



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

O Modelo Interno Dinâmico do Self e a
Qualidade das Representações de Vinculação
em Crianças de Idade Pré-Escolar

Ana Rita dos Santos Gatinho

Orientador de Dissertação e Coordenador de Seminário de Dissertação:
Professora Doutora Manuela Veríssimo

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
Mestre em Psicologia
Especialidade em Psicologia Clínica

2012

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Manuela Veríssimo, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Ao longo deste último ano, a realização da presente tese de mestrado constituiu sem dúvida o desafio que enfrentei com maior prazer. Não poderia deixar de dedicar o meu profundo agradecimento, em primeiro lugar, à Professora Manuela Veríssimo, sobretudo pela sua compreensão. Também pela grande disponibilidade demonstrada, desde a primeira aula, em orientar-me, em partilhar humildemente os seus conhecimentos e por me receber tão gentilmente na Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação – UIPCDE. Sem a integração nesta Equipa, a concretização da presente investigação não seria possível. Um especial agradecimento à Jordana Cardoso, à Tânia Sousa e à Alexandra Pinto pela orientação e pelo apoio que me deram durante a fase de recolha dos dados.

Agradeço também à Ana Rita Gonçalves, à Iolanda Ribeiro e à Irina Fonseca, pelo apoio prestado, durante o último ano, e pela amizade e partilha de experiências ao longo de todo o curso.

À minha mãe, avó e padraсто, agradeço o apoio incondicional e constante. Só assim foi possível concretizar este projecto e ultrapassar todas as adversidades que foram surgindo ao longo do meu percurso. Expresso também o meu agradecimento ao meu namorado, pela contenção das minhas angústias e incertezas em períodos mais difíceis.

Por último, ao meu avô. Obrigada por ter existido na minha vida e por me deixar o seu enorme legado. Obrigada por não me fazer esquecer de quem eu sou.

Resumo

Com base na Teoria da Vinculação, Bowlby (1971, 1973) propôs que a criança internaliza, progressivamente, representações mentais acerca do *self* e da própria relação com a figura de vinculação, formando assim dois modelos internos dinâmicos complementares e mutuamente confirmatórios. No entanto, poucos estudos têm procurado analisar a associação entre o *self* e a qualidade das representações de vinculação, no período pré-escolar, constituindo este o objectivo da presente dissertação de mestrado. Nesta investigação, participaram 32 crianças com idades compreendidas entre os 48 e os 60 meses. A qualidade das representações de vinculação foi acedida através do Attachment Story Completion Task – ASCT (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990) e a representação do *self* através da Puppet Interview (Cassidy, 1988). Com base nos resultados encontrados, foi possível confirmar uma forte associação entre a segurança da representação da relação de vinculação, com a mãe, e a positividade do *self*. Deste modo, os resultados do presente estudo, vão, na sua generalidade, de encontro aos resultados encontrados em estudos anteriores (Cassidy, 1988, Verschueren, Marcoen e Schoefs, 1996; Verschueren e Marcoen, 1999 Clark e Symons, 2000, Clark e Symons, 2009).

Palavras-chave: vinculação, modelos internos dinâmicos, auto-conceito

Abstract

Based on the Theory of Attachment, Bowlby (1971, 1973) proposed that children internalize progressively mental representations about the self and about own relationship with the attachment figure, forming thereby two complementary and mutually confirmatory internal working models. However, few studies have examined the association between the self and the quality of attachment representations in the preschool period, as this study aims to do. In this study, participated 32 children with ages between 48 and 60 months. The quality of attachment representations were accessed through the Attachment Story Task Completion - ASCT (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990) and the representation of the self through the Puppet Interview (Cassidy, 1988). Based on these results, it was confirmed a strong association between the security of the attachment representation with the mother and a positive self. Thus, results from this study, support the results obtained in earlier studies (Cassidy, 1988, Verschueren, Marcoen e Schoefs, 1996; Verschueren e Marcoen, 1999 Clark e Symons, 2000, Clark e Symons, 2009).

Key-words: attachment, internal working models, self-concept

Índice

1. Introdução	p. 6
2. Enquadramento Teórico	p. 9
2.1. Os Modelos Internos Dinâmicos	p. 9
2.2. O Desenvolvimento dos Modelos Internos Dinâmicos	p. 20
2.3. Estabilidade, Comunicação e Distorções dos MID	p. 22
2.4. A Metodologia: Emergência das Narrativas	p. 25
2.5. A Transmissão Intergeracional dos MID	p. 28
2.6. O Conceito de <i>Self</i>	p. 31
2.7. O Modelo Interno Dinâmico do Self e a Qualidade das Representações de Vinculação	p. 34
2.8. Objectivo de Investigação	p. 37
3. Método	p. 39
3.1. Participantes	p. 39
3.2. Descrição dos Instrumentos	p. 39
3.3. Procedimento	p. 41
4. Resultados	p. 44
4.1. Representações das Relações de Vinculação – ASCT	p. 44
4.2. Modelo Interno do Self – <i>Puppet Interview</i>	p. 44
4.3. Modelo Interno de Vinculação e Modelo Interno do Self	p. 45
5. Discussão	p. 46
6. Referências Bibliográficas	p. 51

Lista de Tabelas e Figuras

Tabela 1 – Correlações entre as histórias do ASCT	p. 44
Figura 1 – Modelo Interno de Vinculação e Modelo Interno do Self	p. 45

I. Introdução

Segundo Bretherton (1992), John Bowlby formulou os conceitos fundamentais da Teoria da Vinculação tendo por base as mais diversas áreas epistemológicas. Na tentativa de encontrar um novo olhar sobre a origem e natureza do vínculo da criança à mãe, Bowlby procurou conciliar os pressupostos da Etologia, da Cibernética, da Teoria dos Sistemas de Controlo, do Processamento de Informação, da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicanálise. Contudo, também Mary Ainsworth contribuiu de forma decisiva para a consolidação da Teoria, desenvolvendo não só metodologias capazes de testar empiricamente as ideias de Bowlby, mas também alguns conceitos fundamentais, como o de figura de vinculação como suporte de base segura e o de *sensitividade* materna (Bretherton, 1992).

No final dos anos 40 e início dos anos 50, a Teoria da Vinculação emergia a partir dos primeiros trabalhos de Bowlby acerca das consequências da separação da figura materna e das carências precoces na etiologia das perturbações psicológicas na infância, revolucionando assim quer a Psicologia, quer o estudo da Psicopatologia em geral (Guedeney e Guedeney, 2004). Rompendo com o paradigma preconizado pela Psicanálise, o qual defendia que o interesse da criança pela mãe assentava sobretudo na satisfação da necessidade de alimentação e na obtenção de prazer, Bowlby, em 1958, com o seu artigo “The nature of the child’s tie to his mother”, veio propor, numa perspectiva etológica e evolutiva, que a vinculação do bebé à mãe se baseia num sistema comportamental constituído por várias respostas instintivas ou padrões de comportamentos específicos da espécie. Estes, surgem em momentos diferentes, desenvolvendo-se de início de uma forma relativamente independente uns dos outros, sendo que, durante o primeiro ano de vida da criança, se tornam cada vez mais integrados e focados na mãe, servindo para ligar a criança a esta figura (Bowlby, 1958, Bretherton, 1992).

Mais especificamente, ao longo da sua trilogia, o autor (Bowlby, 1971, 1973, 1981) propôs este vínculo de ligação da criança à mãe como um sistema de controlo comportamental, designado por sistema de vinculação ou sistema comportamental de vinculação, que se manifesta através de um conjunto de comportamentos – os comportamentos de vinculação. Os comportamentos de vinculação (ou seja, o chupar, o agarrar, o seguir, o chorar e o sorrir), promovem não só a proximidade entre a mãe e a criança, como também a protecção que a mãe proporciona à criança, em situações de eventual perigo, desempenhando assim o sistema uma importante função biológica (Ainsworth e Bell, 1970). Para Bowlby (1971, 1973), em contextos familiares onde se verifique a ausência de

“pistas naturais de perigo” ocorrem preferencialmente comportamentos de exploração, ou seja, a criança afasta-se da mãe, regressando para junto dela e por sua iniciativa para brincar ou para estabelecer um breve contacto, afastando-se novamente para explorar os objectos e interagir com outras pessoas. Já em contextos onde situações de perigo poderão estar presentes, serão favorecidos os comportamentos de proximidade e contacto físico, assistindo-se, conseqüentemente, a uma diminuição dos comportamentos de exploração (Bowlby, 1971). Numa segunda fase, quando a criança internaliza o modelo relacional com a figura materna e adquire a segurança necessária para explorar o meio, o sistema comportamental de vinculação passa a assumir também uma função psicológica (Bowlby, 1971).

Neste sentido, Bowlby (1971) definiu a vinculação como a primeira relação afectiva da criança, que ocorre normalmente com a mãe e que serve como base para todas as futuras relações. Já para Ainsworth (Ainsworth e Bell, 1970), a vinculação pode ser definida como a ligação afectiva que uma pessoa cria com outra significativa, unindo-as numa relação que perdura ao longo do tempo. Esta outra pessoa significativa, ao longo do primeiro ano de vida do bebé, tornar-se-á uma figura de vinculação, uma vez que é esta que lhe proporciona os cuidados básicos e assegura a sua sobrevivência, sendo capaz, deste modo, de proporcionar uma experiência de segurança (Bowlby, 1971). Porém, o autor (Bowlby, 1971) faz uma pequena ressalva, referindo que a figura de vinculação não é necessariamente a mãe biológica da criança, mas sim a pessoa que lhe presta cuidados e à qual ela fica vinculada. Por esta razão, também é comum, que a maioria das crianças, por volta dos doze meses, possua mais do que uma figura de vinculação (e.g. avós), ainda que de forma hierarquizada.

Desenvolvendo-se assim uma relação de vinculação, pautada essencialmente pela procura de segurança, entre a figura vinculada, o bebé, e a figura de vinculação, Ainsworth (1963, 1967, citado por Bretherton, 1992), influenciada pelas conceptualizações iniciais de Bowlby (1958), procurou contribuir para o estudo das diferenças individuais na qualidade da vinculação, acabando por desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento e consolidação da teoria da vinculação (Bretherton, 1992). Na análise dos dados recolhidos durante seu primeiro estudo, *o Ganda Project*, a autora (Ainsworth, 1963, 1967, citado por Bretherton, 1992) verificou que as crianças vinculadas de forma segura, isto é, que utilizavam a mãe como base segura para explorarem o meio (Stroufe e Waters, 1977), choravam pouco e pareciam contentes em explorar o ambiente envolvente na presença da mãe, enquanto que as crianças inseguras, choravam frequentemente, mesmo quando seguradas pelas suas mães e exploravam pouco o meio. As crianças que ainda não estavam vinculadas, não manifestavam qualquer comportamento diferenciado face à mãe (Bretherton, 1992). Segundo Bretherton

(1992), a presença de uma vinculação segura foi significativamente correlacionada com a *sensitividade* materna, isto é, com as respostas adequadas, por parte da mãe, aos sinais do bebé.

