idade pré-escolar permitindo distinguir crianças que conseguem estabelecer e manter relações positivas

de brincadeira interativa, das que não o conseguem fazer. É composto por 32 itens, os quais descrevem comportamentos concretos da criança no contexto de atividades lúdicas com outras crianças durante os períodos de recreio ou de brincadeira livre. Por exemplo: item 6 “Partilha os brinquedos com outras crianças”; item 11 “É ignorada pelos outros”; item 14 “Destroí as coisas dos outros”. Os itens são avaliados numa escala de resposta de 4 pontos, variando entre 1 – nunca ocorre e 4 – ocorre sempre. É possível identificar três dimensões relacionadas com características do brincar: Disrupção (Jogo Disruptivo), Desconexão (Jogo Isolado) e Interação Positiva com os Pares (Jogo Interativo). O fator Disrupção é composto por itens relacionados com a agressividade e comportamentos de brincadeira antissociais, tais como começar brigas e discussões, tirar as coisas aos outros e agressão física e verbal. O fator Desconexão refere-se à falta de participação em brincadeiras sociais/interativas, abrangendo comportamentos como ficar de fora do grupo de brincadeira, retirar-se, vaguear sem rumo e ser ignorado pelos outros. E, por último, o fator Interação Positiva avalia os pontos fortes da atividade lúdica e liderança em brincadeiras, focando-se em comportamentos como partilhar ideias, liderar, ajudar outras crianças e encorajar os outros a juntarem-se às brincadeiras. O tempo de preenchimento é de aproximadamente 10-15 minutos.

Torres et al. (2014) avaliaram as características psicométricas da PIPPS, na sua versão portuguesa para educadores do ensino pré-escolar, e testaram a estrutura fatorial dos 3 fatores proposta pelos autores do instrumento. Os autores verificaram que todos os itens do instrumento apresentam pesos fatoriais estandardizados iguais ou superiores a 0.5, o que significa que todos os fatores apresentam validade fatorial. Por outro lado, também a fiabilidade compósita se revelou elevada, com todos os valores superiores a 0.7. Foram também calculados os índices de consistência interna das escalas, através do *alfa de Cronbach*, tendo sido obtidos coeficientes de 0.80 para a escala de Interação Positiva, de 0.77 para a de Disrupção, e 0.80 para a de Desconexão. Para o presente estudo, os índices foram de 0.79 para a escala de Interação Positiva, de 0.78 para a de Disrupção, e 0.73 para a de Desconexão.

O contacto com as educadoras participantes foi feito através das Direções dos equipamentos pré-escolares que aprovaram a realização deste estudo, no qual participaram voluntariamente. De seguida, as educadoras contactaram os pais das crianças de cada sala de aula e pediram-lhes o consentimento informado para o preenchimento dos questionários. Finalmente, foi pedido às educadoras que respondessem ao questionário, relativamente às crianças da sua sala cujos pais consentiram a participação, solicitando que assinalassem, relativamente a cada item, a frequência com que nos últimos dois meses observaram o comportamento descrito. De ressaltar que as educadoras devem conhecer suficientemente bem a criança de forma a conseguirem descrever os seus comportamentos em contexto de brincadeira livre nos últimos dois meses.

Para a cotação do questionário foram somados os valores dos itens correspondentes a cada uma das três dimensões – Interação, Disrupção e Desconexão –, seguidos da realização de uma média aritmética para obtenção de uma nota total bruta em cada uma das três dimensões (Torres et al., 2014).

*Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised Administration and Scoring Manual* (WPPSI-R; Weschler, 1989; Portuguese version of Seabra-Santos et al., 2003). A WPPSI-R foi administrada individualmente a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e 6 meses, que permite a avaliação do seu funcionamento intelectual – QI global –, e que se subdivide em duas partes: QI verbal e QI de realização. A prova original é constituída por cinco subtestes verbais (Informação, Vocabulário, Aritmética, Semelhanças, e Compreensão) e cinco subtestes de realização (Composição de Objetos, Figuras Geométricas, Quadrados, Labirintos, e Completamento de Gravuras). A WPPSI-R inclui ainda dois subtestes opcionais: o Tabuleiro dos Animais como prova de realização e as Frases Memorizadas como prova verbal. Neste estudo foram aplicadas apenas as cinco provas verbais da WPPSI-R, uma vez que era nosso objetivo medir as

competências verbais das crianças, ou seja, o seu QI verbal, para controlar potenciais efeitos nos resultados obtidos em relação às representações de vinculação das crianças, dada a natureza de administração do instrumento ASCT.

