

**Modelos Internos Dinâmicos e Competência Social da  
Criança no Pré-escolar**

Marta Justino Ferrúcio Antunes n° 13253

Orientador de Dissertação:

Professor Doutor António José dos Santos

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professor Doutor António José dos Santos

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

**MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA**

Especialidade em Psicologia Clínica

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor António José dos Santos, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para a obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme o despacho da DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Professor Doutor António José dos Santos pelo acompanhamento dedicado, pelo tempo disponibilizado, pela motivação constante e pela partilha de ideias e comentários que permitiram o enriquecimento do trabalho realizado. Todas estas contribuições foram determinantes para a conclusão da presente dissertação.

Quero agradecer à Professora Doutora Manuela Veríssimo e à Linha 1 (Psicologia do Desenvolvimento) da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação (UIPCDE), por terem gentilmente cedido todos os dados necessários à realização e conclusão desta dissertação. Um agradecimento especial à Carla e à Alexandra pelos conselhos e pela ajuda sempre pronta e atempada e, ainda, à Jordana, Marília e Filipa pelo encorajamento e dedicação.

Não podia deixar de agradecer a todos os amigos que estiveram sempre presentes ao longo deste percurso, facilitando-o através da amizade demonstrada. Aos colegas e amigos de longas horas passadas na biblioteca do ISPA, pela contenção e motivação nas alturas de maior aperto e pela presença nos momentos positivos, partilhando-os comigo.

Por último, e com um carinho muito especial, agradeço aos meus pais e avós por estarem sempre presentes nas alturas em que mais precisei e porque, sem eles, o meu percurso no ISPA não teria sido possível.

## Resumo

O presente estudo tem como objectivo analisar a relação concorrente entre as representações internas da relação de vinculação e a competência social em crianças do pré-escolar, aos 5 anos. Aplicou-se, às 102 crianças participantes, a *Attachment Story Completion Task*, a fim de se avaliar os Modelos Internos Dinâmicos de vinculação e um conjunto de indicadores da competência social que compreendem a avaliação deste constructo de acordo com o *Modelo Hierárquico*. Utilizou-se, ainda, a edição revista da *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* para controlar os efeitos da capacidade linguística na produção das narrativas. Verificou-se a existência de uma correlação positiva e significativa entre as representações da vinculação e as medidas sociométricas da competência social, que definem o domínio da aceitação social. Estes resultados sugerem que crianças com uma representação segura das relações de vinculação são mais activas socialmente, apresentando uma maior iniciativa na interacção com os seus pares o que, por sua vez, contribui para a sua aceitação social.

**Palavras-chave:** Modelos Internos Dinâmicos, Competência Social, Pré-escolar

## Abstract

The present study attempts to analyze the concurrent relation between internal representations of attachment and social competence in preschool children, at 5 years old. It was applied to a sample of 102 children the Attachment Story Completion Task, to evaluate the Internal Working Models of attachment, and a set of social competence indicators that comprehend the evaluation of this construct according to the Hierarchical Model. It was also used the revised edition of the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence to monitor the effects of language ability in the production of narratives. A positive and significant correlation was found between the attachment representations and the sociometric measures of social competence that define the social acceptance domain. These results suggest that children with a secure representation of the attachment relationships are socially more active, initiating peers' interaction which, in turn, contributes to their social acceptance.

**Key words:** Internal Working Models, Social competence, Preschool children

## Índice

I. Introdução.....	1
II. Método .....	8
Participantes .....	8
Instrumentos .....	8
Procedimento .....	16
III. Resultados.....	16
IV. Discussão .....	18
V. Referências Bibliográficas .....	21
VI. Anexo I – Revisão de Literatura .....	26
VII. Lista de Tabelas	
Tabela 1 .....	17
Tabela 2 .....	18
Tabela 3 .....	18

## **I – Introdução**

### *Representações de vinculação*

No quadro teórico de Bowlby, a definição do conceito de Modelos Internos Dinâmicos (MID) marca a passagem do domínio comportamental para o domínio representacional na Teoria da Vinculação. O mundo interno da criança começa a desenvolver-se com a construção dos MID da relação com as figuras de vinculação. Estes modelos dinâmicos são entendidos como representações mentais, construídas a partir das experiências de vinculação, que orientam pensamentos, comportamentos e emoções (Bretherton & Munholland, 2008). Através destes, e consoante as características particulares da relação de vinculação, a criança aprende o que esperar da figura cuidadora, sendo capaz de perceber acontecimentos, prever o futuro e planear acções (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

Os MID reflectem as experiências relacionais entre a criança e as suas figuras de vinculação. Assiste-se, assim, a uma complementaridade entre o modelo dinâmico do *self* e o modelo dinâmico das figuras de vinculação. Esta complementaridade constrói-se em interacção e a sua qualidade é determinada pela avaliação emocional do prestador de cuidados e pela sua capacidade de resposta às necessidades da criança (Bowlby, 1973 Verschueren, Marcoen, & Shoefs, 1996). Um modelo dinâmico do *self* valorizado e merecedor de cuidados é construído com base num modelo dinâmico dos pais como emocionalmente disponíveis, que suportam a actividade exploratória da criança; por outro lado, um modelo dinâmico do *self* desvalorizado e incompetente, constrói-se a partir de uma representação dos pais enquanto emocionalmente indisponíveis, que rejeitam ou ignoram o comportamento de vinculação, interferindo nas actividades exploratórias da criança (Sroufe & Fleeson, 1986).

Durante a infância, os MID operam principalmente ao nível do sensório motor. Mais tarde, no período pré-escolar, o desenvolvimento da capacidade simbólica permite uma mudança para níveis mais internos de funcionamento, sendo cada vez menos necessária a presença física da figura de vinculação para a criança se sentir protegida pela figura cuidadora. Assiste-se, assim, a uma maior capacidade de tolerar períodos de separação e a um maior controlo da expressão emocional e comportamental (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985). O sistema comportamental de vinculação sofre uma nova reorganização, permitindo à criança alcançar um maior discernimento sobre os motivos e planos da figura de vinculação. É na

quarta fase do desenvolvimento, a fase de *goal-corrected partnership*, que tal é possível. Nesta fase, as capacidades cognitivas e de linguagem das crianças estão mais desenvolvidas, permitindo-lhes antecipar, representar mentalmente e em brincadeiras, bem como descrever verbalmente o comportamento do prestador de cuidados relativamente à sua acessibilidade e responsividade em situações ameaçadoras (Marvin & Britner, 1999).

A primeira investigação que recorreu a uma metodologia de narrativas para aceder aos MID, o Teste de Ansiedade de Separação (SAT), foi a de Main et al. (1985), em crianças de seis anos de idade. No entanto, a *Attachment Story Completion Task* (ASCT) de Bretherton e Ridgeway (1990), utilizada no presente estudo, e a *MacArthur Story Stem Battery* de Bretherton, Oppenheim, Buchsbaum e Emde (1990), são a principal versão deste protocolo de narrativa-jogo (Page, 2001).

A ASCT permite avaliar a associação entre as respostas das crianças e a forma como estas representam a narrativa através do jogo em comportamentos de vinculação e as suas representações internas (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990). É esperado que o conteúdo das respostas das crianças revele o conteúdo das respostas dos modelos dinâmicos das mesmas. Espera-se, assim, que as crianças com uma vinculação segura construam narrativas que descrevam mais interações positivas entre os pais e a criança e que as crianças com uma vinculação insegura dêem respostas que descrevam interações mais negativas (Oppenheim & Waters, 1995). São as trocas emocionais que ocorrem na relação de interação mãe-criança que permitem que esta última crie resoluções e histórias coerentes, mesmo em cenários de vinculação que envolvam conflitos não vivenciados pessoalmente pela criança (Bowlby, 1981b; Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton, & Halfon, 2004).

### *Competência social*

A literatura reconhece, de forma unânime, a importância e o contributo fundamentais do conceito de competência social para uma boa avaliação do desenvolvimento normativo da criança (Rose-Krasnor, 1997). De facto, este constructo sempre esteve presente em discussões acerca da motivação, inteligência, adaptação e ajustamento comportamental (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard, 1998).



No que respeita à definição e operacionalização deste constructo, estas não reúnem consenso (Rose-Krasnor, 1997; Waters & Soufre, 1983). Esta dificuldade prende-se com o facto de ter sido utilizado em diferentes contextos e abordado com diferentes níveis de abstracção (Guralnick, 1992).

A definição do constructo da competência social de acordo com diferentes níveis de abstracção suscita alguns problemas conceptuais e metodológicos. É possível referir três níveis de abstracção que consideram desde táticas e estratégias muito concretas, a caracterizações conceptuais latas (Peceguina, Santos, & Daniel, 2008). Estes são: um nível de baixa abstracção; um nível intermédio e um nível de elevada abstracção.

Considerando as dificuldades possibilitadas pelas múltiplas definições do constructo, Waters e Sroufe (1983) sustentam que é importante que as definições do constructo e os critérios subjacentes sejam suficientemente sensíveis aos contextos socioculturais nos quais o desenvolvimento social ocorre. Referem, ainda, que estes devem transcender aspectos específicos do indivíduo, ou das suas circunstâncias. Defendem, assim, uma perspectiva desenvolvimental e integrativa para definir e avaliar o constructo da competência social (Waters & Sroufe, 1983). Para estes autores, o constructo diz respeito à capacidade para gerir e regular o comportamento, o afecto e a cognição, para que os objectivos sociais de cada um sejam alcançados. Tal, implica uma coordenação flexível entre os objectivos individuais a atingir e os objectivos dos pares. Assim, atingem-se objectivos individualmente, sem se comprometer as oportunidades e objectivos dos pares e sem se impedir o desenvolvimento de trajetórias individuais responsáveis pela obtenção de objectivos sociais que não podem ser antecipados (Bost et al., 1998).

Ao implicar que se ajustem critérios comportamentais, afectivos e cognitivos específicos em função de determinadas aptidões características das crianças e em diferentes etapas do seu desenvolvimento, esta definição permite uma avaliação abrangente do constructo. Este constitui-se, assim, enquanto constructo unificado, embora multifacetado, que transcende o tempo e as circunstâncias ao apresentar implicações em termos de diferenças individuais e desenvolvimentais (Waters & Sroufe, 1983).

O Modelo Prismático da Competência social considera os três níveis de abstracção, anteriormente referidos, permitindo o compromisso entre a interpretação do constructo e a sua

mensuração. Assiste-se, assim, a uma integração de diferentes indicadores da competência social, em cada um dos diferentes níveis de abstracção, permitindo-se uma unificação de conhecimentos, conceptualizações, critérios e procedimentos passíveis de mensuração abrangente (Rose-Krasnor, 1997; Waters & Sroufe, 1983). A competência social é, então, considerada como constructo organizacional e desenvolvimental, que permite uma organização hierárquica das diferenças individuais (Bost et al., 1998).

Rose-krasnor (1997) recorreu à imagem de um prisma para integrar os três níveis de análise hierarquicamente organizados. Desta forma, nenhum dos diferentes níveis de abstracção é abordado de forma exclusiva, preservando-se a utilidade e generalidade do constructo. Considerou um nível teórico, mais específico, no qual a competência social é definida como eficácia na interacção. Esta eficácia compreende um conjunto de comportamentos que visam alcançar as necessidades desenvolvimentais a curto e a longo prazo, de acordo com uma perspectiva interpessoal. O segundo nível intermédio, de natureza social, consiste num resumo dos índices do constructo e reflecte qualidades associadas a sequências de interacção, relações, estatuto de grupo e auto-eficácia social. Este compreende dois domínios: o do Self, integrando as necessidades do próprio enquanto prioritárias e o dos Outros, que compreende as ligações interpessoais. Por último, o nível das aptidões, menos específico, inclui habilidades sociais, emocionais, e cognitivas e as motivações associadas à competência social, de acordo com uma perspectiva intrapessoal (Rose-Krasnor, 1997). Segundo esta autora, os três níveis de análise estão conceptualmente relacionados, pelo que as medidas obtidas num determinado nível deverão ter implicações específicas nas medidas obtidas noutra nível.