Um segundo projecto desenvolvido por Ainsworth (1963, citado por Bretherton, 1992), o *Projecto Baltimore*, permitiu observar diferenças individuais no modo como as mães respondiam de forma *sensível*, adequada e pronta aos sinais dos bebés (Bretherton, 1992) e serviu de princípio para a elaboração de um procedimento de avaliação experimental que veio revolucionar a metodologia utilizada, até então, no estudo da qualidade das relações vinculação – a *Situação Estranha*. Este procedimento foi desenvolvido para observar as diferenças individuais na forma como a criança utiliza a mãe como base segura para a exploração do meio, como responde à presença de um estranho e na forma como responde aos episódios de separação da mãe (Ainsworth & Bell, 1970). Permite também, avaliar o balanço entre os comportamentos de vinculação e de exploração que são induzidos nestas condições (Bretherton, 1992). Através da observação das diferenças individuais ao nível do comportamento da criança, durante todo o procedimento, foi possível criar um sistema de classificação que, actualmente, diferencia quatro padrões de vinculação distintos: o padrão de vinculação seguro (grupo B), que pressupõe uma relação de vinculação segura, isto é, quando a criança confia na disponibilidade e responsividade da figura de vinculação, no sentido de esta suprimir as suas necessidades (conforto, protecção, etc.), utilizando-a também como base segura para a exploração do meio (Blehar, Lieberman e Ainsworth, 1977, Bretherton, 1990, Bowlby, 1971, 1973); o padrão de vinculação inseguro-evitante (grupo A), pressupõe que a criança manifesta poucos comportamentos de base segura, exibindo antes comportamentos de evitamento para com a figura de vinculação, principalmente durante os episódios de reunião (Blehar, Lieberman e Ainsworth, 1977); o grupo C, corresponde ao padrão inseguro-ambivalente, em que geralmente as crianças apresentam comportamentos de proximidade e de contacto com a figura de vinculação, mas também comportamentos de resistência quando confortadas pela mesma (Blehar, Lieberman e Ainsworth, 1977); o último padrão de vinculação, o desorganizado, diz respeito ao grupo D e foi identificado mais tarde por Main (1985, citado por Bretherton, 1990). As crianças classificadas como desorganizadas, possuem vinculações inseguras e podem demonstrar comportamentos contraditórios, bizarros, estereotípias e posturas anómalas (Guedeney e Guedeney, 2004).

II. Enquadramento Teórico

2.1. Os Modelos Internos Dinâmicos

Até meados da década de 80, os investigadores dedicados à área da Vinculação, centraram a grande maioria dos seus esforços no estudo da qualidade dos padrões de vinculação mãe-criança na *Situação Estranha* de Mary Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978, citado por Bretherton & Munholland, 2008). Direcionaram assim, fundamentalmente, a atenção para a observação dos comportamentos de vinculação nas crianças, acabando por ignorar as anteriores concepções de Bowlby sobre os Modelos Internos Dinâmicos (1971, 1973).

A conceptualização de Bowlby acerca dos modelos internos dinâmicos viu a sua génese na ideia de que as representações são modelos mentais acerca do mundo, de nós e de nós no mundo. Baseando-se na proposta de Young (1964, citado por Bowlby, 1971), o autor defende que o cérebro produz modelos, mais ou menos elaborados, acerca de cada situação vivida no dia-a-dia e que a informação apreendida é seleccionada e interpretada com base nestes mesmos modelos, assim como o seu significado e os planos de acção postos em curso. Contudo, para Bretherton e Munholland (2008) a verdadeira origem do conceito “modelo interno dinâmico”, na qual Young se inspirou encontra-se na obra original de Craik (1943, citado por Bretherton e Munholland, 2008), um psicólogo inglês interessado na concepção de sistemas cibernéticos inteligentes, ou seja, em inteligência artificial. Este acreditava que os organismos poderiam gerar um modelo interno da realidade externa permitindo-lhes desta forma aumentar as suas probabilidades de sobrevivência. Ao utilizar este modelo mental, seria possível aos organismos a estimulação de vários caminhos alternativos de acção, concluindo qual a melhor alternativa, antes de os mesmos serem colocados em curso, utilizar o conhecimento de acontecimentos anteriores para lidar com o presente e com acontecimentos futuros e, por último, reagir de uma forma mais eficaz perante qualquer emergência (Craik, 1943, citado por Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990).

Rejeitando termos como “mapa cognitivo” ou “representação”, que nos dão conta de estruturas representacionais estáticas, Bowlby (1971) interessou-se sobretudo pela componente “dinâmica” proposta por Craik, uma vez que o termo “modelo interno dinâmico” implica um sistema representacional dinâmico que nos permite, por exemplo, imaginar as interações com os outros, baseando-nos para tal nas nossas experiências anteriores (Bretherton e Munholland, 2008). Bretherton (1985) salienta duas vantagens na escolha do

termo “working model”, pois se por um lado, o adjetivo “working” destaca os aspectos dinâmicos da representação mental, por outro, a palavra “model” envolve as noções de construção e desenvolvimento, uma vez que os modelos mais simples e antigos vão sendo substituídos por outros mais complexos e actuais.

O autor apesar de ter começado por desenvolver o termo “modelo interno dinâmico”, não só aplicável à Teoria da Vinculação, mas sim como um constructo generalizável aplicável ao mundo físico e interpessoal (Bowlby, 1971, 1973), gradualmente foi se centrando na premissa de que a criança a partir do final do primeiro ano de vida, e sobretudo durante o segundo e terceiros anos, através da linguagem, constrói os seus modelos internos acerca do mundo, do seu papel no mesmo, de como a(s) figura(s) de vinculação esperam que se comporte e de como estas interagem umas com as outras. A criança, com base nos seus modelos internos dinâmicos, torna-se assim capaz de avaliar cada situação, antecipar acontecimentos futuros e de construir os seus próprios planos de vinculação (Bowlby, 1971).

Para Bowlby, o modelo interno dinâmico que a criança constrói acerca do mundo tem por base a identidade das figuras de vinculação, a sua disponibilidade, bem como o modo como espera que estas respondam às suas necessidades. Paralelamente, o modelo interno dinâmico do self tem como premissa o modo com a criança é “aceite” pela figura de vinculação (Bowlby, 1971, 1973). Na estrutura dos modelos internos, reside o modo como a criança prevê a disponibilidade e responsividade das figuras de vinculação com o intuito de solicitar o seu apoio. É também da estrutura dos modelos internos que depende a confiança que a criança deposita na disponibilidade, ou não, da figura de vinculação. Posto isto, parece lógica a existência complementar e mutuamente confirmatória de um modelo interno dinâmico relativo à figura de vinculação e de outro modelo relativo ao self (e.g. a figura de vinculação amorosa/protectora e um self amado/protegido) (Bretherton e Munholland, 2008).

Mais sinteticamente, podemos entender os MID (modelos internos dinâmicos) como sendo componentes afectivos e cognitivos, normalmente não conscientes, que formam representações mentais generalizadas e tendencialmente estáveis sobre o self, os outros e o mundo. Construídos a partir da relação com as figuras de vinculação, resultam das experiências de aprendizagem que começam no nascimento e que se vão tornando cada vez mais complexas e generalizáveis. Ajudam a criança na regulação, interpretação e predição dos comportamentos, pensamentos e sentimentos relacionados com a vinculação, referentes a si mesma e à figura de vinculação. De acordo com Bowlby (1971, 1973), a qualidade dos modelos representacionais está directamente relacionada com o modo como as figuras de vinculação são sensíveis aos sinais da criança e o modo como respondem aos mesmos de

forma contingente, o modo como estão disponíveis e dão conforto quando requisitados, o modo como são receptivos de um ponto de vista afectivo com a criança e por último como facilitam e incentivam a exploração do meio.

Por exemplo, a criança que experiencia e posteriormente desenvolve modelos representacionais de uma figura de vinculação rejeitante, é provável que forme um modelo interno dinâmico complementar de um self desprezível e inaceitável. Irá ver o mundo como incerto e imprevisível, rejeitando-o ou lutando contra o mesmo. Pelo contrário, uma criança que experiencie uma figura parental emocionalmente disponível e de suporte, provavelmente irá construir um modelo interno de um *self* competente e digno de ser amado (Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990). Irá aprender a abordar o mundo de forma confiante ou a pedir ajuda se não o conseguir fazer sozinha (Bretherton, 2005).

Bowlby (1973) nas suas concepções sobre os modelos internos dinâmicos quis frisar não só a importância da presença da figura de vinculação, mas fundamentalmente a sua disponibilidade na relação mãe-bebé, ou seja, mais do que a sua mera presença torna-se fulcral a figura de vinculação estar acessível e responder de forma contingente às necessidades da criança, isto é, prestando conforto e protecção quando desencadeados, por exemplo, sentimentos de medo e insegurança. É então com base nos modelos internos dinâmicos que se estabelecem as previsões que a criança faz sobre a acessibilidade e a responsividade da(s) figura(s) de vinculação e dos quais, resulta o seu grau de confiança relativamente à disponibilidade da(s) figura(s). Apenas podemos considerar a figura de vinculação verdadeiramente disponível quando a mesma se encontra acessível e potencialmente responsiva. Enquanto que, até aos três anos, a presença ou ausência física da figura de vinculação é a variável mais influente para determinar se a criança vai ou não sentir-se alarmada perante situações perigosas ou desconhecidas, a partir desta idade as previsões sobre a disponibilidade da figura de vinculação são cada vez mais importantes e, após a puberdade, tornam-se fundamentais (Bowlby, 1973).

Para o autor, a confiança, ou a desconfiança, na disponibilidade da(s) figura(s) de vinculação é construída ao longo de toda a infância e adolescência e as expectativas que se desenvolvem durante este período tendem a manter-se relativamente estáveis ao longo da vida. Destaque ainda para o facto de o sistema de vinculação ser mais facilmente activado durante o período de tempo compreendido entre os seis meses e os cinco anos de idade, sendo igualmente nesta fase que se desenvolvem as expectativas sobre a disponibilidade das figuras de vinculação (Bowlby, 1973).

Relativamente ao conteúdo dos modelos internos dinâmicos, Crittenden (1990) refere que estes são compostos pelo conhecimento que o indivíduo possui acerca das relações de vinculação. A autora afirma que existem dois tipos de informações nomeadamente, o conhecimento factual e o conhecimento afectivo. Relativamente ao conhecimento factual, este refere-se à informação actual do sujeito acerca dos próprios comportamentos de vinculação ou acerca dos comportamentos dos outros. Por sua vez, o conhecimento afectivo refere-se aos sentimentos associados às relações e que surgem em conjunto com pensamentos ou actividades com o parceiro de vinculação. Nesta lógica, Collins e Read (1994) propõe uma outra perspectiva acerca do conteúdo dos modelos internos, uma vez que defendem que estes são compostos por quatro componentes interrelacionais: a) memórias das experiências da relação de vinculação (incluem não só as representações das interacções específicas e dos episódios concretos, mas também as avaliações das experiências e as explicações para o próprio comportamento e para o do outro); b) as crenças, as atitudes e as expectativas do *self* e dos outros na relação de vinculação; c) os objectivos e necessidades relativos à vinculação e, por último, d) as estratégias e os planos relacionados com os objectivos da relação de vinculação.

Segundo Bowlby (1973), os modelos internos do *self* e da(s) figura(s) de vinculação podem variar em diferentes dimensões. A primeira, simplicidade *versus* sofisticação, diz respeito à complexificação progressiva dos modelos ao longo de todo o desenvolvimento da criança. Assumindo os contributos de Piaget, Bowlby (1971) afirma que a maioria das crianças, a partir dos dezoito meses, já é capaz de representar o mundo exterior de forma simbólica e de manipular as suas representações. Ao fazê-lo, a criança consegue reflectir sobre as acções do passado e antecipar as do futuro, o que possibilita alcançar uma solução para um problema através de processos unicamente cognitivos, sem recorrer, desta forma, à acção (Bowlby, 1971). Segundo o autor, existem evidências que sugerem que durante o primeiro ano de vida, a criança possui representações embrionárias de diferentes graus, embora a utilização complexa do modelo representacional do mundo só pareça ser possível depois dos dezoito meses (Bowlby, 1971). Bowlby (1971) propõe que se deve pensar no modelo representacional numa lógica de continuidade desenvolvimental. Começando a desenvolver-se durante a segunda metade primeiro ano de vida, o modelo torna-se disponível para as funções de reconhecimento e de pesquisa elementar e, à medida que o tempo decorre, passa a existir uma maior disponibilidade para recordar e realizar operações cognitivas.