A recolha dos dados relativos ao QI verbal de cada criança foi realizada de forma individual e independente, em dias diferentes da recolha do ASCT, segundo a disponibilidade de cada criança. As provas foram administradas pela seguinte ordem: Informação, Vocabulário, Aritmética, Semelhanças e Compreensão.

Todas as respostas das crianças foram registadas nas respetivas folhas de registo e posteriormente cotadas, através da atribuição de uma pontuação em cada item de cada subteste, de acordo com as normas descritas no manual. De seguida, estas pontuações foram somadas e o total bruto de cada subteste foi transformado num total normalizado, considerando a idade de cada sujeito. Por fim, os resultados normalizados foram somados e transformados num valor de QI verbal.

## Resultados

### *ASCT*

As médias de Segurança variaram entre 3,66 e 7,43 ( $DP=0,87$ ), enquanto as médias de Coerência oscilaram entre 3,66 e 7,43 ( $DP=0,85$ ). Uma vez que as duas categorias do ASCT – Segurança e Coerência – se encontram fortemente correlacionadas ( $r=0,97$ ;  $p<0,001$ ), optámos por utilizar nas nossas análises apenas a dimensão da Segurança. Uma análise correlacional entre as pontuações de cada participante relativamente à Segurança, nas diferentes histórias do ASCT, demonstrou que estas se encontram significativamente relacionadas entre si (entre 0,67 e 0,89). O valor do *alfa de Cronbach* para o conjunto das histórias foi de 0,81.

Através de uma correlação de Pearson, verificou-se que o QI verbal não se encontra associado de forma estatisticamente significativa aos valores da Segurança ( $r=0,149$ ;  $p=0,204$ ), sugerindo a ausência de uma influência da capacidade verbal dos sujeitos nas pontuações obtidas nas histórias para a Segurança.

*Representações de vinculação e tipo de brincadeira interativa.* De forma a verificar a existência de uma associação entre a Segurança das representações de vinculação e os diferentes tipos de jogo, foram realizadas correlações de Pearson, que se revelaram estatisticamente significativas. Desta forma, os resultados indicam uma correlação moderada e negativa entre a Segurança da vinculação e o Jogo Disruptivo ( $r=-,32$ ;  $p=.02$ ) e entre a Segurança da vinculação e o Jogo Isolado ( $r=-,43$ ;  $p=.001$ ), sugerindo que quanto mais baixos os níveis de Segurança, os sujeitos parecem apresentar um maior número de comportamentos agressivos e antissociais, bem como de retirada e exclusão social. Em relação à Segurança e ao Jogo Interativo foi encontrada uma correlação fraca e positiva ( $r=.28$ ;  $p=.04$ ) entre estas variáveis, indicando que, quanto maiores forem os níveis de Segurança, maior será também a tendência para comportamentos de, partilha e ajuda entre os pares.

## Discussão

Na presente investigação, foi possível observar a existência de relações positivas estatisticamente significativas entre a segurança das representações de vinculação de crianças aos seus pais em idade pré-escolar e os seus comportamentos de brincadeira interativa (jogo disruptivo, jogo isolado e jogo

interativo), reportado pelas educadoras em contexto escolar. Especificamente, através da análise das narrativas produzidas no ASCT, os resultados demonstraram que as crianças que apresentam valores mais elevados relativamente à Segurança das representações das suas relações de vinculação aos pais, apresentam também mais comportamentos associados ao tipo de Jogo Interativo.

De acordo com os resultados obtidos neste estudo, crianças capazes de construir narrativas mais seguras, ou seja, mais capazes de enfrentar e resolver os problemas que lhes foram apresentados nas diferentes histórias da ASCT, de forma emocionalmente aberta e com resoluções mais coerentes, são também aquelas que estabelecem mais interações positivas em brincadeira livre com os seus colegas. Desta forma, crianças com modelos internos de vinculação mais seguros, ao brincarem interactivamente com os seus pares na creche e jardim-de-infância, são mais capazes de experimentar papéis e usar regras sociais – como esperar a sua vez, partilhar, cooperar, considerar a perspectiva do outro, e gerir a agressividade, entre outras – e desenvolvem capacidades de meta-comunicação nas brincadeiras sociais de faz-de-conta (Bretherton, 1989). A relevância destes dados é enfatizada pelo facto da capacidade de estabelecer e manter interações lúdicas positivas no período pré-escolar ter vindo a ser apontada como um dos principais indicadores de prontidão e de ajustamento escolar durante a infância e a adolescência (Coolahan, Fantuzzo, Mendez, & McDermott, 2000; Fantuzzo & McWayne, 2002; Ladd, 1990; Ladd, Price, & Hart, 1988).