Para uma correcta avaliação do constructo, Bost et al. (1998) defendem a sua operacionalização de acordo com diferentes indicadores. Estes são avaliados de forma independente, recorrendo-se a medidas múltiplas e repetidas e a protocolos de avaliação amplos e abrangentes, em cada um dos níveis de análise (e.g. Bost et al., 1998; Waters & Sroufe, 1983). Para a selecção dos referidos indicadores Bost et al. (1998) consideraram o que fora preconizado por diversos autores, isto é, que determinados aspectos relevantes do comportamento dos adultos não eram muito pertinentes do ponto de vista das crianças, em idade pré-escolar (e.g. Vaughn & Martino, 1988; Vaughn & Waters, 1981; Waters, Garber, Gornal, & Vaughn, 1983; Waters, Noyes, Vaughn, & Ricks, 1985). Num primeiro estudo,

Bost et al. (1998) verificaram que cada indicador contribuía de forma desigual para a organização do constructo da competência social. Especificamente, os indicadores da atenção visual recebida eram relativamente redundantes e, no caso das medidas de aceitação social, uma das dimensões utilizadas parecia contribuir apenas modestamente para a avaliação do constructo. Posteriormente, replicaram o modelo prévio, recorrendo a uma amostra de maior dimensão e consideraram os mesmos indicadores: a) descrições psicológicas e comportamentais para avaliar a competência social, através de técnicas Q-sort (CCQ Q-set, Block & Block, 1980 e PQ Q-set de Baumrind, 1967; b) atenção visual recebida e iniciação de interações positivas/neutras com os pares (Vaughn & Waters, 1981) e c) aceitação sociométrica no grupo de pares.

Considerando a operacionalização do constructo, supracitada, Peceguina et al. (2008) realizaram um estudo onde procuraram replicar os resultados encontrados por Bost et al. (1998) e Vaughn (2001), numa amostra de crianças portuguesas do pré-escolar. Os resultados demonstraram que o modelo hierárquico da competência social é adequado, uma vez que as medidas e os aspectos estruturais do modelo se ajustavam aos dados. Não obstante, relativamente à tarefa de classificação de escala (*rating scale*), da família de medidas da aceitação sociométrica, verificou-se que a relação entre os correlatos destas medidas e a competência social dever-se-ia, exclusivamente, aos dados da tarefa de nomeações sociométricas (Peceguina et al., 2008). Os mesmos autores referem que, por este motivo, Bost et al. (1998) substituíram a tarefa de classificação, pela tarefa de comparação entre pares.

Em suma, os resultados sugerem que o modelo prismático da competência social (Rose-Krasnor, 1997) possibilita teorização e medição apropriadas do constructo, na idade pré-escolar e independentemente do género (Peceguina et al., 2008). A universalidade da estrutura hierárquica do constructo foi, assim, corroborada (Bost et al., 1998).

### *Competência Social e Representações de Vinculação*

A Teoria da Vinculação considera que aspectos particulares das experiências relacionais primárias orientam a criança para percursos desenvolvimentais que espelham uma consolidação progressiva de modos de funcionamento social particulares (Strayer, Veríssimo, Vaughn, & Howes, 1995).

Bowlby (1973) sustentou que a qualidade das estrutura dos modelos complementares do *self* e das figuras de vinculação depende da acessibilidade e da responsividade do prestador de cuidados. Neste sentido, é a percepção de suporte disponível que aparece mais directamente associada à segurança de vinculação e que irá surgir como um predictor mais significativo de resultados positivos em termos de ajustamento e adequação em futuros contextos relacionais (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998). Assim, crianças com uma representação segura das relações de vinculação primárias apresentam sentimentos de valor próprio que contribuem para a sua atractividade social e, ao mesmo tempo, para a construção de expectativas sociais positivas dos pares (Elicker, Englund, & Sroufe, 1992; Both et al., 1998; Rose-Krasnor, Rubin, Booth, & Coplan, 1996). A actividade exploratória, possibilitada pelo fenómeno de base segura, favorece a consequente exploração do meio social ao nível da interacção com os pares, podendo resultar no desenvolvimento de competências sociais evidentes nessas interacções (Rubin, Hymel, Mills, & Rose-Krasnor, 1991).

Alguns estudos empíricos recorrem a medidas representacionais para aferir da qualidade das representações de vinculação, quando pretendem explorar a relação entre este constructo e a competência social com os pares. O estudo de Page (1998) analisou as associações entre as representações de vinculação em crianças do pré-escolar, filhas de pais separados, através das narrativas ASCT e a qualidade do seu comportamento social com os pares e com os prestadores de cuidado, através de um conjunto de medidas que avaliavam a competência social. Os resultados demonstraram que as representações da vinculação de ambas as figuras parentais se associavam à competência social com os pares. Mais especificamente, os resultados sugerem que crianças socialmente competentes tendem a construir narrativas caracterizadas pelo envolvimento do pai na vida da criança protagonista, desempenhando este diversos papéis parentais e, ainda, por comportamentos de vinculação de proximidade com a mãe. No entanto, foram encontradas diferenças de género.

Outro estudo levado a cabo por Rydell, Bohlin e Thorell (2005), pretendeu investigar as representações da vinculação com as figuras parentais e a timidez enquanto predictoras da relação professor-criança e da competência social com os pares. Pretenderam, ainda, investigar a interacção entre as representações de vinculação e a timidez enquanto preditora das relações sociais no período pré-escolar. Os autores referem que o sistema de cotação adoptado para avaliar a ASCT apresentou relações com as representações do *self* e com outras

medidas representacionais. Por esta razão, sustentam que existem evidências suficientes para considerar as respostas das crianças enquanto reflexão do seu pensamento acerca dos conteúdos de vinculação. Relativamente às representações de vinculação e às relações sociais no pré-escolar, os resultados encontrados suportam a asserção da Teoria da Vinculação de que as representações internas das relações com as figuras de vinculação primárias podem favorecer as relações estabelecidas noutros contextos externos ao familiar.

Von, Stadelmann e Perren (2007) pretenderam investigar as associações entre o conteúdo das narrativas de vinculação e a competência social em crianças com níveis clínicos de sintomas comportamentais/emocionais relevantes (amostra clínica) e em crianças que não apresentavam este tipo de sintomas clínicos (amostra normativa). Os autores concluíram que as narrativas de vinculação predizem a competência social das crianças com os seus pares. A coerência e a qualidade das narrativas estavam significativamente associadas com a competência social, principalmente com a iniciativa social em ambas as amostras. Os resultados indicam que as crianças que foram capazes de lidar com os conflitos relacionais ao nível das narrativas, continuando o procedimento da narrativa-jogo de forma coerente, se sentiram seguras nas suas interações com os pares. Foi ainda possível verificar que o aspecto relacional das narrativas de vinculação, ao nível da ligação com o entrevistador, destacou a importância das capacidades relacionais das crianças, predizendo a sua competência social no grupo de pares.

À semelhança dos estudos anteriormente descritos, o presente estudo recorre a uma medida de carácter representacional para aceder às representações de vinculação em crianças de idade pré-escolar. O objectivo do presente estudo é, então, analisar a relação concorrente entre as representações de vinculação com as figuras parentais e a competência social com os pares, aos cinco anos de idade.

## **II – Método**

### **Participantes**

Amostra constituída por conveniência, de forma não aleatória, perfazendo um total de 102 crianças. À data das observações, as crianças tinham 5 anos de idade, sendo 54 do sexo feminino e 48 do sexo masculino. A média de idades das mães é de 36 anos ( $DP= 4.11$ ). As famílias pertencem a um nível sócio-económico médio/médio alto, tendo sido recrutadas através das Creches/Jardins-de-Infância que as crianças frequentam.

### **Instrumentos**

#### **Avaliação das Representações de Vinculação**

*Attachment Story Completion Task (ASCT) (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990)*

A presente metodologia considera a concepção de Bowlby de que a criança representa as relações de vinculação enquanto MID. De facto, esta metodologia permite avaliar a associação entre as respostas das crianças e a forma como estas representam a narrativa através do jogo em comportamentos de vinculação e as suas representações internas (Bretherton et al., 1990; Main et al., 1985).

Este instrumento consiste numa entrevista de cerca de 30 minutos e é constituído por seis histórias, sendo uma destas de “aquecimento”. O entrevistador inicia as histórias pedindo à criança que as complete, ilustrando os comportamentos, emoções e interacções entre os personagens, através de material específico. Este material consiste em pequenas figuras de elementos de uma família tradicional: pai, mãe, 2 crianças do mesmo sexo da criança (uma mais velha e outra mais nova) e vizinha e outros adereços simples: 1 mesa, 4 cadeiras, bolo de aniversário, conjunto de pratos e copos, plástico verde para simbolizar a relva do jardim, uma estrutura cinzenta que simbolize a rocha, 2 camas individuais e uma de casal, cobertas e almofadas e um carro. Todos os objectos têm tamanhos proporcionais e adequados às figuras (Bretherton & Ridgeway, 1990).

Cada uma das histórias remete para problemáticas distintas, susceptíveis de activarem conteúdos ligados ao comportamento de base segura (Bretherton & Ridgeway, 1990). As

problemáticas que figuram nas histórias são: (1) a figura de vinculação num papel autoritário, em resposta a um percalço acidental da criança (história do sumo entornado), (2) activação do sistema de vinculação e resposta parental à dor da criança (história do joelho magoado), (3) activação do sistema de vinculação e resposta parental ao medo da criança (história do monstro no quarto), (4) a ansiedade de separação e capacidade de *coping* (história da partida) e (5) qualidade afectiva do reencontro entre os pais e a criança (história do reencontro) (Bretherton et al., 1990).

O sexo e a posição na fratria da criança participante são tidos em consideração aquando da constituição das histórias, onde figura a criança protagonista (Bretherton et al., 1990).

### *Procedimentos ASCT*

Inicialmente, apresentou-se cada um dos elementos da família à criança, pedindo-se que atribuísse um nome a cada uma das crianças e à vizinha. Os elementos que representavam a mãe e o pai foram identificados, no início, pelo entrevistador.

Explicou-se à criança como se iria proceder: *“Vamos fazer umas histórias com a nossa família. Eu começo a contar e depois tu continuas, está bem?”*. Para se favorecer o envolvimento da criança na tarefa proposta, foi-lhe pedido que no início de cada história ajudasse a dispor o cenário. Pediu-se, ainda, que no fim de cada história, colocasse os elementos da família e os adereços num dos lados da mesa, dizendo-se: *“Podes prepará-los para a próxima história?”* Para introduzir a história que se sucedia, o entrevistador dizia: *“Tive uma ideia para a próxima história” “Vamos passar à próxima?”*.

A primeira história apresentada foi sobre uma festa de aniversário, os anos da criança protagonista. Esta não foi considerada para efeitos de cotação, mas sim como uma história de “aquecimento”, que assegurasse a compreensão do procedimento pela criança e a familiarização com o material. Seguidamente, os 5 inícios das restantes histórias foram apresentados e encenados pelo entrevistador. Pediu-se à criança que as completasse, mostrando as interacções entre os personagens: *“Conta-me e mostra-me o que acontece agora”*.