A segunda dimensão refere-se à validade dos modelos, ou seja, se estes são representações fidedignas ou distorcidas da realidade. Bowlby (1973) defende que as informações recolhidas para a construção dos modelos dinâmicos provêm de diferentes fontes, nomeadamente: das experiências quotidianas da criança; das informações fornecidas pela(s) figura(s) de vinculação; e, por último, das informações fornecidas por terceiros. Se os dados provenientes dos três tipos de fontes forem compatíveis entre si, a criança construirá modelos do self e da(s) figura(s) vinculação coerentes e complementares. Desta forma, os modelos refletirão, razoavelmente, a qualidade da(s) figura(s) de vinculação, a maneira como veem a criança e o modo como possivelmente a tratam (Bowlby, 1973). Porém, para a minoria das crianças, os dados recebidos das diferentes fontes podem ser continuamente incompatíveis entre si (Bowlby, 1973). Nestes casos, a criança enfrenta um dilema, na medida em que ou aceita o que experiência lhe mostra ou as informações que lhe são reveladas (Bowlby, 1973). Posto isto, de acordo com Bowlby (1973), existem várias possibilidades para que a criança resolva o respectivo dilema: a) aderir ao seu próprio ponto de vista, mesmo com o risco de entrar em ruptura com a(s) figura(s) de vinculação; b) aceitar a versão da(s) figura(s) vinculação, em detrimento da sua; c) acreditar em ambas as versões, oscilando entre uma e outra; e por último d) procurar combinar as duas versões, o que pode significar um colapso cognitivo, uma vez que estas são totalmente incompatíveis. Para Bowlby (1973), a criança opta, na maioria das vezes, pela opção b) e pela c).

Em terceiro, correspondendo à última dimensão, Bowlby salienta a importância do grau de diferenciação entre os papéis da(s) figura(s) de vinculação e do *self*, afirmando que a confiança de um indivíduo sobre a disponibilidade e a responsividade da figura de vinculação depende de duas variáveis: a) se a figura de vinculação é considerada como uma pessoa que, geralmente, responde aos pedidos de apoio e protecção; b) se o self é avaliado ou não como uma pessoa a quem a figura de vinculação, responde de forma útil. Neste sentido, desenvolvendo-se o modelo interno da figura de vinculação e modelo interno do self de um modo complementar e mutuamente confirmatório, se a figura de vinculação for sensível e responder às necessidades de conforto e protecção da criança, ao mesmo tempo que respeita a sua necessidade de explorar o meio de forma independente, a criança provavelmente irá desenvolver um modelo de figura de vinculação disponível, protectora e apoiante e um modelo de si própria como valorizada e competente. Por outro lado, se a figura de vinculação não responder aos pedidos de conforto ou de exploração da criança, é provável que esta construa um modelo da figura de vinculação como indisponível ou rejeitante e um modelo de si própria como desvalorizado e incompetente (Bretherton, 1990). Desta forma, os padrões de

relacionamento precoces são internalizados e tornam-se nos padrões de relacionamento com os outros (Bowlby, 1973; Bretherton, 1990).

Segundo Bretherton (1987), se a figura de vinculação responder de forma adequada e apropriada aos sinais de segurança, procura e autonomia, a criança desenvolve progressivamente um sentimento de confiança na mesma, o que resulta num balanço positivo do comportamento exploratório e de vinculação. Considerando que a criança possui uma predisposição para esperar que o cuidador compreenda os seus comportamentos de vinculação, a autora defende que se o modelo interno de vinculação acerca do papel de cuidador não corresponder às expectativas criadas pelo bebé (e.g., se a figura de vinculação não respeitar a sua exploração independente do meio), este irá sentir-se incompreendido, insatisfeito, ou até mesmo rejeitado, trazendo assim consequências para os modelos que constrói acerca do self ou da figura de vinculação.

Ainda para a mesma autora (Bretherton 2005), Bowlby (1988) concebeu o modelo interno de vinculação como uma tradução dos padrões actuais de relacionamento em representações interdependentes do self e da figura de vinculação, ou seja, como uma relação específica e não como uma representação geral de estratégias de relacionamento. Contudo, o autor assumiu igualmente que os padrões de relacionamento precoces influenciam o modo como a criança pode estabelecer relações com outros cuidadores e com os seus pares, bem como, na idade adulta, com futuros companheiros e filhos.

Todavia, e indo de encontro à ideia de Bowlby (1973) anteriormente referida, a autora assume que esta explicação pode ser problemática quando a relação que a criança desenvolve com uma figura de vinculação é segura mas com outra figura insegura, acabando a mesma por desenvolver modelos internos de vinculação incompatíveis. De acordo ainda com Bretherton (2005), inúmeros estudos que comparam as relações de vinculação com o pai e com a mãe, demonstram que a segurança da vinculação com a mãe prediz de forma mais consistente os padrões de relacionamento com os pares, comparativamente à segurança da vinculação com o pai (Van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J., 1996). De salientar o facto de estes estudos irem de encontro à ideia postulada por Bowlby (1971) de que nos primeiros anos de vida da criança a mãe é assumida como a principal figura de vinculação, exercendo assim uma maior influência no desenvolvimento dos seus modelos internos e da sua personalidade.

Também Mary Ainsworth contribuiu para a conceptualização dos modelos internos dinâmicos, direccionando os seus trabalhos, fundamentalmente, para o estudo do impacto da

sensitividade materna no desenvolvimento e na qualidade da relação mãe-criança (Bretherton, 1990). Neste sentido, Ainsworth, Bell e Stayton (1974, citado por Bretherton, 1990) consideraram como mães *sensitivas* aquelas que compreendiam os sinais da criança e os interpretavam, respondendo de forma razoavelmente rápida e adequada. Mais especificamente, Ainsworth descobriu que as mães que respondem sensitivamente aos sinais da criança durante os primeiros meses têm crianças que, durante o último trimestre do primeiro ano de vida, choram menos mas possuem um maior repertório de comunicação, são mais obedientes e desfrutam mais do contacto corporal. Mais ainda, crianças com mães sensitivas nos episódios de reunião na *Situação Estranha* tendem a aproximar-se da mãe rapidamente, a procurar o contacto ou a interação retirando conforto para depois retomar à exploração dos brinquedos, são chamadas crianças *seguras*. Crianças com mãe *insensitivas* ou evitam a mãe aquando do reencontro (afastando-a ou indo embora) ou respondem de forma ambivalente (expressam o desejo de proximidade e de contacto ao mesmo tempo que reagem com agressividade e com comportamentos resistentes). Estas mães tendem a proporcionar um *holding* menos afectuoso durante os primeiros três meses de vida e rejeitam com frequência as tentativas da criança para estabelecer contacto físico durante o último trimestre do primeiro ano. Durante o procedimento, as mães *insensitivas* revelaram o desagrado que sentiam quando os bebés procuravam o contacto físico durante as conversações. Por outro lado, mães de bebés ambivalentes eram sensitivas de forma inconsistente e ignoravam, frequentemente, os sinais das crianças, embora não rejeitassem o contacto físico (Blehar, Lieberman, & Ainsworth, 1977).

Na visão de Bretherton (1990), *insensitividade* implica que o cuidador não lê e/ou não responde de forma contingente aos estados e às necessidades da criança. É, portanto, insensível negar a um bebé angustiado, ou com medo, o consolo do contacto físico (rejeição), mas é igualmente insensível insistir no contacto físico quando o bebé está profundamente envolvido na exploração do meio (interferência). Desta forma, e segundo o ponto de vista da autora (Bretherton, 1990), os trabalhos de Ainsworth foram de encontro às concepções de Bowlby, anteriormente referidas, sobre a disponibilidade da figura de vinculação e a sua consequente influência na formação dos modelos internos dinâmicos.

Segundo Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990), quando Bowlby incorporou o termo modelo interno dinâmico na teoria da vinculação foi como que uma metáfora que nos permitiu pensar o conceito de representação com um novo olhar. Para Waters e Waters (2006), Bretherton (1985, 1990) foi a primeira autora a salientar a importância dos trabalhos

de Shank e Abelson (1977) e de Nelson e Gruendel (1981) para o conceito de modelo interno dinâmico. Estes autores propuseram entidades hipotéticas, denominadas por *esquemas de acontecimentos* ou *scripts* e definidas como estruturas mentais sequencialmente organizadas, que contêm informação selecionada sobre os acontecimentos semelhantes e que se repetem ao longo da vida (Bretherton, 1990).

De acordo com Bretherton e Munholland (2008), as teorias sobre a representação de acontecimentos fornecem uma base útil para a elaboração da noção de modelo interno dinâmico, na medida em que para Nelson (1996, citado por Bretherton e Munholland, 2008), tal como para Bowlby (1971), as representações mentais permitem guiar as acções no presente e antecipar os acontecimentos futuros, com base nos acontecimentos ocorridos anteriormente, sendo mobilizadas sempre que uma determinada experiência se encaixa numa representação, ou *script*, já existente.

Depois de ter reformulado a sua teoria inicial, Shank (1982, citado por Bretherton, 1987) defendeu que a informação que deriva da memória autobiográfica, ou episódica, é reprocessada, dividida, catalogada e resumida de diferentes formas e que as estruturas mentais, ou *scripts*, mantêm uma estrutura de relação causal, num determinado contexto espaço-temporal, que simula os acontecimentos no mundo. Neste sentido, para Bretherton (1987), os esquemas dos acontecimentos são gerados pelo processamento das memórias autobiográficas e por sua vez, são estes esquemas que guiam o processamento da nova informação. Por isso, o modo como as experiências foram codificadas no passado (memória) determinam como a próxima experiência semelhante é descodificada (processamento). Quando uma mudança inesperada dos acontecimentos é encontrada, o novo episódio é registado como uma excepção, mas se o acontecimento inesperado se repetir muitas vezes, um novo esquema será construído. Mais ainda, o episódio será analisado e a informação introduzida em muitas outras estruturas que representam informações generalizadas sobre o acontecimento, sobre os agentes, acções, intenções, objectivos e emoções. Desta forma, estes processos de análise podem explicar como é que os acontecimentos experienciados com as figuras de vinculação podem influenciar os modelos internos normativos do papel de cuidador ou, mais genericamente, como é que as memórias autobiográficas se incorporam num leque de estruturas de conhecimento geral (Bretherton, 1987).

Por sua vez, Nelson (1996, citado por Bretherton e Munholland, 2008) postulou que os *scripts* fornecem a base para o que denominou de “modelo do mundo” da criança. Os acontecimentos são definidos como cenas inteiras que se desenrolam ao longo do tempo e que envolvem pessoas que actuam ao longo do tempo e em locais específicos. Também o autor,

considerou a memória de acontecimentos primária, ao contrário da tese defendida por Schacter e Tulving (1994, citado por Bretherton e Munholland, 2008) de que a mesma se engloba na memória semântica, sendo construída através do reprocessamento dos constituintes da memória de acontecimentos genéricos. Para Nelson, as crianças podem agrupar, por exemplo, itens específicos numa só categoria semântica, ou seja, diversos alimentos específicos por pertencerem ao mesmo acontecimento genérico, como almoçar na creche, são agrupados na memória na mesma categoria.

Apesar de as teorias supracitadas terem sido concebidas, inicialmente, para explicar a compreensão dos adultos e crianças sobre as próprias rotinas diárias, certo é que vão de encontro à ideia de que os indivíduos desenvolvem modelos internos das relações que estabelecem com os outros significativos (Bretherton, 1990). A autora aponta três questões importantes a reter: em primeiro lugar, as evidências empíricas sugerem que os MID são melhor conceptualizados como sistemas de esquemas organizados hierarquicamente (*scripts*) com um número desconhecido, mas finito, de níveis e não como um modelo de dois níveis composto pela memória episódica e pela memória semântica, tal como sugeriu Bowlby (1980); em segundo, as teorias acima referidas são também mais consistentes com o facto de os modelos internos dinâmicos do self, do outro e do mundo compreenderem diversos esquemas hierárquicos interligados e não apenas um único esquema; por último, Bretherton (1990) justifica a diferença entre os modelos internos de crianças seguras e inseguras não só com a diferença entre os conteúdos, mas também com a diferença entre a organização interna e a consistência nos níveis hierárquicos.