Por outro lado, constatámos no presente estudo que as crianças que apresentam valores mais baixos ao nível da Segurança das representações de vinculação, isto é, crianças com narrativas menos seguras, menos coerentes e mais restritas ou inapropriadas de um ponto de vista emocional, onde as figuras de vinculação se assumem como ausentes ou menos disponíveis para responder às suas necessidades, tendem a apresentar um maior número de comportamentos associados ao Jogo Isolado e ao Jogo Disruptivo. Para compreendermos melhor estes resultados, importa refletir sobre os comportamentos específicos que compõem cada um destes tipos de jogo.

O fator Desconexão (Jogo Isolado) traduz uma ausência de participação em brincadeiras interativas, que tanto pode ser de retirada social como de exclusão pelos pares. Não deixando de considerar as características individuais da criança, bem como do seu macrossistema, as crianças com representações de vinculação menos seguras apresentam uma tendência para serem mais cautelosas face à exploração do meio e ao estabelecimento de novas interações sociais, o que poderá justificar a existência de possíveis comportamentos de Jogo Isolado, tais como permanecer fora das brincadeiras do grupo, vaguear pela sala e/ou recusar brincar quando solicitadas. Por sua vez, no fator Disrupção, composto por comportamentos de agressivos e antissociais na brincadeira, encontramos crianças que apresentam na relação com os pares maiores dificuldades de gestão emocional e comportamental, proporcionando a ocorrência de comportamentos agressivos e desadequados durante as interações lúdicas.

Consideramos que a forma como recolhemos os nossos dados com recurso a fontes de informação independentes reforça a validade dos resultados obtidos na presente investigação. Contudo, consideramos que também que o presente estudo apresenta algumas limitações: por um lado, utilizámos os relatos das educadoras no que concerne às brincadeiras lúdicas das crianças, ou seja uma fonte de observação indireta; por outro lado, o nosso tipo de amostra (não probabilística de conveniência), contribui para a diminuição da generalização dos resultados.

Futuras investigações que pretendam analisar a relação entre a qualidade das representações de vinculação das crianças aos seus pais e o tipo de brincadeira em crianças de idade pré-escolar, deverão utilizar uma amostra mais diversificada do ponto de vista das características sociodemográficas, sobretudo no que respeita ao estatuto socioeconómico das famílias. De forma a contornar possíveis enviesamentos do instrumento utilizado para descrever os comportamentos lúdicos das crianças em contexto escolar, seria importante, em futuros estudos, o recurso adicional a uma metodologia de observação direta de comportamentos de brincadeira livre. Seria também interessante perceber se a relação entre as variáveis estudadas se mantêm noutros contextos não escolares.



## Referências

- Ainsworth, M., & Bell, S. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development, 41*, 49-67.
- Belsky, J., Garduque, L., & Hrcncir, E. (1984). Assessing performance, competence, and executive capacity in infant play: Relations to home environment and security of attachment. *Developmental Psychology, 20*, 406-417.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis, 39*, 350-371.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety, and anger* (Vol. 2). Middlessex: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books. (Original work published 1969)
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Development Review, 9*, 383-401.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology, 28*, 759-775.
- Bretherton, I., Bates, E., Benigni, L., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). Relationships between cognition, communication and quality of attachment. In E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. New York: Academic.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 273-308). Chicago, IL US: University of Chicago Press.
- Bruner, J. S. (1972). The nature and uses of immaturity. *American Psychologist, 27*, 687-708. doi: 10.1037/h0033144
- Cassibba, R., Van IJzendoorn, M., & D'Odorico, L. (2000). Attachment and play in child care centres: Reliability and validity of the Attachment Q-sort for mothers and professional caregivers in Italy. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 241-255.
- Colwell, M., & Lindsey, E. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles, 52*, 497-509.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play, learning behaviors, and conduct. *Journal of Educational Psychology, 92*, 458-465.
- Coplan, R., Rubin, K., & Findlay, L. (2006). Social and nonsocial play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 75-86). New York: Garland.
- Creasey, G., Jarvis, P., & Berk, L. (1998). Play and social competence. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Cugmas, Z. (2011). Relation between children's attachment to kindergarten teachers, personality characteristics and play activities. *Early Child Development and Care, 181*, 1271-1289. doi: 10.1080/03004430.2010.523993
- Dunn, J. (2010). Series editor's preface. In P. K. Smith (Ed.), *Children and play* (pp. vii-viii). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The relationship between peer-play interactions in the family context and dimensions of school readiness for low-income preschool children. *Journal of Educational Psychology, 94*, 79-87.

- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Atkins, M., Meyers, R., Stevenson, H., Coolahan, K., & Manz, P. (1996). Community-based resilient peer treatment of withdrawn maltreated preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 1377-1386. doi: 10.1037/0022-006X.64.6.1377
- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K., Manz, P., Canning, S., & Debnam, D. (1995). Assessment of play interaction behaviors in young low income children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 105-120. doi: 10.1016/0885-2006(95)90028-4
- Fisher, E. (1997). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play and Culture, 5*, 159-181.
- Hartup, W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In W. Bukowski, A. Newcomb, & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (pp. 213-237). New York: Cambridge University Press.
- Howes, C. (1983). Pattern of friendship. *Child Development, 54*, 1041-1053.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53*(serial no. 217).
- Howes, C. (1997). Teacher sensitivity, children's attachment and play with peers. *Early Education and Development, 8*, 41-49.
- Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood development* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Longman.
- Kerns, K., & Barth, J. (1995). Attachment and play: Convergence across components of parent-child relationships and their relations to peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships, 12*, 243-260.
- Ladd, G. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child Development, 61*, 1091-1100.
- Ladd, G., Price, J., & Hart, C. (1988). Predicting preschoolers peer status from their playground behaviours. *Child Development, 59*, 986-992.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – Manual de aplicação e cotação: Dimensão contínua de segurança*. Manuscrito não publicado. ISPA – Instituto Universitário, Lisboa.
- Main, M. (1983). Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development, 6*, 167-174.
- Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, L. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development, 49*, 547-556.
- Meins, E., & Russell, J. (1997). Security and symbolic play: The relation between security of attachment and executive capacity. *British Journal of Developmental Psychology, 15*, 63-76.
- Porter, C. (2009). Predicting preschoolers' social-cognitive play behavior: Attachment, peers, temperament, and physiological regulation. *Psychological Reports, 104*, 517-528.
- Rubin, K., & Coplan, R. (1998). Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspective. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Rubin, K., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Seabra-Santos, M. J., Simões, M. R., Albuquerque, C. P., Pereira, M. M., Almeida, L. S., Ferreira, C., . . . Lopes, A. F. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária – Forma Revista (W.P.P.S.I.-R.). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população* (Vol. I, pp. 197-219). Coimbra: Quarteto.

- Slade, A. (1987). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development, 58*, 367-375.
- Torres, N., Freitas, M., Monteiro, L., Antunes, M., & Santos, A. J. (2014). Interação social lúdica no pré-escolar: Análise confirmatória da versão portuguesa da Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS) para educadores. *Revista do Laboratório de Psicologia, 12*, 57-65. doi: 10.14417/lp.801
- Vaughn, B., & Santos, A. (2008). Behavioral structures governing social transactions among young children: Affiliation and dominance in groups of preschool age children. In Kenneth H. Rubin, William Bukowski, & Brett Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 195-214). New York: Guilford Press.
- Veríssimo, M., Fernandes, C., Santos, A., Peceguina, I., Vaughn, B., & Bost, K. (2011). A relação entre a qualidade da vinculação à mãe e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*, 292-299. doi: 10.1590/S0102-79722011000200010
- Veríssimo, M., Santos, A., Fernandes, C., Shin, N., & Vaughn, B. (2014). Associations between attachment security and social competence in preschool children. *Merril-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology, 60*, 80-99. doi: 10.1353/mpq.2014.0001
- Vygotsky, L. (1933). Play and its role on the mental development of the child. *Voprosy Psikhologii, 1966, No. 6*. Versão on-line de Psychology and Marxism Internet Archive (marxists.org) 2002. <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>
- Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3*, 79-97.
- Weschler, D. (1989). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

In the preschool years, the relationships between children and their caregivers as well as with their peers have a crucial importance for children's social-emotional development. However, few studies have analyzed the relation between the preschoolers' quality of attachment and their quality of interactive play with peers. The main objective of the present study was to investigate the association between preschoolers' attachment representations and different dimensions of interactive play. 66 preschool children (age ranged from 4 to 5 years old) from two schools and their teachers participated in the present study. The quality of the attachment representations was accessed through the Attachment Story Completion Task (ASCT). Each one of the stories of the ASCT was coded by three "blind" researchers, with an inter-rater reliability between 0.81 and 0.85. Interactive play in preschool environment was reported by the teachers using the Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS). Results show a significant and positive association between Attachment Security of and Positive Play Interaction and significant but negative correlations between Attachment Security and Play Disruption and Attachment Security and Play Disconnection. Our results show the relation between secure attachment relationships and how children playfully interact with peers and hence on their social competence.

**Key words:** Attachment, Play interaction, Social competence.