Efectuou-se o registo de vídeo de todas as histórias, de forma a se considerar os comportamentos verbais (i.e., narração da história) e não verbais (i.e., acção dramatizada) das crianças. Este compromisso prova a adaptação da prova à idade pré-escolar, ao permitir que não se esteja totalmente dependente da linguagem (Miljkovich et al., 2004; Trapolini, Ungerer & McMahon, 2007). Posteriormente, os registos audiovisuais foram gravados em DVD e disponibilizados pela Linha de Psicologia do Desenvolvimento da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação (UIPCDE) do Instituto Universitário de Psicologia Aplicada (ISPA).

Para efeitos de cotação, as histórias foram analisadas de acordo com os critérios propostos por Heller (2000), para a Coerência da Narrativa e para a Segurança da Vinculação, numa escala de 8 pontos. Esta análise foi efectuada por um membro da equipa previamente treinado e estranho à situação da recolha de dados, bem como a qualquer outra informação sobre as crianças. O método de cotação utilizado considera a extensão em que estão ou não presentes elementos de um contínuo de segurança/insegurança e não uma classificação categorial das narrativas (i.e., seguras, inseguras ambivalentes/evitantes/ desorganizadas) como aquela originariamente proposta por Bretherton et al. (1990).

Relativamente à Coerência, a escala de 8 pontos organiza-se da seguinte forma: (1) “Extremamente Incoerente”, (2) “Muitíssimo Incoerente”, (3) “Muito Incoerente”, (4) “Incoerente”, (5) “Algo Incoerente”, (6) “Algo Incoerente”, (7) “Coerente”, e (8) “Muito Coerente”. Para este critério, uma pontuação acima de 6 é dada quando a história é completada de forma consistente e unificada, com poucas hesitações e sem desvios inapropriados. Em contraste, as histórias com pontuações iguais ou menores que 4 não são, geralmente, resolvidas e/ou apresentam desvios negativos, agressivos, ou bizarros, sendo desconexas e ilógicas.

No que diz respeito à dimensão da Segurança, a escala de oito pontos varia entre: (1) “Desorganizado”, (2) “Severamente Inseguro”, (3) “Muito Inseguro”, (4) “Inseguro”, (5) “Pouco Seguro”, (6) “Algo Seguro”, (7) “Seguro”, e (8) “Muito Seguro”. Este é um critério mais lato que inclui, não apenas a coerência e a resolução dada (i.e., extensão em que cada problema é reconhecido e resolvido de forma bem sucedida), mas também uma avaliação global do Comportamento não-verbal, Representação parental, Investimento na tarefa,



Fluência, Emoção geral expressa, Conhecimento emocional e qualidade da Interação com entrevistador. Nesta escala de 8 pontos estão contidos os cambiantes dos comportamentos de evitamento e de ambivalência.

Para avaliar a validade das cotações cerca de 60% das histórias foram também analisadas por dois avaliadores adicionais, também eles estranhos à situação da recolha de dados. O acordo inter-avaliadores foi de  $r = 0,81$  para a coerência e de  $r = 0,85$  para a segurança.

### **Avaliação da Competência Social**

O presente estudo reconhece a importância de se avaliar a competência social de acordo com uma teorização que considera a organização das diferenças individuais das crianças de forma hierárquica. Sendo assim, a avaliação deste constructo foi concebida de acordo com o que é postulado pelo Modelo Hierárquico (Waters & Sroufe, 1983; Bost et al., 1998; Vaughn, 2001; Rose-Krasnor, 1997). Mais especificamente, este modelo avalia a competência social recorrendo a três famílias de medida, nomeadamente, (1) *descrições Q-sort* (CCQ, California Child Q-sort, Block & Block, 1980; PQ, Preschool Q-sort, adaptação de Bronson de um Q-sort originalmente usado por Baumrind, 1967); (2) *medidas de observação* (taxa de classificação para atenção visual recebida e interações iniciadas) e (3) *medidas sociométricas* (valores de aceitação para as duas tarefas sociométricas - nomeações e comparação de pares, McCandless & Marshall, 1957).

#### ***Descrições Q-sort***

*Califórnia Child Q-set (Block & Block, 1980) e Preschool Q-set (Bronson's revision of Baumrind's [1967] Q-set)*

As descrições Q-sort de cada criança foram utilizadas para derivar os scores de competência de acordo com o critério publicado por Waters (Waters et al., 1985). Recorrendo-se aos dois Q-sets, o CCQ-set de 100 itens e ao PQ-set de 72 itens, cada criança foi descrita por dois observadores independentes, num período de 20 horas e em diferentes cenários de actividades.

No CCQ-set os itens foram distribuídos por nove categorias, com uma distribuição rectangular de 11 itens por categoria (à excepção da categoria intermédia que recebeu 12 itens). No PQ-set os itens foram igualmente distribuídos em nove categorias numa distribuição rectangular, com cada categoria a receber um total de oito itens. Cada observador utilizou o CCQ para descrever metade das crianças da classe e o PQ para descrever a outra metade.

Posteriormente, efectuou-se uma média entre os observadores, permitindo-se uma descrição composta pelas médias de cada item para cada criança. Esta descrição foi comparada com os valores de critério anteriormente calculados por um conjunto de especialistas que definiram o perfil de uma criança hipotética, no extremo da competência social (Vaughn & Martino, 1988; Bost et al., 1998).

A correlação de Pearson entre um Q-sort de uma determinada criança e o critério para o constructo traduziu-se no seu score para o referido constructo (Vaughn & Martino, 1988; Bost et al., 1998).

### ***Medidas de observação***

Estas medidas compreendem os dados que os observadores recolheram através da observação das interacções iniciadas e da atenção visual. Os observadores trabalharam independentemente da equipa de observadores Q-sort.

#### *Atenção visual*

Através da lista aleatória de crianças da sala, cada observador (dois por classe) observou atentamente uma dada criança, durante um intervalo de seis segundos. Durante este período de tempo, cada observador registou os códigos que identificavam todas as crianças que recebiam atenção da criança focal. Esta atenção é descrita como uma *unidade de atenção visual* que compreende um *look*, isto é, um olhar (orientação da cabeça e/ou olhos na direcção de outra pessoa por um período de pelo menos dois segundos), ou um *glance*, ou seja, um vislumbrar (orientação semelhante da cabeça e/ou dos olhos por um período de tempo inferior a dois segundos).

Quando surgiram unidades de atenção visual duvidosas durante a observação, estas não foram consideradas nos scores totais das crianças. Desta forma, quando a criança focal olhava para um grupo no qual uma determinada criança não podia ser individualizada ou observada de um modo independente, a orientação era registada como uma ocorrência duvidosa (i.e., “?”). Ainda, quando a criança olhava para um objecto que estava na posse de outra criança e não directamente para esta, esta orientação era igualmente registada como uma ocorrência duvidosa.

Em cada intervalo de observação apenas uma unidade de atenção visual de uma criança focal era atribuída. Para cada ronda, esta criança era observada quando o seu nome aparecia na lista da sala. Nenhuma criança foi observada duas vezes antes de todas as crianças presentes terem sido observadas, pelo menos, uma vez.

O score total da atenção visual correspondeu ao somatório de *looks* e *glances* que cada criança recebeu dos seus pares. Foram realizadas 200 rondas de observação da atenção visual por cada sala.

Previamente à recolha de dados da atenção visual, cada observador passou um mínimo de duas horas na sala de modo a tornar-se familiar com os nomes das crianças e para que estas se tornassem familiarizadas com ele. Deste modo, deixaria de ser visto como um elemento estranho.

Investigações anteriores demonstraram que os observadores obtêm prontamente taxas de acordo de 80% ou mais, com apenas períodos de treino limitados (Vaughn & Martino, 1988; Vaughn & Waters, 1981; Waters et al., 1983).

### *Interacção iniciada*

Cada criança focal foi observada durante intervalos de 15 segundos. Os observadores registaram os códigos de identificação de todas as crianças com que a criança focal interagiu. Registou-se, ainda, o tipo de interacção (positiva, neutra ou negativa), bem como o código da criança que iniciou a interacção. Para que a interacção fosse categorizada como positiva, uma ou ambas as crianças tinham de evidenciar afecto positivo durante a troca social, de forma clara (e.g. risos, sorrisos, gestos ou vocalizações indicativos de emoções positivas). Ainda, a

expressão de afecto positivo não podia ser seguida por demonstrações de afecto negativo por parte do parceiro interactivo (e.g. choro, angústia, dor, irritabilidade intensa). No que respeita à categorização de uma interacção como negativa, uma ou ambas as crianças tinham de evidenciar, de um modo claro, afecto negativo durante a troca social (e.g. raiva, angústia, medo, tristeza), vocal, gestual, ou facialmente. Considerou-se, ainda, que a expressão do afecto negativo não podia ocorrer no contexto de brincadeira simbólica ou de fantasia. No que concerne às interacções sociais neutras, estas incluíam as trocas verbais e não verbais que não manifestavam expressão clara de afectos. Por cada sala, realizaram-se entre 100 a 200 seqüências de observação das interacções.

Através da divisão do somatório das unidades de atenção visual recebidas e das interacções iniciadas pelo número de rondas de observação em que a criança esteve presente, calcularam-se scores que permitiram ajustar as ausências e diferentes números de rondas de observação, por sala.

### ***Medidas sociométricas***

A sociometria foi avaliada através de duas tarefas sociométricas: *nomeações positivas e negativas* e a *comparação entre pares*. Para que o processo desenrolar das tarefas fosse preservado, as crianças foram observadas por equipas de dois observadores, fora da sala, num lugar calmo do espaço pré-escolar.

#### *Nomeações positivas e negativas*

Através da apresentação de fotografias de todos os colegas da sala, foi pedido à criança que escolhesse os três pares/colegas com que gostasse mais de brincar (três escolhas positivas). De seguida, pediu-se que escolhesse os três pares/colegas com que não gostasse de brincar (três escolhas negativas). Por fim, pediu-se que seleccionasse as restantes crianças, uma a uma, de acordo com o critério gosta mais de brincar, até se esgotarem todas as possibilidades. À medida que a criança nomeava os pares, as fotografias iam sendo voltadas para baixo.

O score de aceitação de pares da criança resultou do número de vezes que esta se encontrava nas primeiras três escolhas positivas dos colegas. Do mesmo modo, o score das

nomeações negativas resultou do número de vezes que uma criança foi escolhida pelos pares como não gostada. Para cada sala, ambos os scores das nomeações, positivas e negativas, foram estandardizados previamente às análises.

#### *Comparação entre pares*

A cada criança entrevistada foram apresentadas fotografias de todos os pares possíveis dentro de cada classe (i.e.,  $N \text{ pares} = (N \text{ crianças}) \times (N \text{ crianças} - 1) / 2$ ). Estes foram distribuídos aleatoriamente. Pediu-se então à criança que escolhesse, para cada uma das díades possíveis, o colega com quem gostasse mais de brincar.

Nenhuma criança foi vista duas vezes antes das outras terem sido vistas, pelo menos, uma vez. Cada fotografia da criança aparecia o mesmo número de vezes nas secções da direita e da esquerda do arquivo de imagens.

O score de aceitação para esta medida resultou do número total de escolhas recebidas dos pares dividido pelo número de colegas que concluíram a tarefa. De um modo semelhante aos dados das nomeações, os valores foram estandardizados previamente às análises.

#### **Avaliação da Competência verbal**

##### *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-R) (Wechsler, 1989)*

De forma a controlar potenciais efeitos em resultado de diferenças ao nível da capacidade lexical e da compreensão verbal foram aplicados os sub-testes verbais da versão revista da Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-R), nomeadamente as provas de Informação, Vocabulário, Aritmética, Semelhanças e Compreensão.

A WPPSI-R avalia o Quociente de Inteligência (QI) geral, subdividindo-o em duas partes: QI verbal e QI manipulativo em crianças com idades entre os 4 e os 6 ½ anos. A prova original é constituída por onze provas (seis verbais: Informação, Vocabulário, Aritmética, Semelhanças, Compreensão e Frases – Opcional) e cinco manipulativas.