Tendo como premissa a definição de base segura proposta por Bowlby e Ainsworth e a investigação observacional que foi sendo realizada acerca do comportamento de base segura, Waters e Waters (2006), referem que uma história de suporte de base segura eficaz e viável é tendencialmente generalizada como uma expectativa de que a(s) figura(s) de vinculação irão estar sempre presentes, no sentido de prestar o apoio necessário e restaurar o equilíbrio para o bom desenvolvimento das actividades em curso. Sendo o conceito de base segura central para a teoria de vinculação, e seguindo a sugestão de Bretherton, Waters e Waters (2006) também propuseram que o “o fenómeno de base segura” é representado na memória como um *script* de base segura. Se o suporte de base segura for consistente e coerente, na infância e adolescência, o *script* será completo, bem consolidado e facilmente acessível em situações relevantes. Mais ainda, o *script* será activado através de acontecimentos e objectivos relevantes de base segura. Pelo contrário, se o suporte de base segura for inconsistente, incompleto, ou ineficaz, o *script* deverá ser menos configurado e possivelmente menos

acessível. Os autores, sugerem que o *script* de base segura contém diversos elementos, elaborados na seguinte sequência: a) interação construtiva entre a mãe e a criança; b) um obstáculo (pode ser um acontecimento ou outro interveniente) à continuação da interação e que causa angústia à criança; c) um sinal que é necessário ajuda; d) o pedido de ajuda é detectado e a ajuda é oferecida; e) a ajuda é efectiva; f) a ajuda inclui também conforto efectivo e a regulação das emoções; por último, a díade regressa, ou inicia uma nova, interação construtiva (Waters e Waters, 2006).

Estudos realizados por Waters e colaboradores (1998, citado por Veríssimo e Salvaterra, 2006) revelam que as experiências de vinculação, vividas no contexto das primeiras relações com as figuras de vinculação, são representadas sob a forma de uma estrutura de script causal-temporal em torno dos componentes do “fenómeno de base segura”. Para os autores, o acesso a este script assume um papel importante na organização do equilíbrio entre os comportamentos de proximidade e os comportamentos de exploração durante a infância, constituindo a base dos modelos internos de vinculação que emergem posteriormente.

Posto isto, e indo de encontro aos pressupostos apresentados por Bowlby (1971, 1973) as teorias de *scripts* permitiram redefinir o conceito de modelo interno dinâmico e repensar o modo como as representações do self, dos outros significativos e do mundo são organizadas na memória.

Uma outra ideia com grande influência que emergiu a partir da investigação cognitiva desenvolvimental, da era pós-Piaget, centra-se no facto de a criança construir, progressivamente, teorias cada vez mais adequadas e intuitivas sobre os estados mentais das outras pessoas (Thompson, 2008). De acordo com o autor, a investigação focada na “teoria da mente” surgiu sobretudo nas duas últimas décadas, contribuindo para a redefinição do conceito de MID proposto por Bowlby (1971, 1973).

Considerando que as capacidades cognitivas possuem um papel fundamental na estrutura e no desenvolvimento dos MID, Delius, Bovenschen e Spangler (2008), na sua investigação, salientaram a importância da “teoria da mente” (Gopnik e Wellman, 1994, citado por Delius, Bovenschen e Spangler, 2008). Referem autores como Gopnik e Wellman (1997, citado por Delius, Bovenschen e Spangler, 2008), os quais defendem que as crianças desenvolvem teorias intuitivas sobre os estados mentais das outras pessoas. Mais especificamente, possuir uma teoria da mente significa a compreensão, pela criança, do próprio self e do outro em termos de estados mentais, tais como, desejos percepções, pensamentos, sentimentos, crenças e intenções. A aquisição de uma “teoria da mente”

funciona não só como um pré-requisito para a compreensão do mundo social, mas também para a compreensão de acções intencionalmente direccionadas para um objectivo, permitindo desta forma a explicação e a previsão dos comportamentos (Delius, Bovenschen e Spangler, 2008).

O desenvolvimento da “teoria da mente” sofre mudanças fundamentais ao longo do tempo (Gopnik e Wellman, 1994, citado por Delius, Bovenschen e Spangler, 2008). Aos dois anos, aproximadamente, as crianças possuem concepções elementares de emoções e de experiências perceptuais simples. Embora a compreensão seja limitada a conceitos não representacionais, as crianças, nesta fase, são capazes de explicar e prever determinadas situações (Wellman e Banerjee, 1991, citado por Delius, Bovenschen e Spangler, 2008). Aos três anos, a criança já compreende que as crenças são representações mentais, as quais podem ser verdadeiras ou falsas, diferindo de pessoa para pessoa e apesar de começarem a falar acerca de crenças e pensamentos, continuam a explicar as suas próprias acções, bem como as dos outros, através dos seus desejos e não das suas crenças. Finalmente, aos quatro anos, as crianças começam a compreender que os desejos, os pensamentos e as crenças dos outros, influenciam o modo como estes agem, começando a considerar também que os desejos e as crenças são capazes de explicar e prever os acontecimentos (Gopnik e Wellman, 1994, citado por Delius, Bovenschen e Spangler, 2008). Neste sentido, os autores, utilizando um livro de imagens com histórias relacionadas com temas de vinculação, descobriram que dos 4 para os 5 anos, não só o conhecimento das crianças relacionado com a vinculação aumenta, como também exibem avaliações mais coerentes sobre as suas estratégias de vinculação e as dos cuidadores. Assim, Delius, Bovenschen e Spangler (2008), concluíram que este conhecimento relacionado com a vinculação constitui um componente essencial dos modelos internos de vinculação.

Numa outra abordagem, Harris (1992, citado por Delius, Bovenschen e Spangler, 2008) propõe que as crianças deduzem os estados mentais das outras pessoas através do conhecimento acerca dos seus próprios estados mentais, através de um processo de simulação. Nesta lógica de pensamento, a compreensão dos estados mentais dos outros começa primeiro com a simulação do estado mental, atribuindo e simulando depois o respectivo estado mental num determinado contexto. Desta forma, a criança tornar-se-á capaz de imaginar ou antecipar os estados mentais dos outros de modo independente e até mesmo quando estes são incompatíveis com as suas próprias percepções e com os seus próprios desejos.

Concluindo, os investigadores contemporâneos da área da vinculação têm demonstrado o seu interesse na “teoria da mente” com o intuito de conhecerem o modo como

as crianças, gradualmente, compreendem os estados mentais dos cuidadores na relação de vinculação. Posto isto, estas relações tornam-se genuinamente mútuas, à medida que a criança se torna capaz de compreender os objectivos, interesses, pontos de vista e necessidades dos adultos, assumindo a relação a forma de uma *parceria corrigida por objectivos* (Thompson, 2008).

2.2. O Desenvolvimento dos Modelos Internos Dinâmicos

Bowlby propôs que a transformação dos padrões de comunicação interpessoais em modelos internos dinâmicos tem início durante o primeiro ano de vida da criança, sensivelmente na mesma altura em que estas desenvolvem o conceito de permanência de objecto proposto por Piaget (é adquirido durante o terceiro estágio da construção do real, aproximadamente entre os 4 e os 8 meses) (1954, citado por Bretherton, 1990).

Segundo as quatro fases de organização do sistema de vinculação, sugeridas por Bowlby (1971), nas duas primeiras o objectivo central da criança prende-se com a manutenção de um grau razoável de proximidade com o cuidador. Mais precisamente, na primeira fase (dos 0 aos 3 meses), *Orientação e sinais com uma discriminação limitada das figuras*, o bebé aprende a diferenciar o self e o outro, a compreender os estados de humor e as emoções, a antecipar preferências e repulsões, criando expectativas específicas, ainda que rudimentares, sobre a forma como os outros respondem aos seus sinais, associando as características da presente interacção a interacções anteriores (Delius, Bovenschen e Spangler, 2008). Relativamente à segunda fase, *Orientação e sinais dirigidos por uma (ou mais) figura (s) discriminada (s)* (dos 3 aos 6 meses), o bebé procura activamente o contacto físico com os cuidadores e começa a exercer uma maior influência na manutenção deste mesmo contacto, embora o bebé ainda não conceba a existência dos seus cuidadores separadamente da sua existência subjectiva (Maia e colaboradores, 2011). Na terceira fase, denominada por *Manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e sinais* (que começa entre 6º e o 9º mês de vida), o bebé desenvolve capacidades sócio-cognitivas de referenciação social, imitação, reciprocidade e de atenção partilhada, que permitem guiar o seu comportamento (usando sinais verbais e não verbais) de forma intencional para atingir determinados objectivos. Também possui agora uma identidade física e psicológica, começando a compreender que as suas acções e as condições externas podem conduzir a emoções específicas nos outros. Aos 18 meses, a criança já adquiriu a capacidade para perceber as intenções e os desejos dos outros e começa a identificar quais as circunstâncias

que levam a determinados tipos de emoções (Delius, Bovenschen e Spangler, 2008). Evoluindo desde o início, é então nesta fase que os MID se tornam mais complexos, ainda que as capacidades da criança para apreender as suas próprias estratégias comportamentais, bem como a influência que as mesmas possam ter sobre o comportamento da (s) figura (s) de vinculação, sejam reduzidas (Bowlby, 1971).

Assim sendo, só por volta do terceiro ano de vida é que as relações entre a criança e as principais figuras de vinculação assumem a forma de uma *parceria corrigida por objectivos* (4ª fase de organização do sistema de vinculação) (Bowlby, 1971). A criança que apresenta mais desenvolvidas as suas capacidades cognitivas e de linguagem, começa a operar a um nível mais simbólico, precisando cada vez menos de estar próxima fisicamente da figura de vinculação, em situações de angústia e desconforto emocional, para se sentir segura e protegida. Marvin e Britner, (1999, citado por Delius, Bovenschen e Spangler, 2008) dividindo a 4ª fase em dois sub-níveis, atribuíram o primeiro sub-nível, parceria emergente, a este período inicial. Com uma maior capacidade de avaliação e compreensão dos objectivos, desejos, sentimentos e necessidades dos cuidadores, a criança recorre às representações construídas sobre o modo como os cuidadores interagem na relação, com o intuito de adaptar os seus comportamentos aos comportamentos e objectivos da (s) figura (s) de vinculação, mesmo em situações de conflito (Marvin & Britner, 1999, citado por Silva e colaboradores, 2008). Complementariamente, a criança começará não só a influenciar os planos de acção da figura de vinculação, mas também a compreendê-los, no sentido de os tornar compatíveis com os seus, assumindo uma postura de partilha a um nível representacional e internalizado – segundo sub-nível proposto por Marvin e Britner (1999), parceria corrigida por objectivos (Delius, Bovenschen e Spangler, 2008).

Segundo Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990), os trabalhos de Stern (1985) sobre os esquemas generalizados de interacção fornecem algumas ferramentas conceptuais para o estudo dos MID ainda durante o primeiro ano de vida. A partir do fim do primeiro ano de vida, existem algumas evidências empíricas que sugerem o facto de as crianças conseguirem invocar os seus modelos internos de modo a pensar e prever o comportamento de uma figura de vinculação. Mais ainda, diversos estudos baseados nas *teorias de script* (Nelson e Gruendel, 1981; Nelson e Ross, 1982, citado por Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990) dizem-nos que as crianças de três anos de idade têm uma boa compreensão da ordem em que as sequências de acção ocorrem nas rotinas diárias, em especial quando estão relacionadas umas com as outras.

Relativamente à construção dos modelos internos, torna-se igualmente interessante perceber que quando é pedido a uma criança de três anos para produzir memórias específicas de acontecimentos diários (como o jantar da noite anterior), estas recordam-se de *scripts* e não de memórias autobiográficas ou de episódios específicos (Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990).

2.3. Estabilidade, Comunicação e Distorções dos MID

Segundo Bowlby (1971), os modelos internos dinâmicos construídos na infância e na adolescência tendem a ser estáveis, ou seja, é esperado que os MID depois de consolidados, permaneçam relativamente estáveis ao longo da vida e tendam a operar de modo automático e inconsciente. Se esta automatização, por um lado, tem a vantagem de permitir uma economia no esforço despendido pela criança ao processar informação relacionada com a vinculação sempre que se depara com uma nova situação, por outro, também é verdade que pode conduzir à inadequação dos modelos, pois o facto de se tornarem menos conscientes, dificulta a sua revisão e reorganização quando é necessário (Bowlby, 1971). É assumido pela literatura, que esta tendência para a estabilização se deve ao facto de a organização dos MID, durante a infância, poder ser explicada pelos processos de adaptação recíproca e pelas expectativas mútuas que se estabelecem entre a criança e as figuras de vinculação, reforçando deste modo o padrão de interação e contribuindo para que estes se tornem resistentes à mudança (Maia e colaboradores, 2011). Seguindo a mesma lógica de pensamento, se inicialmente os modelos internos começam por representar a relação específica que a criança mantém com os cuidadores, com o tempo acabam por se tornar características essenciais da personalidade, os quais servem de base aos novos relacionamentos, continuando a moldar a experiência social. Contudo, se a qualidade dos cuidados prestados pelas figuras de vinculação se modificar, os modelos internos permanecerão relativamente permeáveis à mudança (Collins e Read, 1994).

De acordo com Bowlby (1971) para os MID serem considerados úteis é necessário que se mantenham actualizados. Por actualização compreende-se a introdução de pequenas modificações contínuas e que se processam de forma praticamente despercebida quando o indivíduo se confronta com mudanças importantes, sejam positivas ou negativas, (e.g. casamento, nascimento de um filho, ser inesperadamente promovido no emprego, falecimento de alguém próximo, divórcio) que tornam necessárias transformações radicais nos modelos internos. Todavia, segundo o autor estas revisões nem sempre se realizam com facilidade ou são possíveis de serem realizadas, resultando em modelos inadequados (Bowlby, 1971).

Bretherton e Munholland (2008), defendem que em relações de vinculação seguras a estabilidade é substituída pela actualização dos modelos internos do self e da figura de vinculação em função das competências cognitivas, sociais e comunicativas do indivíduo, que se desenvolvem durante a infância e adolescência. Assim, à medida que a criança com uma vinculação segura cresce, e os seus principais cuidadores a tratam de forma diferente, os processos de estabilização dão lugar à revisão gradual dos MID. Isto significa, que embora ocorra sempre um desfasamento no tempo, os modelos da criança continuam a funcionar como simulações razoáveis de si própria e da(s) sua(s) figura(s) de vinculação em interacção (Bowlby, 1988, citado por Bretherton e Munholland, 2008). Para além das revisões desenvolvimentais dos MID, Bowlby (1973) também salientou a importância da “descontinuidade afectiva” nas relações de vinculação. O autor postulou que as mudanças defensivas provavelmente ocorrem quando, por exemplo, a figura de vinculação tende, repetidamente, a abandonar ou a não responder aos sinais da criança, fazendo com que a confiança na disponibilidade seja afectada (Bowlby, 1973). Pelo contrário, também é verdade que a figura de vinculação negligente ou rejeitante se pode tornar mais sensível às necessidades da criança. No entanto, uma vez que os aspectos defensivos da organização dos MID sejam estabelecidos numa relação de vinculação insegura, estas reconstruções positivas podem tornar-se muito difíceis (Bretherton e Munholland, 2008). Neste sentido, numa criança com uma vinculação insegura, a actualização gradual dos modelos pode ser impedida pela exclusão defensiva da informação (Bowlby, 1973).

Bowlby (1981) propôs que as duas maiores estratégias defensivas consistem na exclusão defensiva e na segregação dos sistemas principais. Para o autor, a criança exclui defensivamente a informação quando desenvolve dois modelos internos inconscientes da mesma relação de vinculação operando apenas ao nível da consciência o modelo dominante, enquanto o outro é reprimido. Por outro lado, a segregação dos sistemas principais, mais grave do ponto de vista psicológico, implica uma divisão do ego e ocorre quando dois ou mais egos são separados uns dos outros, tendo cada um acesso ao seu próprio do modelo interno dinâmico. Contudo, os processos defensivos utilizados pela criança também têm a vantagem de guardar informações insuportáveis sobre experiências que ocorrem na relação de vinculação, permitindo uma adaptação dos MID à realidade problemática da criança (Bretherton, 1987).

Segundo Bretherton (2005), Bowlby (1981) acreditava não só que as crianças antes dos três anos são especialmente vulneráveis às condições que activam os processos defensivos, como também defendia que os adolescentes e os adultos estão igualmente

expostos ao mesmo risco. Mais especificamente, o autor, com bases nos seus estudos clínicos, referiu duas situações concretas que podem desencadear a exclusão defensiva: a) quando a figura de vinculação, ignora ou ridiculariza os comportamentos de vinculação da criança em situações traumáticas ou de elevado stress, especialmente quando a figura de vinculação insiste que o comportamento rejeitante é sinónimo de amor, ou nega a ansiedade e a raiva da criança (Bowlby, 1973); b) quando a criança conhece algum facto acerca da figura de vinculação e esta não quer que a criança saiba, acabando por puni-la para que aceite a sua verdade (e.g. abuso sexual) (Bowlby 1981, Bretherton e Munholland, 2008). Nestas circunstâncias, é comum a criança desenvolver dois modelos internos contraditórios e excluir da consciência a experiência adversa e conseqüentemente o modelo interno da figura de vinculação que representa o “mau cuidador”, mantendo o acesso consciente ao modelo interno da figura de vinculação que representa “o bom cuidador” e conseqüentemente o que a figura de vinculação pretende que acredite (Bretherton, 1987, 1990, 2005). Para além do facto de estas experiências serem, geralmente, prejudiciais para o desenvolvimento saudável da criança, também envolvem padrões de comunicação distorcidos entre a figura de vinculação e a criança, particularmente quando está em causa a comunicação de emoções negativas e conflituais. Como consequência, a criança ao estar na relação com a figura de vinculação ou com outras pessoas, enfrentará grandes dificuldades em manter um nível da comunicação emocionalmente aberta (Oppenheim e Waters, 1995).

De salientar ainda o facto de Bowlby (1973), com base na proposta de Tulving (1972, citado por Bowlby 1973), postular que os modelos internos que operam de forma contraditória e que também derivam de fontes distintas (consciência vs inconsciência), são codificados de duas formas diferentes: enquanto a representação consciente (i.e. a visão a figura de vinculação, ou o modelo interno de “bom cuidador”) é armazenada na memória semântica, a representação inconsciente (i.e. a experiência de vinculação traumática), é armazenada na memória autobiográfica.

Para Maia e colaboradores (2011), quando a criança enfrenta este tipo de experiências com os cuidadores, estamos perante mudanças qualitativas dos MID, isto é, relacionadas com a segurança/insegurança dos modelos representacionais, provocadas pelo conflito com experiências relacionais que põem em causa as representações previamente construídas ou com experiências significativas que implicam uma reorganização cognitiva, afectiva e comportamental. No caso das mudanças quantitativas, Maia e colaboradores (2011) referem-se a transformações ao nível da organização estrutural e da complexidade dos modelos, provocadas quer por uma maior autonomia em relação às figuras de vinculação, quer por

alterações que podem emergir do desenvolvimento das capacidades de codificação, interpretação, simbolização e de memória para experiências relacionais. Segundo Delius, Bovenscheu e Spangler (2008), estas mudanças desenvolvimentais são necessárias para permitir o funcionamento adequado dos MID.

2.4. A Metodologia: Emergência das Narrativas

A criança, em idade pré-escolar necessita cada vez menos de manter a proximidade física para se sentir protegida pelo cuidador, sendo que na transição dos 3 para os 4 anos assistimos a um dos maiores marcos desta fase, nomeadamente o desenvolvimento de uma maior competência ao nível da linguagem e por sua vez o aparecimento da competência narrativa espontânea na criança. Estas competências evidenciam as representações mentais da experiência e o papel da criança e dos outros, implicando desta forma a atribuição de significados emocionais passíveis de serem partilhados pela mesma (Maia e Veríssimo, 2011). Assim sendo, é através desta nova forma de comunicação da que se torna possível inferir sobre a qualidade e organização dos modelos internos dinâmicos da criança (Emde, Wolf, & Oppenheim, 2003, citado por Maia e colaboradores, 2008).

Na década de 80, a necessidade de encontrar metodologias capazes de aceder aos modelos internos dinâmicos, fez com que os investigadores rompessem com a tradição do estudo do comportamento directamente observável, nomeadamente com a *Situação Estranha* de Mary Ainsworth (Blehar, Lieberman e Ainsworth, 1977), para passarem a dedicar a sua atenção ao estudo da representação mental, quer em crianças, quer em adultos (Bretherton e Munholland, 2008). Neste sentido, o grupo de investigação da Fundação MacArthur (MacArthur Research Network on Early Childhood Transitions) reuniu as metodologias até à altura existentes da qual resultou a MacArthur Story Stem Battery. Esta bateria é composta por 30 histórias que têm sido amplamente utilizadas para estudar o desenvolvimento moral, a expressividade emocional, o comportamento pró-social, a representação parental, a agressividade, o *locus* de controlo, o temperamento, a natureza dos processos defensivos, a regulação emocional, as estratégias de resolução de conflitos, entre outras (Emde e colaboradores, 2003, citado por Maia e colaboradores, 2008).

Contudo, foi devido, em grande parte, ao *Adult Attachment Interview* (AAI, George, Kaplan e Main, 1984, citado por Bretherton & Munholland, 2008) – entrevista semi-estruturada, realizada a adultos, sobre as suas experiências de vinculação na infância e sobre o impacto que as mesmas tiveram no desenvolvimento da personalidade – que foi possível

passar da esfera do comportamento observável, para o campo das representações de vinculação. As narrativas dos sujeitos são cotadas de acordo com escalas que reflectem, entre outras, a disponibilidade das memórias precoces, as experiências de separação, as atitudes positivas e negativas face à relação e a passividade do discurso (Waters e Waters, 2006). A AAI (George, Kaplan e Main, 1984, citado por Waters e Waters, 2006) permite assim determinar os estilos de vinculação segundo quatro categorias: seguro (sujeitos que fazem um relato coerente das suas experiências passadas, quer tenham sido difíceis ou não, e que valorizam as relações afectivas, familiares e de amizade); desapegado (o relato destes sujeitos é marcado pela sua incoerência e tem como objectivo evitar a discussão das experiências relacionadas com a vinculação); inquieto (os indivíduos fazem um relato do seu passado muito extenso, sem no entanto conseguirem centrar-se nas questões da entrevista); e não resolvido ou desorganizado (estes indivíduos são caracterizados pela sua desorganização, quanto à forma e ao conteúdo do seu discurso, quando são evocadas experiências como a perda, a separação ou o abuso) (Guedeney e Guedeney, 2004).

Em relação ao primeiro estudo que teve como objetivo avaliar a associação entre as narrativas das crianças relativamente às representações da relação de vinculação e os seus comportamentos de vinculação para com a mãe na infância, Main, Kaplan & Cassidy (1985, citado por Bretherton & Munholland 2008) utilizando o método das narrativas, em crianças de 6 anos de idade, adaptaram a versão original do *Separation Anxiety Test* (SAT, Klagsburn e Bowlby, 1976, citado por Bretherton & Munholland, 2008). Neste instrumento, são mostradas 6 fotografias de situações que evidenciam separações entre a criança e os pais, sendo de seguida perguntado pelo experimentador o que a criança da fotografia sente e faz em cada situação (Bretherton & Munholland, 2008). Os resultados do estudo demonstraram que enquanto as crianças classificadas como seguras, na *Situação Estranha*, aos 12 meses, foram capazes de permanecer organizadas quando confrontadas com temas de vinculação carregados de emoção e capazes de falar abertamente sobre emoções como a raiva ou tristeza, elaborando desta forma respostas coerentes e abertas, as crianças classificadas como inseguras-evitantes deram respostas desorganizadas, indicando assim dificuldades em permanecer organizadas quando confrontadas com situações de separação. Já as crianças classificadas como desorganizadas, remetiam-se frequentemente ao silêncio ou forneciam respostas bizarras, indicando que estas crianças apresentam dificuldades em permanecer organizadas, quando confrontadas com os temas de vinculação (Bretherton, 1990).