Cada prova avalia diferentes capacidades: *Informação* – conhecimento geral, constituída por 21 itens; *Vocabulário* – capacidade de indicar o significado de diferentes

palavras, bem como a sua função, constituída por 22 itens; *Aritmética* – raciocínio matemático, constituída por 20 itens; *Semelhanças* – capacidade de estabelecer qualidades ou características comuns entre duas palavras dadas, constituída por 20 itens; *Compreensão* – capacidade de compreender e verbalizar as razões subjacentes a determinadas acções, constituída por 15 itens.

## **Procedimento**

Os dados do presente estudo foram disponibilizados pela UIPCDE, que já havia efectuado todos os procedimentos éticos de recolha de dados, como a apresentação de projecto de investigação e cartas de consentimento.

Todos os instrumentos foram aplicados de forma individual, em 3 ocasiões distintas, por membros independentes da equipa de investigação. As avaliações decorreram numa sala disponibilizada para o efeito e, quando assim o exigiam, o entrevistador e a criança estavam sentados a uma mesa, em situação de face a face.

## **III – Resultados**

### *Segurança e Coerência das Narrativas*

Inicialmente, correlacionaram-se os valores de Coerência e Segurança para cada uma das 5 histórias ASCT. De seguida, as pontuações das cinco histórias, para cada criança, foram agregadas num valor global para ambos os parâmetros, verificando-se a existência de uma correlação positiva e muito significativa entre estes ( $r=0,93$ ;  $p<0,001$ ).

Procurando controlar e verificar os possíveis efeitos que as diferentes capacidades linguísticas pudessem ter nos valores de Coerência e Segurança, realizou-se uma Correlação de *Pearson* entre os valores do QI Verbal e cada um dos parâmetros. As correlações não se mostraram significativas, não havendo relação entre o QI verbal e os valores globais da Segurança ( $r=0,13$ ;  $p>0,05$ ) e da Coerência ( $r=0,12$ ;  $p>0,05$ ).

Finalmente, não foi encontrada nenhuma relação entre o género das crianças e a cotação de cada história para os valores de Coerência e Segurança.

### *Medidas Compósitas da Competência Social*

Através dos resultados obtidos na tabela 1, constata-se que todas as correlações entre as medidas compósitas da competência social são positivas e significativas ( $\rho < 0,01$ ). As variáveis compósitas que representam cada família de medidas (i.e. sociometria, Q-sort e Atenção visual / interações) foram criadas após a estandardização das variáveis.

Tabela 1  
Correlação entre as medidas compósitas

	<b>Atenção Visual/Interações</b>	<b>Sociometria</b>
<b>Q-sorts</b>	.442**	.387**
<b>Atenção Visual/Interações</b>		.399**

\*\*<.01

### *Análise entre as Representações de Vinculação e a Competência Social*

Com o objectivo de analisar as associações existentes entre as representações de vinculação e a competência social, efectuou-se uma Correlação de *Pearson* entre os parâmetros globais de Coerência e Segurança das narrativas e as medidas compósitas da competência social. Através da tabela 2 verifica-se que, para a dimensão Coerência, apenas as medidas sociométricas se associam de forma positiva e significativa com este parâmetro ( $r = 0,19$ ;  $\rho < 0,05$ ). Igualmente, na tabela 3, as medidas sociométricas foram as únicas que se associaram de forma positiva e significativa com o parâmetro de Segurança ( $r = 0,19$ ;  $\rho < 0,05$ ).

Tabela 2

Correlação entre a coerência e as medidas compósitas

	<b>Coerência</b>
<b>Q-sorts</b>	.034
<b>Sociometria</b>	<b>.191*</b>
<b>Atenção Visual/Interacções</b>	.025

\*<.05

Tabela 3

Correlação entre a segurança e as medidas compósitas

	<b>Segurança</b>
<b>Q-sorts</b>	.032
<b>Sociometria</b>	<b>.190*</b>
<b>Atenção Visual/Interacções</b>	.024

\*<.05

#### **IV – Discussão**

O presente estudo tinha como principal objectivo a análise da relação concorrente entre as representações de vinculação e a competência social em crianças do pré-escolar.

Considerando as limitações e dificuldades apontadas na literatura no que diz respeito à avaliação da competência social (Waters & Sroufe, 1983), no presente estudo este constructo foi avaliado através do Modelo Hierárquico de Rose-Krasnor (1997). Este é considerado a ferramenta que permite uma avaliação válida e apropriada do constructo, ao contemplar uma análise simultânea das relações (individuais e de grupo), comportamentos e dos dados da personalidade (Bost et al., 1998; Vaughn, 2001). No presente estudo, verificou-se a existência de relações coordenadas entre os diferentes indicadores do constructo da competência social, corroborando-se as perspectivas de Rose-Krasnor (1997), Waters e Soufe (1983) e Bost et al.



(1998). Tal, permitiu a estandardização das variáveis de acordo com três famílias de medidas. Consistentes com estudos prévios, os resultados revelam que todas as medidas compósitas se relacionam entre si e que nenhuma destas medidas, por si só, é suficiente para uma descrição apropriada da competência social, comprovando-se a adequação do Modelo Hierárquico (Bost et al., 1998; Vaughn, 2001).

Recorrendo-se a instrumentos de medida válidos para derivar os índices da competência social e das representações de vinculação, procurou-se analisar a correlação existente entre ambos. Os resultados encontrados sugerem que as representações da vinculação se encontram significativamente relacionadas com a aceitação social. A qualidade das representações internas das experiências relacionais está intrinsecamente relacionada com a representação global do *self*. Se estas representações forem seguras, a criança terá maiores probabilidades de desenvolver uma representação positiva de si própria (Bowlby, 1973; Verschueren et al., 1996). A presença de conexões entre a qualidade das representações de vinculação e a representação global que a criança tem do seu *self*, irá reflectir-se ao nível das relações sociais da criança com os seus pares. Neste sentido, uma representação segura da relação de vinculação surge associada a um funcionamento social mais efectivo ao ser promotora de expectativas sociais mais positivas. É o sentido do *self* enquanto valorizado e merecedor de cuidados que possibilita à criança sentir-se segura e confiante para explorar um determinado meio social e, desta forma, iniciar interacções de tonalidade afectiva positiva e desenvolver relações mais positivas no seu grupo de pares (Sroufe, 1983). Assim, uma representação segura da vinculação associa-se a uma maior competência social das crianças, sendo esta, por sua vez, preditora da aceitação social pelos pares (Rubin & Coplan, 1998).

Crianças mais aceites pelos pares tendem a manifestar melhor adaptação escolar, mais qualidade nas suas relações e a interagir em ambientes sociais mais ricos. Em traços gerais, tendem a ser mais amigas, mais conversadoras, mais cooperativas, mais sociáveis e mais capazes de iniciar e manter interacções sociais. Sintetizando, crianças que se percebem como aceites pelos seus pares, tendem a ser mais aceites pelo grupo de pares. Desta forma, através do seu comportamento social, põem em prática a sua expectativa face à relação com os outros e, possivelmente, face às suas competências. Por sua vez, a relação com os pares também influencia a percepção do seu valor próprio (Denham & Holt, 1993; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997).

De um modo geral, os resultados encontrados sugerem que a representação segura das relações de vinculação promove um envolvimento positivo com os pares, apoiando e potenciando uma variedade de habilidades inerentes à aceitação dos pares.

Ao avaliar a relação entre as representações de vinculação e a competência social, o presente estudo correlacionou cada um dos valores compósitos que compõem as três dimensões sociais avaliadas com os valores compósitos para a segurança e coerência das narrativas. Futuramente, seria importante efectuar uma micro-análise, isto é, correlacionar cada um dos itens dos Q-set com os valores compósitos que caracterizam a representação da vinculação. Desta forma, seria possível identificar quais os comportamentos, ao nível da dimensão dos atributos psicológicos, que concorrem para as relações estabelecidas.

Considerando que o presente estudo utiliza medidas concorrentes, não sendo objectivo directo deste examinar a estabilidade dos MID (Cassidy, 2003), seria interessante, em investigações futuras, proceder-se a uma replicação do mesmo utilizando-se um método alternativo de cotação das Narrativas de Vinculação – Método *Dusseldorf* (Gloger-Tippelt, Gomille, König & Vetter, 2002). Este sistema de cotação considera que as diferenças individuais ao nível da organização do sistema de vinculação se distribuem de forma categorial e não contínua, considerando tipologias em vez de dimensões. Outra linha importante de investigação futura seria, apesar da metodologia ASCT incluir as representações internas que a criança forma de ambas as figuras parentais, separar estas representações e, assim, compreender mais aprofundadamente a génese do desenvolvimento da competência social.

## V – Referências Bibliográficas

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-48.
- Block, J.H., Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Booth, C., Rubin, K., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, 69, 427-442.
- Bost, K., Vaughn, B., Washington, W., Cielinski, K., & Bradbard, M. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurements, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development*, 69, 192-218.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger* (Vol. 2). Middlesex: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1981b). *Attachment and loss: Loss* (Vol. 3). Middlesex: Penguin Books.
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Appendix: Story completion tasks to assess young children's internal working models of child and parents in the attachment relationship. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 300-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 273-308). Chicago: University of Chicago Press.

- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 102-127). New York: Guilford Press.
- Cassidy, J. (2003). Continuity and change in the measurement of infant attachment: Comment on Fraley and Spieker (2003). *Developmental Psychology*, 34 (3), 409-412.
- Denham, A. S., & Holt, R. W. (1993). Preschooler's likability as cause or consequence of their social behavior. *Development Psychology*, 29, 271-275.
- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L.A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. Parke & G.W. Ladd (Eds.), *Family and Peer Relationships: Modes of Linkage* (pp. 77-106). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., Köenig, L., & Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers' attachment representations. *Attachment & Human Development*, 4 (3), 318-339.
- Guralnick, M. J. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In S. McConnell, & M. Malevoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 37-64). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Heller, C. (2000). *Attachment and social competence in preschool children*. Master's thesis, Auburn University, AL.
- Ladd, G., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's social adjustment? *Child Development*, 68, 1181-1197.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points*

*of attachment theory and research: Monographs of the Society for the Research in the Child Development, 50, 66-104.*

- Marvin, R. S., & Britner, P. A. (2008). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory: Research and clinical applications* (2nd ed., pp. 269-294). New York: The Guilford Press.
- McCandless, B.R., & Marshall, H.R. (1957). A picture of sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendships. *Child Development, 28*, 139-147.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I. & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development, 6* (3), 305-325.
- Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. *Monographs of Society for Research in Child Development, 60*, 197-215.
- Page, T. (1998). Linkages between children's narrative representations of families and social competence in child-care settings. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 59*, 1777.
- Page, T. (2001). The social meaning of children's narratives: A review of the attachment-based Narrative Story Stem Technique. *Child & Adolescent Social Work Journal, 18* (3), 171-187.
- Peceguina, I. Santos, A. J., & Daniel, J. (2008) Medidas comportamentais e sociométricas na avaliação da competência social, em crianças de idade pré-escolar. *Actas do I Congresso em Estudos da Criança — Infâncias Possíveis Mundos Reais*, (edição em cd-rom) Braga.
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K., Booth, C., & Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioural Development, 19*, 309-325.

- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. In R. Shaffer (Ed.), *Social Development* (pp. 111-129). Blackwell Publishers.
- Rubin, K.H., Hymel, S., Mills, R., & Rose-Krasnor, L. (1991). Conceptualizing different pathways to and from social isolation in childhood. In D. Cicchetti, & S. Toth (Eds.), *The Rochester Symposium on developmental psychopathology* (Vol. 2, pp. 91–122). New York: Cambridge University Press.
- Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (1998). Social and non-social play in early childhood: An individual differences perspective. In O. N. Saracho, & B. Spodeck (Eds.), *Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 144-170). Albany: SUNY Press.
- Rydell, A., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7, 187-204.
- Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perinutter (Ed), *Minnesota symposia on child psychology* (pp. 44-81). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartrup, & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp. 51-71). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Strayer, F., Veríssimo, M., Vaughn, B., Howes, C. (1995). A quantitative approach to the description and classification of primary social relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 244, 49-70.
- Trapolini, T., Ungerer, J., & McMahon, C. (2007). Maternal depression and children's attachment representations during the preschool years. *British Journal of Developmental Psychology*, 25 (2), 247-261.
- Vaughn, B. E. & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioural correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17, 265-288.

- Vaughn, B. E. & Martino, D. (1988). Q-Sort correlates of visual regard in groups of young preschool children. *Developmental Psychology*, 24, 589-594.
- Vaughn, B. E. (2001). A hierarchical model of social competence for preschool-age children: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14, 13-40.
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2493-2511.
- Von, K., Stadelmann, S., & Perren, S. (2007). Story stem narratives of clinical and normal kindergarten children: Are content and performance associated with children's social competence? *Attachment & Human Development*, 3, 271-286.
- Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Development Review*, 3, 79-97.
- Waters, E., Garber, J., Gornal, M., & Vaughn, B. E. (1983). Q-sort correlates of visual regard among preschool peers: Validation of a behavioral index of social competence. *Developmental Psychology*, 19, 550-560.
- Waters, E., Noyes, D., Vaughn, B., & Ricks, M. (1985). Q-sort definitions of social competence and self-esteem: Discriminant validity of related constructs in theory and data. *Developmental Psychology*, 21, 508-522.

## Anexo I

### Vinculação

#### *Origens da Teoria da Vinculação*

Jonh Bowlby foi o responsável pela edificação da Teoria da Vinculação enquanto quadro teórico autónomo. Por sua vez, Mary Ainsworth permitiu o desenvolvimento empírico desta teoria e, conseqüentemente, a sua expansão (Bretherton, 1992).

Diferentes áreas de estudo influenciaram os postulados teóricos de Bowlby. Entre elas, a etologia, a cibernética, o processamento de informação, a psicologia do desenvolvimento e a psicanálise (Cassidy, 2008). Estas influências espelhavam o seu descontentamento com as teorias clássicas vigentes, que concebiam a vinculação enquanto ligação de carácter libidinal da criança com a mãe, exercendo a satisfação das necessidades alimentares um papel primordial no bem-estar psicológico da criança. De forma oposta, este autor considerava a importância de uma relação contínua e de proximidade com a figura materna e dos laços sociais estabelecidos para o desenvolvimento da relação afectiva (Ainsworth & Bowlby, 1991). Esta visão veio revolucionar o pensamento sobre o vínculo entre as crianças e as mães e as perturbações que a separação, privação e perda podem originar.

De acordo com uma perspectiva evolucionista, Bowlby enfatizou a importância da sobrevivência da espécie humana, ao considerar que o comportamento de vinculação tem bases biológicas. Este autor concebeu que a criança é dotada de um sistema comportamental que tem por função a sua protecção de eventuais perigos. Desta forma, dois conceitos chave medeiam a sua teoria: o de ambiente de adaptabilidade evolutiva e o de proximidade (Bowlby, 1981a). Relativamente ao primeiro, este autor refere que no ambiente de adaptabilidade evolutiva do Homem, comportamentos específicos como os de base segura e medo do escuro, que se traduzem num estado de alerta, reduzem a vulnerabilidade, garantindo a sobrevivência. Estes comportamentos traduzem-se numa procura de proximidade e, conseqüentemente, no aumento da probabilidade de protecção pelas figuras cuidadoras. É esta noção espacial de proximidade que Bowlby diz ser o que permite à criança modular e adaptar a distância às suas necessidades através dos comportamentos de vinculação iniciados (i.e, comportamentos de sinalização, de natureza aversiva, ou activos) (Bowlby, 1981a). Embora diferentes na sua especificidade, estes comportamentos partilham uma função semelhante, a de protecção,



sendo o seu resultado previsível a proximidade com a figura vinculativa (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990).

Os comportamentos de vinculação organizam-se de acordo com o que Bowlby designou por Sistema de vinculação. Este Sistema resulta de uma interligação complexa de cinco outros sistemas motivacionais/comportamentais - sistema de vinculação, sistema exploratório, sistema afiliativo, sistema medo/angústia e sistema de *caregiving*. O sistema de vinculação, propriamente dito, procura dar resposta, de forma flexível, às alterações do ambiente, integrando a informação sobre os objectivos e ajustando os comportamentos específicos. Mais concretamente, o objectivo externo deste sistema é o estabelecimento de proximidade física com a figura de vinculação em função do contexto. O comportamento apresentado pela criança vai, então, depender dos indícios externos e internos de um determinado contexto. É este sistema que regula e controla os elementos activadores (elementos indicadores de perigo ou geradores de stress) bem como os extintores (proximidade com a figura vinculativa) dos comportamentos. Bowlby descreveu este sistema como estando activado de forma contínua, apresentando, por vezes, variações na sua activação. Relativamente ao sistema exploratório, este está ligado à curiosidade e ao domínio que permitem à criança explorar o meio quando esta utiliza a figura de vinculação como base segura. Por sua vez, o sistema afiliativo relaciona-se com a tendência biológica que contribui para a sobrevivência do sujeito e com a construção da moralidade, indicando ainda a motivação para a criança se envolver socialmente com os outros. O sistema medo/angústia engloba os mesmos activadores do sistema de vinculação, contribuindo para o controlo constante pela criança quanto à qualidade do contexto onde se encontra inserida (i.e., se ameaçador ou securizante). Por último, o sistema de *caregiving* é complementar ao sistema de vinculação e diz respeito aos cuidados/comportamentos das figuras de vinculação que visam promover a proximidade e o reconforto quando a criança se sente em perigo. A função adaptativa é, assim, a protecção da criança. Estes sistemas organizam-se de forma balanceada, pelo que a activação de um deles está relacionada com a activação dos restantes (Bowlby, 1981a).

Em traços gerais, o sistema de vinculação preenche uma função adaptativa e evolutiva pois é activado na presença de perigos físicos ou psicológicos, permitindo a protecção da

criança, através da regulação da proximidade com as figuras de vinculação. Só assim, a criança obtém a segurança necessária para explorar o meio.

Como referido, Ainsworth desenvolveu e expandiu a teoria de Bowlby ao ser responsável pela transposição dos postulados deste autor para o terreno empírico. Inicialmente, fê-lo em contexto naturalista, através da observação comportamental de díades mãe-criança, no Uganda e em Baltimore e, posteriormente, através da criação de um procedimento laboratorial estandardizado - a Situação Estranha (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

Os seus estudos permitiram-lhe concluir da veracidade do carácter primário da vinculação, como havia sido sustentado por Bowlby, e contribuíram para o conceito da figura vinculativa como base segura. A autora concebe este conceito como sendo progressivamente internalizado pela criança, permitindo a sua independência, já que passa a poder prever o comportamento da figura de vinculação, planeando as suas respostas. Adicionalmente, formulou o conceito de sensibilidade materna a sinais infantis e o seu papel no desenvolvimento de padrões de vinculação mãe-criança. Para Ainsworth, o sentimento de segurança da criança contempla uma emoção positiva, que pressupõe o bem-estar e o conforto, sendo fundamental na organização e expressão da vinculação. Esta concepção constituiu-se enquanto nova direcção na Teoria da Vinculação, por se opor à sustentação de Bowlby de que o sistema de vinculação só se activava face a indícios situacionais (Bretherton, 1992; Main, 1999).

O contributo de Ainsworth para o desenvolvimento da Teoria da Vinculação foi fundamental. Assistiu-se a uma mudança da ênfase da teoria das separações traumáticas para a qualidade da relação quotidiana; foi possível fornecer uma base empírica para a teoria e um instrumento de avaliação da qualidade da vinculação (Bretherton, 1992; Guidney & Guidney, 2004)

### *Modelos Internos Dinâmicos*

No quadro teórico de Bowlby, a definição do conceito de Modelos Internos Dinâmicos (MID) marca a passagem do domínio comportamental para o domínio representacional na Teoria da Vinculação. O mundo interno da criança começa a desenvolver-se com a construção dos MID da relação com as figuras de vinculação. Estes modelos dinâmicos são entendidos como representações mentais, construídas a partir das experiências de vinculação, que orientam pensamentos, comportamentos e emoções (Bretherton & Munholland, 2008). Através destes, e consoante as características particulares da relação de vinculação, a criança aprende o que esperar da figura cuidadora, sendo capaz de perceber acontecimentos, prever o futuro e planear acções (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

Os MID reflectem as experiências relacionais entre a criança e as suas figuras de vinculação. Assiste-se, assim, a uma complementaridade entre o modelo dinâmico do *self* e o modelo dinâmico das figuras de vinculação. Esta complementaridade constrói-se em interacção e a sua qualidade é determinada pela avaliação emocional do prestador de cuidados e pela sua capacidade de resposta às necessidades da criança (Bowlby, 1973; Verschueren, Marcoen, & Shoefs, 1996). Um modelo dinâmico do *self* valorizado e merecedor de cuidados é construído com base num modelo dinâmico dos pais como emocionalmente disponíveis, que suportam a actividade exploratória da criança; por outro lado, um modelo dinâmico do *self* desvalorizado e incompetente, constrói-se a partir de uma representação dos pais enquanto emocionalmente indisponíveis, que rejeitam ou ignoram o comportamento de vinculação, interferindo nas actividades exploratórias da criança (Sroufe & Fleeson, 1986).

Os avanços na Psicologia Cognitiva permitiram que a investigação na área da Teoria da Vinculação se centrasse ao nível da representação. Esta disciplina possibilitou o conhecimento da existência de estruturas cognitivas estáveis, que geram expectativas e ajudam a preparar e a organizar o comportamento, num determinado contexto espaço-temporal – os scripts. Este conceito proporcionou uma melhor forma para compreender o funcionamento dos MID, nomeadamente ao nível da introdução do conceito de script de base segura. Neste sentido, os scripts da relação de vinculação são os elementos cognitivos base das representações de vinculação (Crittenden, 1990). Não obstante, os mesmos autores consideram que os MID, como conceptualizados por Bowlby, além da componente cognitiva

semelhante aos scripts, integram, ainda, uma componente afectiva, que não é acessível exclusivamente via scripts. De facto, Collins e Read (1994) sustentam que os MID compreendem quatro componentes interrelacionais: as memórias das experiências da relação de vinculação; crenças, atitudes e expectativas sobre o *self* e os outros na relação; objectivos, estratégias e necessidades relativas à vinculação e planos relacionados com os objectivos realizados na relação de vinculação.

À medida que os MID se desenvolvem de forma mais complexa, tornando-se mais sólidos, mantêm-se relativamente estáveis (Bretherton & Munholland, 2008). Desta forma, quando as experiências relacionais se repetem durante um período significativo de tempo, são assimiladas de modo automático e inconsciente pela criança, fazendo parte desta, mais do que da própria relação. Tornam-se, assim, resistentes à mudança (Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton, & Halfon, 2004; Collins & Read, 1994), em resposta à formação de modelos dinâmicos mais generalizados e abstractos do *self* e dos outros (Bowlby, 1973). Para além desta explicação, Bowlby (1981b) recorreu às teorias do processamento de informação para explicar a estabilidade afectiva tendencial dos MID. Segundo estas, uma vez que os antigos padrões de acção e pensamento guiam a atenção selectiva e o processamento de informação nas novas situações relacionais, é inevitável a ocorrência de uma certa distorção dessa nova informação. É o processo de exclusão selectiva ao nível dos interditos parentais e da exclusão de informações dolorosas, que faz com que os MID se constituam enquanto obstáculo à percepção da nova informação, nas situações referidas. Por outro lado, durante os primeiros anos de vida os MID são relativamente permeáveis à mudança, caso a qualidade dos cuidados se modifique (Collins & Read, 1994). Tal, pressupõe a adaptabilidade dos MID, ou seja, em interacção, os modelos dinâmicos desenvolvem-se de forma contextualizada. Concretamente, os MID podem sofrer alterações quando na presença de relações de vinculação substancialmente alteradas, já que a confiança na figura de vinculação diminui, conduzindo à reconstrução do modelo dinâmico da figura cuidadora e do *self* (Bretherton & Munholland, 2008).