Os resultados acima descritos aliados aos dados reportados por Cassidy (1988), numa tarefa de completamento de histórias (os quais evidenciaram que crianças classificadas como

seguras, demonstram uma relação com a mãe mais calorosa e íntima num procedimento concorrente de Separação-Reunião e tendem a descrever-se mais positivamente, relativamente a crianças classificadas como inseguras), fizeram com que Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990) criassem um instrumento, com base na MacArthur Story Stem Battery, com o intuito de avaliar, mais especificamente, a qualidade e organização dos MID em idades mais precoces. Surgia assim o *Attachment Story Completion Task* (ASCT), resultado da combinação entre a *play therapy* e a metodologia projetiva, indicado, na sua generalidade, para crianças dos 3 aos 6 anos de idade (com algumas adaptações poderá ser aplicável até aos 9 anos).

A administração do ASCT (Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990) consiste na apresentação de 6 inícios de histórias, dramatizadas com uma família de pequenos bonecos moldáveis (histórias do *Bolo de Aniversário*, *Sumo Entornado*, *Joelho Magoado*, *Monstro no Quarto*, *Partida* e *Reunião*), sendo pedido à criança que as complete de forma livre. Remetendo estas histórias para temas de vinculação específicos (e.g. a autoridade da figura de vinculação) o ASCT visa aceder ao modo como a criança constrói narrativas, partindo-se do pressuposto que a partir das respostas da criança é possível aceder ao seu modelo interno de vinculação. Embora os autores tenham criado critérios separados para a Segurança e para a Coerência de cada história, devido à evolução do instrumento desde a década de 90 até aos dias hoje, não é obrigatório a utilização de um sistema de cotação único, ou seja, é permitida a aplicação de um sistema de cotação ajustado aos objetivos de cada investigação (Pinto e colaboradores, 2010).

Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990), defendem que as crianças com vinculações seguras, que constroem consequentemente narrativas seguras, lidam com os problemas apresentados nas histórias de forma emocionalmente aberta e apresentam resoluções onde os adultos respondem de forma contingente às necessidades da criança protagonista. Nestas histórias, o adulto representa a eliminação do perigo, da dor ou da ansiedade (Gloger-Tippelt e colaboradores, 2002). Em relação às crianças evitantes, estas parecem desviar a sua atenção dos temas de vinculação associados aos afectos negativos e evitam responder ou negam os temas da vinculação (Miljkovitch e colaboradores, 2004, citado por Silva e colaboradores, 2008). No que diz respeito às crianças ambivalentes estas, frequentemente, criam histórias que são constantemente interrompidas pela distração ou por actividades irrelevantes, reflectindo assim a sua incapacidade para resolverem os problemas de vinculação de uma forma construtiva (Solomon, George & De Joung, 1995, citado por Silva e colaboradores, 2008). As resoluções destas histórias são normalmente caracterizadas pela prevalência de emoções

negativas. Por último, as crianças desorganizadas apresentam histórias classificadas como inseguras, uma vez que as mesmas contêm resoluções bizarras (incluem frequentemente acções violentas, como a morte ou a doença das personagens) ou até mesmo a ausência de qualquer solução (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990). Para Oppenheim e Waters (1995), as narrativas de crianças seguras e inseguras, diferem não só ao nível do conteúdo e da coerência das histórias, como também é possível verificar as dificuldades que as crianças inseguras apresentam em permanecer reguladas emocionalmente e ao nível dos seus comportamentos, quando são confrontadas com temas de vinculação.

2.5. A Transmissão Intergeracional dos MID

De acordo com Bretherton e Munholland (2008), Bowlby (1988) destacou dois processos através dos quais os modelos internos dinâmicos, construídos a partir de relações de vinculação seguras e inseguras, podem ser comunicados dos pais para a criança: através da qualidade da interacção e do diálogo emocionalmente aberto. Neste sentido, Bowlby (1973) sugere que os modelos internos dinâmicos desempenham um papel fundamental na transmissão dos padrões de vinculação.

Para o autor, crianças que crescem e que se tornam relativamente estáveis e auto-confiantes, não só confiam na disponibilidade da figura de vinculação, para prestar apoio quando este é requisitado, como também são incentivadas a se autonomizarem. Através da comunicação aberta, sobre os modelos internos (da figura de vinculação, da criança e de outros), a figura permite que estes sejam questionados e revistos. Pelo contrário, crianças que se tornam ansiosas e receosas, caracterizam-se não só pela sua incerteza face à disponibilidade da figura de vinculação para prestar apoio, como também são, frequentemente, alvo de pressões parentais, tais como: agir como um cuidador para a figura de vinculação; ou para adoptar e, conseqüentemente, confirmar os falsos modelos propostos pela figura de vinculação (de si própria, da criança e da sua relação) (Bowlby, 1973).

Bowlby (1973), postulou que as crianças, inconscientemente, tendem a identificar e posteriormente a adoptar, quando se tornam cuidadores, os mesmos padrões de comportamento que experienciaram durante a própria infância. Deste modo, os padrões de interacção são transmitidos, mais ou menos de forma fiel, de uma geração para a outra. Nesta lógica, segundo a perspectiva de Bretherton e Munholland (2008), as famílias que experienciam um diálogo aberto, proporcionam às futuras figuras de vinculação uma maior capacidade para o desenvolvimento de uma comunicação emocionalmente aberta com as suas

próprias crianças. As autoras salientam duas questões importantes a reter, designadamente: o facto de ser possível verificar que os MID podem ser transmitidos, da figura de vinculação para a criança, através de interacções emocionais e comportamentais; e que as crianças que desenvolvem MID adaptativos e passíveis de serem revistos são encorajadas, pela figura de vinculação, a explorar o seu mundo interno através de uma comunicação verbal emocionalmente aberta acerca da relação.

Na visão de Bretherton (1990), uma figura de vinculação insegura com um modelo interno inconsistente e distorcido, não só provavelmente irá interpretar de forma errada os sinais de vinculação da criança, como provavelmente também irá fornecer um *feedback* ilusório, interferindo assim com a capacidade da criança para iniciar uma tarefa ou para construir um modelo interno coerente e consistente das relações interpessoais. Consequentemente, a criança e a figura de vinculação poderão continuar a experienciar dificuldades na comunicação e ambos os MID inadequados (quer da criança, quer da figura de vinculação), enfrentarão dificuldades para se actualizarem correctamente à medida que a relação se desenvolve (Bretherton, 1990). Pelo contrário, figuras de vinculação seguras, as quais possuem modelos internos coerentes e consistentes, irão não só fornecer à criança um *feedback* útil acerca da relação da vinculação, especialmente em contextos de necessidade emocional, como também facilitar a aprendizagem adaptativa acerca de outras relações de interacção. Mais ainda, ambos os MID, quer da criança, quer da figura de vinculação, poderão ser facilmente actualizados (Bretherton, 1990).

Para a autora, o desenvolvimento da criança encontra no comportamento da figura de vinculação o *output* do seu modelo interno self na relação de vinculação que experienciou no passado. Se o cuidador com uma vinculação insegura for capaz de transformar um modelo interno, inicialmente, inconsistente num modelo interno de vinculação consistente e se for capaz de construir um novo modelo interno do self numa relação de vinculação pautada pelo suporte, a criança não irá experienciar a repetição das relações de vinculação inseguras da figura de vinculação. Deste modo, apesar de a figura de vinculação ter vivido, na sua própria infância, uma relação de vinculação insegura, com o desenvolvimento de uma comunicação aberta e recíproca, a criança irá desenvolver uma relação de vinculação segura (Bretherton, 1990).

Deste modo, assumindo que a influência da comunicação e da representação são consideradas como recíprocas, Bowlby (1973), propôs que um diálogo emocionalmente aberto com figuras de vinculação responsivas facilita a construção de modelos internos coerentes, bem organizados, conscientemente acessíveis e passíveis de serem revistos, o que

por sua vez estimula a continuidade da comunicação aberta e a cognição social. Em relações de vinculação inseguras, como os MID, conscientes e inconscientes, dos parceiros de vinculação se tornam menos consistentes devido aos processos defensivos, a existência de uma comunicação clara torna-se mais difícil (Bretherton e Munholland, 2008). Nesta lógica, alguma evidência empírica tem demonstrado que mães de crianças com vinculações seguras, quando partilham experiências com a criança, possuem um diálogo mais rico e elaborado, possibilitando assim a aquisição de um maior conhecimento emocional (Thompson, 2008).

Tendo por base a herança deixada por Bowlby (1973) relativamente à transmissão intergeracional dos modelos internos dinâmicos, têm sido realizados, com crianças, apenas alguns estudos empíricos que seguem esta linha de pensamento. Segundo Gloger-Tippelt e colaboradores (2002), as próprias representações mentais de vinculação das mães têm sido identificadas como um importante elo de ligação no processo de transmissão dos MID entre gerações. Os autores, na sua investigação, administraram o ASCT a 28 crianças, entre os 5 e os 7 anos, e o AAI às mães das respectivas crianças, quando as mesmas tinham 5 anos. Os resultados do estudo apontam para uma correspondência entre as classificações maternas no AAI e as representações de vinculação das crianças aos 6 anos de idade. Gloger-Tippelt e colaboradores (2002), afirmam que as mães que são capazes de pensar de uma forma aberta no AAI, acerca das suas experiências rejeitantes ou de suporte com os seus cuidadores, e capazes de integrar estas mesmas experiências numa representação coerente das suas relações de vinculação actuais, tendem a ter crianças classificadas como emocionalmente abertas, em procedimentos de completamento de histórias, como o ASCT.

Num estudo de Goldwyn e colaboradores (2000, citado por Miljkovitch e colaboradores, 2004), foram encontradas correspondências significativas entre mães classificadas no AAI com vinculações não resolvidas e crianças, de 7 anos, classificadas como desorganizadas no *Manchester Child Story Task* (Green e colaboradores, 2000, citado por citado por Miljkovitch e colaboradores, 2004). Para Miljkovitch e colaboradores (2004), os resultados deste estudo permitiram comprovar que as representações maternas não só predizem as estratégias comportamentais de vinculação na infância, como também as representações de vinculação em crianças mais velhas. Na investigação conduzida pelos mesmos autores, os resultados, indo de encontro aos referidos anteriormente, demonstraram que as crianças, com 3 anos de idade, que apresentam valores mais elevados na escala de segurança do ASCT, têm mães classificadas no AAI como autónomas, confirmando-se desta forma a transmissão intergeracional dos processos representacionais organizados e desorganizados (Miljkovitch e colaboradores, 2004).

Num outro estudo, de Wong e colaboradores (2011), sobre os antecedentes das representações mentais em crianças de idade pré-escolar (isto é, sobre os scripts de vinculação maternos, e os comportamentos de base segura das crianças), foi aplicado o ASCT e o *Attachment Q-Set* (Waters, 1995, citado por Wong e colaboradores, 2011) a 121 crianças, bem como o *Attachment Script Assessment* (Waters e Rodrigues-Doolabh, 2004, citado por Wong e colaboradores, 2011) às respectivas mães. Tal como previsto, os resultados demonstraram que a qualidade dos scripts maternos prediz, significativamente, as representações mentais de vinculação das crianças.

2.6. O Conceito de *Self*

O estudo do *self*, ao longo dos tempos, têm sido alvo de várias perspectivas, incluindo entre outras, a psicologia do desenvolvimento, a psicologia social, passando pela teoria da aprendizagem social, pela teoria da personalidade e culminando na psicologia educacional (Harter, 1983). Como consequência, encontramos actualmente na literatura uma multiplicidade de termos associados ao *self*, tão vastos como: auto-conceito; auto-imagem; auto-estima; auto-avaliações; auto-regulação; auto-percepções; auto-eficácia; auto-representações, entre outros (Harter 1999). No mesmo sentido, Hattie (1992) afirma que termos como *self*, auto-estima, auto-imagem, auto-consciência, auto-identidade e auto-conhecimento têm sido, muitas vezes, utilizados como sinónimos de auto-conceito. Para Harter (1999), a diversidade de conceitos, justificada pelas diferentes direcções conceptuais e metodológicas adoptadas, tem tornado difícil a compreensão e a clareza da terminologia.