### *Avaliação dos MID no pré-escolar*

Durante a infância, os MID operam principalmente ao nível do sensorio motor. Mais tarde, no período pré-escolar, o desenvolvimento da capacidade simbólica permite uma mudança para níveis mais internos de funcionamento, sendo cada vez menos necessária a presença física da figura de vinculação para a criança se sentir protegida pela figura cuidadora. Assiste-se, assim, a uma maior capacidade de tolerar períodos de separação e a um maior controlo da expressão emocional e comportamental (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985). O sistema comportamental de vinculação sofre uma nova reorganização, permitindo à criança alcançar um maior discernimento sobre os motivos e planos da figura de vinculação. É na quarta fase do desenvolvimento, a fase de *goal-corrected partnership*, que tal é possível. Nesta fase, as capacidades cognitivas e de linguagem das crianças estão mais desenvolvidas, permitindo-lhes antecipar, representar mentalmente e em brincadeiras, bem como descrever verbalmente o comportamento do prestador de cuidados relativamente à sua acessibilidade e responsividade em situações ameaçadoras (Marvin & Britner, 2008).

O procedimento laboratorial de Ainsworth, a Situação Estranha, foi bastante utilizado na investigação relativa à avaliação da qualidade da relação de vinculação na infância. No entanto, esta metodologia apresenta algumas reservas, ao implicar apenas o nível da observação dos comportamentos, não se podendo inferir da existência de representações mentais (Bretherton, 1992). Por este motivo, criaram-se novas formas de medida que permitissem aceder aos MID de crianças com idade mais avançada.

A investigação posterior tem confirmado que, aos três anos, a linguagem das crianças é um bom meio para aceder aos modelos dinâmicos do self e da figura de vinculação, por se constituir enquanto tentativa progressiva para organizar, dar significado e comunicar experiencias relacionais presentes e passadas (Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos, & Shin, 2008). Neste sentido, foram desenvolvidas metodologias que privilegiam a utilização conjunta do jogo e da narrativa, por se constituírem enquanto recurso importante para se inferir acerca do mundo interno das crianças do pré-escolar, cuja linguagem é mais desenvolvida que no período antecedente, e cujo desenvolvimento verbal ainda não está totalmente efectuado para permitir um nível de reflexão elevada (Bettmann & Lundahl, 2007). Através destas metodologias é possível perceber se a criança se percepçiona como fazendo parte de uma

relação de vinculação segura (quando se sente protegida e valorizada); se as figuras parentais são internalizadas como acessíveis e responsivas e se as situações conflituosas e stressantes são reconhecidas e resolvidas (Cassidy, 1988).

A primeira investigação que recorreu a uma metodologia de narrativas para aceder aos MID, o Teste de Ansiedade de Separação (SAT), foi a de Main et al. (1985), em crianças de seis anos de idade. No entanto, a *Attachment Story Completion Task* (ASCT) de Bretherton e Ridgeway (1990), utilizada no presente estudo, e a *MacArthur Story Stem Battery* de Bretherton, Oppenheim, Buchsbaum e Emde (1990), são a principal versão deste protocolo de narrativa-jogo (Page, 2001).

A ASCT permite avaliar a associação entre as respostas das crianças e a forma como estas representam a narrativa através do jogo em comportamentos de vinculação e as suas representações internas (Bretherton et al., 1990). É esperado que o conteúdo das respostas das crianças revele o conteúdo das respostas dos modelos dinâmicos das mesmas. Espera-se, assim, que as crianças com uma vinculação segura construam narrativas que descrevam mais interações positivas entre os pais e a criança e que as crianças com uma vinculação insegura dêem respostas que descrevam interações mais negativas (Oppenheim & Waters, 1995). São as trocas emocionais que ocorrem na relação de interação mãe-criança que permitem que esta última crie resoluções e histórias coerentes, mesmo em cenários de vinculação que envolvam conflitos não vivenciados pessoalmente pela criança (Bowlby, 1981b; Miljkovitch et al., 2004).

### *Avaliação da Vinculação: Tipos ou Dimensões?*

A questão da avaliação da vinculação de acordo com uma perspectiva que reconhece a distribuição das diferenças individuais categorial ou continuamente não é consensual, dando abertura a diferentes considerações (Cassidy, 2003).

Historicamente, a investigação na área da vinculação desenvolveu-se considerando um sistema de classificação categorial (e.g., Ainsworth et al., 1978; Main et al., 1985). Esta classificação considerava categorias qualitativas: desorganizado, inseguro evitante, inseguro ambivalente/resistente e seguro. Diversos autores confirmam a adequação deste sistema de classificação, ao considerarem que este tem servido de forma relativamente boa o campo da investigação da vinculação, sendo difícil de ser substituído. De facto, Sroufe (2003) refere que as escalas dimensionais não conseguem captar a totalidade dos casos, o que é de extrema importância quando as investigações se desenvolvem em torno de amostras reduzidas. Assim, afirma que seria necessário determinar os inúmeros padrões encontrados na Situação Estranha, admitindo as situações diversas que os caracterizam. O autor refere, ainda, que o estudo de Fraley e Spieker (2003) não conseguiu demonstrar que a aproximação dimensional é mais poderosa que a categórica. Fraley (1999) referiu diversas vantagens ao se utilizar tipologias a nível relacional, quando a classificação categorial é pertinente: permitem uma classificação das relações de vinculação de acordo com um sistema descritivo parcimonioso; permitem ignorar fontes de variabilidade externa e enfatizar as semelhanças ao nível das relações de vinculação, de acordo com a formação de clusters; permitem uma simplificação ao nível das investigações etiológicas e permitem, ainda, derivar teoricamente estatísticas úteis e intuitivas. O sistema de classificação categorial apresenta uma utilidade reconhecida por Cassidy (2003), por possibilitar a identificação do grupo de vinculação desorganizada; por permitir a criação de sistemas de classificação da vinculação para além da infância e, finalmente, por permitir uma maior compreensão acerca das associações transgeracionais.

Outros foram os investigadores que apontaram as limitações que o sistema de avaliação categorial impõe. Fraley e Waller (1998) referem que cada estilo de vinculação é independente dos outros; que este sistema não permite aceder ao grau em que cada estilo é característico no indivíduo e que também não permite a estimação do erro de medida. Os mesmos autores sustentam, assim, que a avaliação da vinculação num espectro contínuo

possui algumas vantagens: assume uma maior variabilidade entre os sujeitos; não impõe fronteiras rígidas de pertença a grupos; exige o esforço conceptual de definição e a operacionalização dos componentes básicos da vinculação e, ainda, possibilita a realização de estudos psicométricos mais precisos. As investigações de Fraley e Spieker (2003) e Fraley e Waller (1998) sugerem que as diferenças individuais na organização de vinculação do adulto se encontram distribuídas de forma quantitativa, tanto no nível manifesto como latente. Para explicar esta variabilidade quantitativa, os autores sugerem a possibilidade da existência de numerosas variáveis a contribuírem para a organização da vinculação, sendo importante identificar os factores múltiplos que afectam o desenvolvimento dos MID, bem como medir o grau em que o fazem. A resolução da questão tipológica/contínua é fundamental, caso contrário o constructo avaliado poderá não medir de forma precisa o que é pretendido. Para além da precisão, poderá ter implicações ao nível da validade, influências conceptuais e poder estatístico (Fraley & Spieker, 2003). Os mesmos autores revelam, assim, que é urgente recorrer-se a procedimentos estatísticos que permitam revelar a estrutura do constructo e não a imposição da mesma (e.g., Análise de Clusters). Para tal, na sua investigação, Fraley e Spieker (2003) e Roisman, Fraley e Belsky (2007) recorreram à Análise da Co-variância Máxima (MAXCOV) para concluir da questão tipológica/contínua. No entanto, esta questão não é consensual existindo ainda diversas discussões e publicações sobre o assunto.

Em investigações futuras o objectivo não deverá ser averiguar qual dos dois sistemas de classificação é o melhor, mas sim, avançar o valor de ambos e, idealmente, utilizá-los em comunhão quando tal for apropriado, já que cada uma das abordagens possibilita contribuições únicas (Cummings, 2003; Cassidy, 2003).

O presente estudo atendeu às características positivas de uma conceptualização da distribuição das diferenças individuais de acordo com uma perspectiva contínua, utilizando-se os critérios de Heller (2000) para a cotação da ASCT. Estes critérios consideram dois parâmetros de avaliação das narrativas das crianças: a Coerência e a Resolução das histórias.



## **Competência Social**

### *Conceptualização e Operacionalização do Constructo*

A literatura reconhece, de forma unânime, a importância e o contributo fundamentais do conceito de competência social para uma boa avaliação do desenvolvimento normativo da criança (Rose-Krasnor, 1997). De facto, este constructo sempre esteve presente em discussões acerca da motivação, inteligência, adaptação e ajustamento comportamental (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard, 1998).

No que respeita à definição e operacionalização deste constructo, estas não reúnem consenso (Rose-Krasnor, 1997; Waters & Soufre, 1983). Esta dificuldade prende-se com o facto de ter sido utilizado em diferentes contextos e abordado com diferentes níveis de abstracção (Guralnick, 1992).

Embora as diferentes definições operacionais, todas elas reconhecem a eficácia na interacção como uma característica fundamental, que inclui, simultaneamente, a perspectiva do próprio e a dos outros. Neste sentido, um indivíduo competente é aquele que é capaz de tirar partido dos recursos ambientais e pessoais para alcançar um resultado desenvolvimental (Rose-Krasnor, 1997). No entanto, este reconhecimento é teorizado de acordo com níveis específicos de definições. Assim, Rose-Krasnor (1997) sustenta que na literatura referente ao desenvolvimento social é possível encontrar quatro abordagens relativas ao constructo: as que se centram nas habilidades específicas; as que atribuem maior importância ao estatuto sociométrico; as que definem as relações interpessoais como foco principal e aquelas que salientam os resultados funcionais.

A definição do constructo da competência social de acordo com diferentes níveis de abstracção suscita alguns problemas conceptuais e metodológicos. É possível referir três níveis de abstracção que consideram desde táticas e estratégias muito concretas, a caracterizações conceptuais latas (Peceguina, Santos, & Daniel, 2008). Estes são: um nível de baixa abstracção; um nível intermédio e um nível de elevada abstracção.

A um nível baixo de abstracção, a competência social é descrita enquanto conjunto de táticas e estratégias de comportamento que ditam a eficácia de um indivíduo (Peceguina et al., 2008). É uma perspectiva transaccional que considera o sucesso social (i.e., eficácia)

como dependente da interacção com os outros e não enquanto habilidade residual do indivíduo. Isto é, é a resposta dos outros a um conjunto de comportamentos do indivíduo que definem o seu sucesso social (Rose-Krasnor, 1997). Quando se consideram determinados contextos sociais relevantes, é possível obter estimativas razoavelmente precisas das frequências e taxas dos comportamentos pró-sociais. No entanto, quando as estratégias socialmente competentes variam em função do contexto cultural, do parceiro social, ou do nível de desenvolvimento considerado, o constructo de competência social pode ser definido por um vasto conjunto de comportamentos (e.g., Cairns & Cairns, 1994; Strayer & Strayer, 1976). Este facto traz implicações ao nível da interpretação do constructo, que se torna complexa, perdendo-se o potencial integrativo do conceito de competência (Waters & Sroufe, 1983).