Cassidy (1990) refere que muitos destes termos podem ser divididos em dois grandes grupos: um relacionado com a auto-cognição e outro relacionado com o auto-afecto. No primeiro grupo, enquadram-se termos como o auto-conceito, auto-imagem e auto-conhecimento, os quais sugerem uma definição da natureza e das qualidades do *self*. No grupo relacionado com o auto-afecto, encontramos termos como auto-estima, auto-avaliações e auto-valor, os quais são usados, normalmente, para descrever o valor que a pessoa atribui a si própria (Cassidy, 1990). Seguindo uma lógica semelhante, Harter (1999), afirma que é essencial a distinção entre auto-avaliações que representam características globais do indivíduo, daquelas que reflectem o sentimento de competência da pessoa em domínios particulares, como a competência cognitiva, a competência social ou, por exemplo, a competência atlética. De acordo com Harter (1999), as auto-avaliações globais referem-se,

geralmente na literatura, a termos como auto-estima ou a auto-conceito global, sendo tratados, de forma errada, como constructos iguais.

Contudo, relativamente à definição de auto-conceito, ou imagem de si, no sentido de *self*, a autora (Harter, 1999) refere que este pode ser descrito como um julgamento cognitivo que uma pessoa é capaz de fazer sobre as suas próprias capacidades, em domínios específicos como o cognitivo, o social ou o físico e de forma independente. Neste sentido, a autora propôs, no seu modelo de Percepção e Competência do Self para crianças no pré-escolar, quatro dimensões de análise, nomeadamente: competência cognitiva; competência física; aceitação pelos pares e aceitação materna, organizadas em duas dimensões (competências percebidas e aceitação social) (Harter e Pike, 1984). Por sua vez, Hattie (1992) define o auto-conceito como um conjunto de avaliações cognitivas que incluem as crenças ou o conhecimento sobre as descrições e avaliações de nós próprios. Já Emídio e colaboradores (2008), descrevem o auto-conceito enquanto estrutura cognitiva contextualizada e multidimensional, englobando um sistema de representações avaliativas acerca do desempenho do self nos diferentes contextos e tarefas em que o indivíduo participa, tendendo a complexificar-se e diversificar à medida que o indivíduo se vai desenvolvendo e interagindo com o meio. De salientar a importância dos trabalhos de Shavelson, Hubner e Stanton (1976, citado por Peixoto, 2003) que postularam que o auto-conceito é detentor de uma organização hierárquica, na medida em que a representação global do *self* se pode subdividir em dimensões menos globais, como o auto-conceito académico e não académico, que por sua vez se dividem em áreas mais específicas (e.g., o auto-conceito poderá dividir-se em auto-conceito a matemática e a português).

Relativamente à auto-estima, Harter (1999) afirma que esta diz respeito à visão global que a pessoa tem de si própria, assumindo, na criança, um papel central no funcionamento adaptativo através do seu impacto no afecto e na motivação. Por sua vez, Cassidy (1990) refere que a auto-estima constitui um julgamento de natureza afetiva sobre o valor global que o sujeito atribui a si próprio. Posto isto, é possível afirmar que estamos perante dois conceitos distintos, que nos remetem para diferentes formas de avaliação do *self*, constituindo-se o auto-conceito como uma componente avaliativa de carácter cognitivo e a auto-estima como possuidora de uma forte componente afectiva (Peixoto, 2003).

A história do estudo do *self* tem origem nas primeiras contribuições de William James (1918), que se debruçou sobretudo na diferença entre dois aspectos fundamentais: o *self* como sujeito, o “Eu, e o *self* como objecto do próprio conhecimento, o “Mim”. Mais ainda, para o autor (James, 1918), o *self* é uma construção fundamentalmente cognitiva, aproximando-se da

ideia de consciência e de representação do próprio como um ser capaz de compreender algo (Emídio e colaboradores, 2008). Numa outra perspectiva estão as concepções de Cooley (1902, citado por Harter, 1999), Mead (1934, citado por Harter, 1999) e Baldwin (1895, citado por Harter, 1999) ao darem ênfase ao modo como as interações sociais com os outros moldam e contribuem para o desenvolvimento do *self*. Para estes autores, o *self* é visto como uma construção social, onde os processos de linguagem desempenham um papel crucial. Fazendo uma pequena ressalva, a este respeito, Harter (1999) salienta que a linguagem representa uma aquisição de extrema importância na idade pré-escolar, pois permite à criança não só verbalizar as representações que possui acerca do seu valor, como também criar narrativas sobre a sua própria vida, contribuindo deste modo para a emergência de novas capacidades simbólicas. Segundo a autora, a aquisição da linguagem possibilita a avaliação da criança acerca do seu comportamento, classificando-o como “bom” ou “mau” e internalizando posteriormente estas avaliações no *self*. Contudo, as estruturas cognitivas que produzem o pensamento “do tudo ou nada”, podem levar a que a criança, face a uma situação de falha, conclua que seja “tudo mau”. Enquanto que aos 3-4 anos, a criança consegue apenas construir representações muito concretas de características observáveis do *self* (e.g. podem ser físicas: “eu tenho olhos azuis” ou sociais: “eu tenho um irmão mais novo”) a criança entre os 5-7 anos já possui a capacidade, ainda que rudimentar, de coordenar os vários *selves* anteriormente compartimentados (e.g. a criança consegue construir um conjunto de representações que combina determinadas competências: “sou bom a correr, a saltar e a fazer desenhos”). Porém, a criança nestas duas fases, possui ainda representações do *self* muito positivas, tendendo também a sobrestimar as suas capacidades (Harter, 1999).

A autora (Harter, 1999) afirma que podem ser identificadas algumas premissas importantes extraídas dos trabalhos de Cooley, Mead e Baldwin, nomeadamente: a) que o *self* se começa a desenvolver na infância a partir da imitação dos comportamentos, das atitudes e dos valores ou padrões dos outros significativos; b) que a criança ajusta o seu comportamento, no sentido de obter a aprovação dos agentes socializantes; c) que adota as opiniões dos outros significativos, internalizando assim como consequência estas avaliações no seu sentido de *self* (i.e. a analogia do espelho de Cooley, 1902, citado por Harter, 1999); d) e por último, que estes processos ocorrem em múltiplos contextos sociais, com diferentes agentes.

Para a psicologia do desenvolvimento, e mais especificamente de acordo com a teoria da vinculação, as representações acerca da relação com a figura de vinculação estão estreitamente relacionadas com as representações do próprio *self* da criança, ou seja, tal como já foi anteriormente referido, Bowlby (1973) postulou que a existência do modelo interno

dinâmico relativo à figura de vinculação e do modelo interno relativo ao self é complementar e mutuamente confirmatória, dependendo a qualidade destes modelos do modo como as figuras de vinculação são sensíveis aos sinais da criança e o modo como respondem aos mesmos de forma contingente. Mais ainda, se a criança a partir da relação com a figura de vinculação, com base na disponibilidade e responsividade da mesma, desenvolver modelos representacionais seguros (i.e., quando as suas necessidades de proximidade emocional, de proteção e de segurança estão preenchidas, existindo suporte para uma exploração ativa e autónoma do meio), provavelmente irá desenvolver um modelo de funcionamento do self positivo, valorizado e especial, mas, se pelo contrário, desenvolve modelos representacionais inseguros (i.e., quando as interações precoces são caracterizadas por uma falta de adequação entre aquilo que são as necessidades da criança e as respostas dadas pelas figuras cuidadoras), poderá desenvolver um modelo de funcionamento do self negativo, desvalorizado e sem amor (Verschueren, Marcoen & Schoefs, 1996).

O modelo interno de funcionamento do self é assim definido como uma estrutura dinâmica, contendo cognições emocionalmente carregadas sobre o modo como a criança de sente amada e valorizada (Cassidy, 1990). Na visão da autora, Bowlby (1971) quando elaborou a noção de modelo de interno dinâmico do self, ao contrário de outros teóricos, não se centrou na distinção entre auto-afecto e auto-cognição (Cassidy, 1990). Segundo o autor, os MID possuem quer componentes afectivos, que componentes cognitivos, uma vez que o *self* se desenvolve na relação de vinculação, implicando, necessariamente, desta forma, a componente afectiva (Bowlby, 1971, 1973).

2.7. O Modelo Interno Dinâmico do Self e a Qualidade das Representações de Vinculação

Verschueren, Buyck e Marcoen (2001) apontam para uma questão, acerca da natureza do *self* em crianças de idade pré-escolar, que embora seja central, também é pautada pela sua falta de consenso entre os teóricos. Especificamente, permanece em aberto quando é que podemos considerar, ou não, que a criança possui um conceito global acerca da sua auto-estima ou do seu auto-valor. Seguindo as concepções de Bowlby (1971, 1973) supracitadas acerca do modelo interno do self, torna-se claro perceber que os investigadores dedicados à área da vinculação defendem que a criança antes dos 8 anos de idade constrói as suas representações concretas de características observáveis do *self*. Admitindo um outro ponto de vista, Harter (1990, citado por Verschueren, Buyck e Marcoen, 2001), refere que a capacidade para construir um sentido de auto-estima global representa uma aquisição cognitivo-

desenvolvimental que não emerge antes da segunda infância. Contudo, e de acordo com Cassidy (1990), estas duas visões não constituem necessariamente uma contradição. Embora o sentido de *self* global, conceptualizado como uma avaliação consciente derivada da integração dos auto-julgamentos em domínios específicos, possa não emergir até à segunda infância, não se pode excluir a possibilidade de que um *self* conceptualizado como sendo merecedor e digno de ser amado, ainda que de modo rudimentar, exista na primeira infância e nomeadamente antes dos 8 anos de idade (Verschueren, Buyck e Marcoen, 2001).

Todavia, esta falta de consenso entre os investigadores remete-nos para incertezas relativamente às opções metodológicas do estudo do *self* em crianças pequenas, mais precisamente em relação à escolha do tipo de metodologia: medidas de auto-relato; medidas projectivas; ou medidas de observação directa (Cassidy, 1990). De acordo com Verschueren, Buyck e Marcoen (2001), o primeiro estudo empírico de Harter e colaboradores (Harter e Pike, 1984) sugere que as medidas de auto-relato não são apropriadas para crianças pequenas, dado que estas, ao contrário das crianças mais velhas, não possuem um conceito verbalizado de *self*. Relativamente às medidas projectivas, embora permitam uma multiplicidade de respostas e forneçam material rico e inconsciente, Cassidy (1990), admite que existe a possibilidade de a criança não responder verdadeiramente acerca de si própria, mas em relação, por exemplo, a um irmão, a um amigo ou herói de uma história, tornando-se difícil perceber se a criança fantasia acerca do modo como gostaria de ser ou se a sua descrição é verdadeira. Já as medidas de observação directa, envolvendo a noção de que determinados comportamentos reflectem as crenças da criança acerca do seu valor, podem conduzir a casos onde o que é medido corresponde à auto-confiança e não à auto-estima (Coopersmith, 1967, citado por Cassidy, 1990).