Num nível intermédio de abstracção, a competência social é definida em termos de atribuições relacionais, ou seja, as definições do constructo resultam de um balanço entre as necessidades individuais e as necessidades dos outros, numa dialéctica integrativa, de compromisso. Mais especificamente, este constructo é equacionado como estando associado à aceitação e popularidade entre os pares (e.g., Coie & Dodge, 1983; Dodge, 1985), à dominância do grupo de pares (e.g., Strayer & Strayer, 1976; Vaughn & Waters, 1981) e/ou à capacidade para desenvolver e manter relações de amizade com estes (e.g., Bukowski & Hoza, 1989; Hartup, 1992; Howes, 1987). Por não depender do contexto cultural, dos parceiros sociais e do nível de desenvolvimento, as definições do constructo a este nível permitem estimar a estabilidade situacional e temporal da competência social. No entanto, Rose-Krasnor (1997) refere que este nível de abstracção apresenta limitações ao nível da interpretação do constructo, considerando que os correlatos da aceitação dos pares e do estatuto social podem não ser exclusivos do domínio da competência social e possibilitar trajectórias de desenvolvimento sub-optimais ou até negativas (e.g., Cairns & Cairns, 1994).

Por último, a um nível de elevada abstracção, a competência social surge associada à eficácia do indivíduo para concretizar determinados objectivos sociais (e.g., Attili, 1990; Duck, 1989; White, 1959). Este constructo é, então, entendido como um conceito integrativo, referente a uma capacidade para gerar e coordenar respostas flexíveis e ajustadas às exigências sociais, bem como à capacidade para gerir as oportunidades do meio envolvente. Assim, é um constructo constituído de forma descritiva, sendo caracterizado por referentes

funcionais/pragmáticos e/ou por antecedentes de desenvolvimento específicos (diferenças individuais) e trajetórias do desenvolvimento previsíveis (e.g., Sroufe, 1983). A limitação que lhe está associada prende-se com o facto de as definições deste constructo proverem pouca orientação para a sua avaliação, dada a ausência de critérios específicos, subjacentes ao elevado nível de abstracção com que o constructo é abordado (Waters & Sroufe, 1983).

Considerando as dificuldades possibilitadas pelas múltiplas definições do constructo, Waters e Sroufe (1983) sustentam que é importante que as definições do constructo e os critérios subjacentes sejam suficientemente sensíveis aos contextos socioculturais nos quais o desenvolvimento social ocorre. Referem, ainda, que estes devem transcender aspectos específicos do indivíduo, ou das suas circunstâncias. Defendem, assim, uma perspectiva desenvolvimental e integrativa para definir e avaliar o constructo da competência social (Waters & Sroufe, 1983). Para estes autores, o constructo diz respeito à capacidade para gerir e regular o comportamento, o afecto e a cognição, para que os objectivos sociais de cada um sejam alcançados. Tal, implica uma coordenação flexível entre os objectivos individuais a atingir e os objectivos dos pares. Assim, atingem-se objectivos individualmente, sem se comprometer as oportunidades e objectivos dos pares e sem se impedir o desenvolvimento de trajetórias individuais responsáveis pela obtenção de objectivos sociais que não podem ser antecipados (Bost et al., 1998).

Ao implicar que se ajustem critérios comportamentais, afectivos e cognitivos específicos em função de determinadas aptidões características das crianças e em diferentes etapas do seu desenvolvimento, esta definição permite uma avaliação abrangente do constructo. Este constitui-se, assim, enquanto constructo unificado, embora multifacetado, que transcende o tempo e as circunstâncias ao apresentar implicações em termos de diferenças individuais e desenvolvimentais (Waters & Sroufe, 1983).

### *Modelo Prismático da Competência Social*

Ao considerar os três níveis de abstracção, anteriormente descritos, este Modelo permite o compromisso entre a interpretação do constructo e a sua mensuração. Assiste-se, assim, a uma integração de diferentes indicadores da competência social, em cada um dos diferentes níveis de abstracção, permitindo-se uma unificação de conhecimentos, conceptualizações, critérios e procedimentos passíveis de mensuração abrangente (Rose-Krasnor, 1997; Waters & Sroufe, 1983). A competência social é, então, considerada como constructo organizacional e desenvolvimental, que permite uma organização hierárquica das diferenças individuais (Bost et al., 1998).

Rose-krasnor (1997) recorreu à imagem de um prisma para integrar os três níveis de análise hierarquicamente organizados. Desta forma, nenhum dos diferentes níveis de abstracção é abordado de forma exclusiva, preservando-se a utilidade e generalidade do constructo. Considerou um nível teórico, mais específico, no qual a competência social é definida como eficácia na interacção. Esta eficácia compreende um conjunto de comportamentos que visam alcançar as necessidades desenvolvimentais a curto e a longo prazo, de acordo com uma perspectiva interpessoal. O segundo nível intermédio, de natureza social, consiste num resumo dos índices do constructo e reflecte qualidades associadas a sequências de interacção, relações, estatuto de grupo e auto-eficácia social. Este compreende dois domínios: o do Self, integrando as necessidades do próprio enquanto prioritárias e o dos Outros, que compreende as ligações interpessoais. Por último, o nível das aptidões, menos específico, inclui habilidades sociais, emocionais, e cognitivas e as motivações associadas à competência social, de acordo com uma perspectiva intrapessoal (Rose-Krasnor, 1997). Segundo esta autora, os três níveis de análise estão conceptualmente relacionados, pelo que as medidas obtidas num determinado nível deverão ter implicações específicas nas medidas obtidas noutra nível.

Para uma correcta avaliação do constructo Bost et al. (1998), defendem a sua operacionalização de acordo com diferentes indicadores. Estes são avaliados de forma independente, recorrendo-se a medidas múltiplas e repetidas e a protocolos de avaliação amplos e abrangentes, em cada um dos níveis de análise (e.g. Bost et al., 1998; Waters & Sroufe, 1983). Para a selecção dos referidos indicadores Bost et al. (1998) consideraram o que

fora preconizado por diversos autores, isto é, que determinados aspectos relevantes do comportamento dos adultos não eram muito pertinentes do ponto de vista das crianças, em idade pré-escolar (e.g. Vaughn & Martino, 1988; Vaughn & Waters, 1981; Waters, Garber, Gornal, & Vaughn, 1983; Waters, Noyes, Vaughn, & Ricks, 1985). Num primeiro estudo, Bost et al. (1998) verificaram que cada indicador contribuía de forma desigual para a organização do constructo da competência social. Especificamente, os indicadores da atenção visual recebida eram relativamente redundantes e, no caso das medidas de aceitação social, uma das dimensões utilizadas parecia contribuir apenas modestamente para a avaliação do constructo. Posteriormente, replicaram o modelo prévio, recorrendo a uma amostra de maior dimensão e consideraram os mesmos indicadores: a) descrições psicológicas e comportamentais para avaliar a competência social, através de técnicas Q-sort (CCQ Q-set, Block & Block, 1980 e PQ Q-set de Baumrind, 1967; b) atenção visual recebida e iniciação de interações positivas/neutras com os pares (Vaughn & Waters, 1981) e c) aceitação sociométrica no grupo de pares.

Considerando a operacionalização do constructo, supracitada, Peceguina et al. (2008) realizaram um estudo onde procuraram replicar os resultados encontrados por Bost et al. (1998) e Vaughn (2001), numa amostra de crianças portuguesas do pré-escolar. Os resultados demonstraram que o modelo hierárquico da competência social é adequado, uma vez que as medidas e os aspectos estruturais do modelo se ajustavam aos dados. Não obstante, relativamente à tarefa de classificação de escala (*rating scale*), da família de medidas da aceitação sociométrica, verificou-se que a relação entre os correlatos destas medidas e a competência social dever-se-ia, exclusivamente, aos dados da tarefa de nomeações sociométricas (Peceguina et al., 2008). Os mesmos autores referem que, por este motivo, Bost et al. (1998) substituíram a tarefa de classificação, pela tarefa de comparação entre pares.

Em suma, os resultados sugerem que o modelo prismático da competência social (Rose-Krasnor, 1997) possibilita teorização e medição apropriadas do constructo, na idade pré-escolar e independentemente do género (Peceguina et al., 2008). A universalidade da estrutura hierárquica do constructo foi, assim, corroborada (Bost et al., 1998).

## *Competência Social e Representações de Vinculação*

No contexto das relações de vinculação com os prestadores de cuidado, Bowlby referiu a existência de Modelos Internos Dinâmicos, estruturas afectivas e cognitivas, responsáveis pela formação de representações mentais generalizadas e tendencialmente estáveis sobre o *self*, os outros e o mundo. Inicialmente, as crianças internalizam as experiências precoces com as figuras de vinculação ao nível dos modelos internos operantes os quais, posteriormente, podem guiar o comportamento e a cognição do sujeito face a futuras relações interpessoais, externas à esfera familiar (Bost et al., 1998; Ainsworth et al., 1978). Considera-se, assim, que aspectos particulares das experiências relacionais primárias orientam a criança para percursos desenvolvimentais que espelham uma consolidação progressiva de modos de funcionamento social particulares (Strayer, Veríssimo, Vaughn, & Howes, 1995).

Bowlby (1973) sustentou que a qualidade das estrutura dos modelos complementares do *self* e das figuras de vinculação depende da acessibilidade e da responsividade do prestador de cuidados. Neste sentido, é a percepção de suporte disponível que aparece mais directamente associada à segurança de vinculação e que irá surgir como um predictor mais significativo de resultados positivos em termos de ajustamento e adequação em futuros contextos relacionais (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998). Assim, crianças com uma representação segura das relações de vinculação primárias apresentam sentimentos de valor próprio que contribuem para a sua atractividade social e, ao mesmo tempo, para a construção de expectativas sociais positivas dos pares (Elicker, Englund, & Sroufe, 1992; Both et al., 1998; Rose-Krasnor, Rubin, Booth, & Coplan, 1996). A actividade exploratória, possibilitada pelo fenómeno de base segura, favorece a consequente exploração do meio social ao nível da interacção com os pares, podendo resultar no desenvolvimento de competências sociais evidentes nessas interacções (Rubin, Hymel, Mills, & Rose-Krasnor, 1991).

Diversos são os estudos que utilizam medidas directas de observação comportamental para avaliar a segurança de vinculação, quando se pretende analisar a relação entre a vinculação com as figuras parentais e a competência social com os pares. A maioria destes é, ainda, de carácter longitudinal, considerando que as medidas de avaliação da segurança de vinculação são recolhidas em momentos anteriores à recolha das medidas que avaliam a competência social. Os resultados destas investigações apontam no sentido da existência de

uma forte relação entre a segurança das relações de vinculação primárias estabelecidas e os índices de competência social com os pares em idades posteriores (e.g., Booth, Rose-Krasnor, Mackinnon, & Rubin, 1994; Bohlin, Hagekull, & Rydell, 2000; Elicker, Englund, & Sroufe, 1992). Considerando o último estudo referido, Elicker et al. (1992) especificaram três razões pelas quais uma relação de vinculação segura poderá promover a competência social no futuro. Em primeiro lugar, referiram que uma história de disponibilidade e responsividade por parte do prestador de cuidados deverá resultar num conjunto de expectativas sociais positivas por parte da criança; em segundo lugar, referiram que, pelo facto de fazer parte de uma relação com um cuidador empático e responsivo, a criança aprende acerca da reciprocidade e da natureza do relacionamento empático; por último, consideraram que a história de um cuidado responsivo gera um sentido de auto-valorização por parte da criança.

Os resultados obtidos nos estudos longitudinais comprovam que a Teoria da Vinculação providencia um quadro teórico para se compreender o desenvolvimento da competência social desde as relações precoces com os cuidadores até às posteriores relações no grupo de pares. No entanto, por não incluírem medidas concorrentes, estes resultados parecem sugerir que as características das relações de vinculação primárias conduzem a resultados independentes da natureza e do conteúdo das relações de vinculação futuras. Tal, é importante considerar quando na presença de um ambiente de vinculação descontínuo desde a infância. Nestes casos, as características da relação de vinculação presente são melhores predictores da competência social com os pares, do que as relações primárias de vinculação (Bost, Vaughn, & Heller, 1998).

Alguns estudos consideraram a contribuição das associações concorrentes entre as relações de vinculação e a competência social com os pares. O estudo de Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard (1998) é um destes. Os autores pretenderam testar um modelo que relacionasse a competência social com o suporte social e a relação de vinculação em crianças do pré-escolar, que integravam o programa *Head Start*. Os resultados encontrados sugerem que a vinculação e a rede de suporte social contribuem de forma independente para a competência social com os pares, salientando o papel contínuo das relações precoces com os prestadores de cuidados no desenvolvimento e funcionamento interpessoal para além do contexto familiar. Constatou-se, ainda, que as crianças que se encontravam inseridas em redes de suporte relacional relativamente mais amplas eram mais

competentes nas suas transacções com os pares. Desta forma, os autores propõem que a competência com os pares é o resultado simultâneo das diferenças individuais nas relações de vinculação e da qualidade das redes sociais. A variabilidade ao nível dos recursos disponíveis e a qualidade das relações de vinculação influenciam a competência social com os pares (Bost et al., 1998).

Outros estudos recorrem a medidas representacionais para aferir da qualidade das representações de vinculação, quando pretendem explorar a relação entre este constructo e a competência social com os pares. O estudo de Page (1998) analisou as associações entre as representações de vinculação em crianças do pré-escolar, filhas de pais separados, através das narrativas ASCT e a qualidade do seu comportamento social com os pares e com os prestadores de cuidado, através de um conjunto de medidas que avaliavam a competência social. Os resultados demonstraram que as representações da vinculação de ambas as figuras parentais se associavam à competência social com os pares. Mais especificamente, os resultados sugerem que crianças socialmente competentes tendem a construir narrativas caracterizadas pelo envolvimento do pai na vida da criança protagonista, desempenhando este diversos papéis parentais e, ainda, por comportamentos de vinculação de proximidade com a mãe. No entanto, foram encontradas diferenças de género.

Outro estudo levado a cabo por Rydell, Bohlin e Thorell (2005), pretendeu investigar as representações da vinculação com as figuras parentais e a timidez enquanto predictoras da relação professor-criança e da competência social com os pares. Pretenderam, ainda, investigar a interacção entre as representações de vinculação e a timidez enquanto preditora das relações sociais no período pré-escolar. Os autores referem que o sistema de cotação adoptado para avaliar a ASCT apresentou relações com as representações do *self* e com outras medidas representacionais. Por esta razão, sustentam que existem evidências suficientes para considerar as respostas das crianças enquanto reflexão do seu pensamento acerca dos conteúdos de vinculação. Relativamente às representações de vinculação e às relações sociais no pré-escolar, os resultados encontrados suportam a asserção da Teoria da Vinculação de que as representações internas das relações com as figuras de vinculação primárias podem favorecer as relações estabelecidas noutros contextos externos ao familiar.

Von, Stadelmann e Perren (2007) pretenderam investigar as associações entre o



conteúdo das narrativas de vinculação e a competência social em crianças com níveis clínicos de sintomas comportamentais/emocionais relevantes (amostra clínica) e em crianças que não apresentavam este tipo de sintomas clínicos (amostra normativa). Os autores concluíram que as narrativas de vinculação predizem a competência social das crianças com os seus pares. A coerência e a qualidade das narrativas estavam significativamente associadas com a competência social, principalmente com a iniciativa social em ambas as amostras. Os resultados indicam que as crianças que foram capazes de lidar com os conflitos relacionais ao nível das narrativas, continuando o procedimento da narrativa-jogo de forma coerente, se sentiram seguras nas suas interações com os pares. Foi ainda possível verificar que o aspecto relacional das narrativas de vinculação, ao nível da ligação com o entrevistador, destacou a importância das capacidades relacionais das crianças, predizendo a sua competência social no grupo de pares.

## Referências Bibliográficas

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46 (4), 333-341.
- Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: Indices of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, 33, 238-249.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-48.
- Bettmann, J. E., & Lundahl, B.W. (2007). Tell me a story: A review of narrative assessments for preschoolers. *Child & Adolescents Social Work Journal*, 24, 455-465.
- Block, J.H., Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A. (2000). *Attachment and social functioning: A longitudinal study from infancy to middle childhood*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Booth, C., Rose-Krasnor, L., MacKinnon, J., & Rubin, K.H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. Special Issue: From family to peer group: Relations between relationships systems. *Social Development*, 3, 189-204.
- Booth, C., Rubin, K., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, 69, 427-442.
- Booth, C., Rubin, K., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, 69, 427-442.

- Bost, K., Vaughn, B., Washington, W., Cielinski, K., & Bradbard, M. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurements, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development, 69*, 192-218.
- Bost, K., Vaughn, B., & Heller (1998). *Secure base support for social competence: Attachment Q-sort correlates of security and social competence in a sample of African-American children attending head start*. Consultado a 3 de Setembro de 2010 através de <http://parenthood.library.wisc.edu/Bost/Bost.html>
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger* (Vol. 2). Middlesex: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1981a). *Attachment and loss: Attachment* (Vol.1). Middlesex: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1981b). *Attachment and loss: Loss* (Vol. 3). Middlesex: Penguin Books.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 273-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Bretherton, I. (1992). The Origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology, 28*, 759-775.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 102-127). New York: Guilford Press.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome, In T. J. Berndt, & G. W. Ladd (Eds), *Peer Relationships in Child Development* (pp. 15-45). New York: Wiley & Sons.

- Cairns, R. B., & Cairns, B. D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. New York: Cambridge University Press.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Cassidy, J. (2003). Continuity and change in the measurement of infant attachment: Comment on Fraley and Spieker (2003). *Developmental Psychology*, 34 (3), 409-412.
- Cassidy, J. (2008). The natures of the child's tie. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 3-22). New York: Guilford Press.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. In K. Bartholomew, & D. Pearlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood: Advances in personal relationships* (pp. 53-90). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Crittenden, P. M. (1990). Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 259-277.
- Cummings, E. M. (2003). Toward assessing attachment on an emotional security continuum: Comment on Fraley and Spieker (2003). *Developmental Psychology*, 39 (3), 405-408.
- Dodge, K. A. (1985). Attributional biases in aggressive children. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research and Therapy* (pp. 73-110). Orlando, FL: Academic Press.
- Duck, S. (1989). Socially competent communication and relationship development. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds), *Social competence in developmental perspective* (pp. 91-106). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L.A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. Parke, & G.W. Ladd (Eds.), *Family and Peer Relationships: Modes of Linkage* (77-106). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fraley, R. C., & Waller, N. (1998). Adult attachment patterns: A test of the typological model. In J. A. Simpson, & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 77-114). New York: Guildford Press.
- Fraley, R. C. (1999). Types or dimensions of relating: Taxometrics as a tool for the study of personal relationships. *ISSPR Bulletin*, *16* (1), 3-4.
- Fraley, R. C., & Spieker, S. (2003). Are infant attachment patterns continuously or categorically distributed? A taxometric analysis of Strange Situation behavior. *Developmental Psychology*, *39*, 387–404.
- Guedeney, N. & Guedeney, A. (2004). *Vinculação: conceitos e aplicações*. Lisboa: Climepsi.
- Guralnick, M. J. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In S. McConnell, & M. Malevoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 37-64). Baltimore: Paul H. Brooks.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGurk (Ed.), *Childhood social development* (pp. 175-205). Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Heller, C. (2000). *Attachment and social competence in preschool children*. Master's thesis, Auburn University, AL.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review*, *7*, 252-272.

- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A., & Shin, N. (2008) Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26 (3), 423-433.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research: Monographs of the Society for the Research in the Child Development*, 50, 66-104.
- Main, M. (1999). Mary D. Salter Ainsworth: Tribute and portrait. *Psychoanalytic Inquiry*, 19 (5), 682-736.
- Marvin, R. S., & Britner, P. A. (2008). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory: Research and clinical applications* (2nd ed., pp. 269-294). New York: The Guilford Press
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I. & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development*, 6 (3), 305-325.
- Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 60, 197-215.
- Page, T. (1998). Linkages between children's narrative representations of families and social competence in child-care settings. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 59, 1777.
- Page, T. (2001). The social meaning of children's narratives: A review of the attachment-based Narrative Story Stem Technique. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 18 (3), 171-187.
- Peceguina, I. Santos, A.J., & Daniel, J. (2008). Medidas comportamentais e sociométricas na avaliação da competência social, em crianças de idade pré-escolar. *Actas do I Congresso em Estudos da Criança — Infâncias Possíveis Mundos Reais*, (edição em cd-rom) Braga.

- Roisman, G. I., Fraley, R. C., & Belsky, J. (2007). A taxometric study of the Adult Attachment Interview. *Developmental Psychology, 43*, 675-686.
- Rose-Krasnor, L., Rubin, K., Booth, C., & Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioural Development, 19*, 309-325.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. In R. Shaffer (Ed.), *Social Development* (pp. 111-129). Blackwell Publishers.
- Rubin, K.H., Hymel, S., Mills, R., & Rose-Krasnor, L. (1991). Conceptualizing different pathways to and from social isolation in childhood. In D. Cicchetti, & S. Toth (Eds.), *The Rochester Symposium on developmental psychopathology* (Vol. 2, pp. 91-122). New York: Cambridge University Press.
- Rydell, A., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development, 7*, 187-204.
- Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perimutter (Ed), *Minnesota symposia on child psychology* (pp. 44-81). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartrup, & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp. 51-71). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sroufe, L. (2003). Attachment categories as reflections of multiple dimensions: Comment on Fraley and Spieker. *Developmental Psychology, 39*, 3, 413-416.
- Strayer, F. F., & Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development, 47*, 980-989.
- Strayer, F., Veríssimo, M., Vaughn, B., Howes, C. (1995). A quantitative approach to the description and classification of primary social relationships. *Monographs of the Society*

*for Research in Child Development, 244, 49-70.*

- Vaughn, B. E. & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioural correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology, 17, 265-288*
- Vaughn, B. E. & Martino, D. (1988). Q-Sort correlates of visual regard in groups of young preschool children. *Developmental Psychology, 24, 589-594.*
- Vaughn, B. E. (2001). A hierarchical model of social competence for preschool-age children: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Revue Internationale de Psychologie Sociale, 14, 13-40.*
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development, 67, 2493-2511.*
- Von, K., Stadelmann, S., & Perren, S. (2007). Story stem narratives of clinical and normal kindergarten children: Are content and performance associated with children's social competence? *Attachment & Human Development, 3, 271-286.*
- Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Development Review, 3, 79-97.*
- Waters, E., Garber, J., Gornal, M., & Vaughn, B. E. (1983). Q-sort correlates of visual regard among preschool peers: Validation of a behavioral index of social competence. *Developmental Psychology, 19, 550-560.*
- Waters, E., Noyes, D., Vaughn, B., & Ricks, M. (1985). Q-sort definitions of social competence and self-esteem: Discriminant validity of related constructs in theory and data. *Developmental Psychology, 21, 508-522.*
- White. R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66, 297-333.*