Todavia, tentando colmatar estas dificuldades metodológicas, foram desenvolvidas algumas medidas específicas. Tendo por base a teoria da vinculação, Cassidy (1988) desenvolveu uma entrevista específica para aceder à representação global do *self* em crianças pequenas, denominada de *Puppet Interview*. Esta entrevista, tem como objectivo fazer com que a criança revele os sentimentos generalizados acerca do *self*, de uma forma indirecta e lúdica, ou seja, o experimentador ao colocar questões acerca do valor da criança a um fantoche, espera que a mesma responda através do próprio fantoche. O primeiro estudo a utilizar, precisamente, este instrumento foi o da própria autora na década de 80 (Cassidy, 1988). Para testar a existência de uma associação entre o grau de segurança e a qualidade das representações de vinculação e a qualidade da representação global do *self*, a autora aplicou: um procedimento de Separação-Reunião, para avaliar a qualidade de vinculação à mãe; uma

tarefa de completamento de histórias, para avaliar a representação do *self*; uma entrevista com a criança, a sub-escala da auto-estima contida na *Harter's Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982) e a *Puppet Interview* para avaliar a auto-estima; por último, aplicou a *Harter's Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982), para avaliar elementos do auto-conceito. Cassidy (1988), verificou que as crianças de 6 anos classificadas como seguras no procedimento de Separação-Reunião, comparativamente às classificadas como inseguras-evitantes, inseguras-ambivalentes, ou inseguras-controladoras, tendem a descrever-se de forma mais positiva em ambas as entrevistas, e na sub-escala da auto-estima, bem como a projetar uma boa imagem do seu *self* nas histórias narradas. Por outro lado, estas crianças em todas as medidas referidas, demonstraram possuir uma maior capacidade para admitir imperfeições de si próprias. Deste modo, foi encontrada uma associação, ainda que moderada, entre o grau de segurança da relação de vinculação com a mãe e a qualidade da representação global do *self*.

Também no estudo de Verschueren, Marcoen & Schoefs (1996), com crianças de 5 anos, foi aplicada a *Puppet Interview* (Cassidy, 1988), embora numa versão adaptada pelos próprios autores, para aceder às representações do *self* e o ASCT (Bretherton e Ridgeway, 1990) para aceder ao modelo interno de vinculação. Os resultados confirmaram uma forte associação entre a segurança da representação da relação de vinculação com a mãe e a positividade do *self*. Mais especificamente, as crianças que apresentaram uma representação de vinculação segura à mãe, demonstraram ter uma representação mais positiva de si do que as crianças com uma representação de vinculação insegura (Verschueren, Marcoen & Schoefs (1996; Clark e Symons, 2000; Maia e colaboradores, 2008). Os autores no mesmo estudo, verificaram também que as crianças com uma representação positiva do *self*, são, possivelmente, mais competentes socialmente e melhor ajustadas à escola do que as crianças com uma representação negativa (Verschueren, Marcoen & Schoefs, 1996; Easterbrooks e Abeles, 2000). Por sua vez, Verschueren e Marcoen (1999) examinaram o poder preditivo das representações das relações de vinculação com mãe e com o pai (accedidas através de uma adaptação do ASCT) nas representações do *self* (accedidas através da *Puppet Interview*) e na competência socio-emocional (accedida através do *Preschool Social Behavior Questionnaire*) em crianças de 5 anos de idade. Os resultados demonstraram que a qualidade da representação da relação de vinculação com a mãe prediz a positividade do *self*, quer isto dizer que as crianças com uma representação segura da relação com a mãe, possuem valores de auto-estima mais elevados, bem como uma auto-percepção mais positiva das suas competências. Já a qualidade da representação da relação de vinculação com o pai prediz os problemas

comportamentais de ansiedade e de isolamento. Num outro estudo de Verschueren, Buyck e Marcoen (2001), foram analisadas as associações entre as representações do *self*, aos 5 anos, e as auto-percepções, a aceitação pelos pares e a competência socio-emocional, de acordo com os relatos dos professores, aos 8 anos. Contribuindo para a validação da *Puppet Interview* (Cassidy, 1988), demonstrou-se que a positividade do *self*, aos 5 anos, está associada às auto-percepções e ao funcionamento socio-emocional três anos depois. Já Goodvin e colaboradores (2008), verificaram que a segurança das representações de vinculação, aos 4 anos, está associada a um *self* mais positivo aos 5 anos, sendo que as crianças seguras demonstram uma maior consistência ao longo do tempo relativamente às suas auto-percepções.

Os resultados do estudo de Silva & Santos (2011), com crianças vítimas de queimaduras entre os 5 e os 7 anos, vão igualmente de encontro aos resultados de outros estudos supracitados. Crianças classificadas como seguras, no Desenho Infantil da Família (Kaplan e Main, 1986, citado por Silva e Santos, 2011), apresentaram um modelo de representação do *self* denominado por “Positivo-Aberto” (segundo as 4 dimensões da *Puppet Interview*, Verschueren, Shoefs e Marcoen, 2000), o que significa que apesar de não fazerem comentários negativos acerca de si próprias, admitem imperfeições ao longo da entrevista e tendem a desenvolver uma representação positiva do *self*. Em relação às crianças classificadas como inseguras, estas dividem-se em modelos de representação do *self* “Negativo-Perfeito”, fazendo comentários negativos acerca de si, mas não admitindo qualquer imperfeição, e “Negativo-Aberto”, onde para além de fazerem comentários negativos, também admitem imperfeições. Estas crianças apresentaram assim uma maior probabilidade para desenvolver uma representação negativa do *self*.

Também em estudos com crianças mais velhas, foi demonstrado que crianças seguras, possuem um *self* mais positivo e fazem atribuições mais positivas acerca das intenções dos outros (pais, pares ou professores) (Gerrits, Goudena e Van Aken, 2005; Clark e Symons, 2009). Já em adolescentes, Mikulincer (1995) verificou que os indivíduos seguros possuem uma visão mais positiva acerca do *self*, comparativamente a indivíduos ambivalentes. Os adolescentes seguros demonstraram também possuir uma estrutura do *self* mais coerente, equilibrada e complexa.

2.8. Objetivo de Investigação

Com base na literatura enunciada, o presente trabalho tem como objetivo compreender a relação entre o modelo interno de funcionamento do *self* e o modelo interno da figura de

vinculação. Deste modo, pretende-se analisar se existe uma correlação entre a qualidade da representação de vinculação e a representação global do *self*, em crianças de idade pré-escolar.

III. Método

3.1. Participantes

No presente estudo participaram 32 crianças (n=32), com idades compreendidas entre os 48 e os 60 meses. Caracterizada pela sua homogeneidade, a amostra é constituída por participantes que actualmente se encontram inseridos em contexto escolar, nomeadamente numa instituição privada de ensino pré-escolar no Distrito de Lisboa. Relativamente às famílias das crianças, estas pertencem a uma classe socioeconómica média e média alta, variando as habilitações literárias maternas entre os 9 e os 23 anos de escolaridade (M=15.00; DP=3.04) e as habilitações paternas entre os 4 e os 19 anos (M=15.1; SD=3.33). As mães têm em média 35.8 anos (DP=4.67) de idade e os pais 38.3 anos (DP=6.6).

3.2. Descrição dos Instrumentos

Attachment Story Completion Task (ASCT, Bretherton, Ridgeway e Cassidy 1990; Maia e colaboradores, 2009)

O ASCT é um instrumento que tem como objectivo aceder ao modelo interno de vinculação através da análise das diferenças individuais na forma como as crianças constroem narrativas a partir de cenários do dia-a-dia familiar relacionados com a vinculação. É aplicável, na sua generalidade, entre os 3 e os 6 anos e consiste numa entrevista de cerca de 30 minutos, durante a qual, através de uma família de pequenos bonecos moldáveis (o pai, a mãe, o filho “protagonista” e respetivo irmão/ã ambos do mesmo género da criança entrevistada e a vizinha), são apresentados os inícios de 6 histórias distintas (Maia e colaboradores, 2009). Para além da família de bonecos, são também utilizadas: uma mesa e quatro cadeiras; um bolo de aniversário; um conjunto de pequenos pratos, copos e talheres; uma peça de feltro verde para a representação da relva (22,5 cm x 22,5 cm aproximadamente); uma pequena esponja de cor beje, com a forma de uma rocha; 3 camas com cobertores e almofadas (1 cama para o filho “protagonista”, 1 cama para o seu irmão/ã e 1 cama para os pais) e finalmente 1 carro (Maia e colaboradores, 2009).

Cada história do ASCT foi formulada no sentido de remeter para uma problemática distinta, nomeadamente: para a figura de vinculação num papel de autoridade face a um acidente da criança (a história do *Sumo Entornado* – enquanto a família está sentada à mesa a

jantar, o filho “protagonista” estica o braço para alcançar o copo de sumo, acabando, acidentalmente, por o deitar ao chão); a dor como um desencadeador de comportamentos de vinculação e proteção (história do *Joelho Magoado* – inicia-se com a família a passear num parque onde existe uma rocha alta, sendo que o filho “protagonista” ao tentar subir sozinho à rocha cai e fere-se no joelho) e também o medo da criança (história do *Monstro no Quarto* – mostra os pais na sala de estar a dizerem para o filho “protagonista” ir para a cama e quando este se dirige sozinho para o quarto, ao chegar perto da cama a luz apaga-se e ouve-se um barulho forte, dizendo o entrevistador à criança que há um monstro no quarto); a ansiedade de separação e capacidade de *coping* com um cuidador substituto, a vizinha, (história da *Partida* – os pais dizem aos filhos que terão que partir em viagem e que regressam no dia seguinte, ficando a vizinha a tomar conta deles); e a tonalidade afetiva do regresso dos pais (história do *Reencontro* – é dito à criança que já passou um dia desde a partida dos pais e a vizinha comunica aos 2 irmãos que os pais já estão de regresso).

A Puppet Interview (Cassidy, 1988; Verschueren, Marcoen & Schoefs, 2000)

A *Puppet Interview*, aplicável a crianças entre os 5 e os 7 anos de idade, consiste numa entrevista feita a um fantoche (o “Croco”, que pode ser um crocodilo ou um sapo, por exemplo), ao qual o experimentador coloca 20 questões acerca do valor da criança. O objetivo é a criança responder às questões através da voz do fantoche, sendo assumido que a mesma revela as suas expectativas acerca do modo como os outros a percebem, podendo estas respostas ser interpretadas como um reflexo da própria auto-estima da criança (Cassidy, 1988). Contrariamente ao que acontece com outras medidas de auto-estima, quer a qualidade afetiva e a positividade do *self*, quer a facilidade em admitir falhas realísticas quando pressionadas (abertura a imperfeições), são tomadas em consideração (Verschueren, Marcoen & Schoefs, 1996).

Com o objetivo de cotar separadamente as dimensões – positividade e abertura – do modelo do *self*, Verschueren, Schoefs e Marcoen (1994, citado por Silva & Santos, 2011) procederam à elaboração de um sistema de codificação diferente do desenvolvido por Cassidy (1988), em que as duas dimensões não eram cotadas em separado. De acordo com este novo sistema, no que diz respeito à abertura do *self*, esta é cotada a partir de cinco questões da *Puppet Interview*, as quais se referem a imperfeições realísticas, sendo que, quando a criança não admite imediatamente uma imperfeição, é pressionada a fazê-lo. Por exemplo: “*Croco, alguma vez ficaste envergonhado com o(a) [nome da criança]? (Se não, “Nunca?”)*”, “*Diz-*

me Croco, o(a) [nome da criança] é perfeito(a)? (Se sim, “Totalmente, em todas as maneiras?”)” ou, “Existe alguma coisa acerca do(da) [nome da criança] que podia ser melhor? (Se não, “Nada?”)”. Quando a criança é capaz de admitir uma imperfeição, pelo menos a uma destas cinco questões, a entrevista é classificada como “Aberta”, caso contrário, quando a criança não assume qualquer imperfeição, a entrevista é classificada como “Perfeita” (Verschueren, Marcoen & Schoefs, 2000).

Relativamente à positividade do *self*, esta é avaliada em função das respostas da criança às restantes 15 perguntas. Por exemplo: “*Croco, gostas da maneira como o (a) [nome da criança] é, ou queres torná-lo (la) melhor? (“Melhor como?”)*”, “*Diz-me Croco, as outras pessoas gostam do(da) [nome da criança]? (“Quem?”)*”, ou, “*Oh Croco, interessas-te com o que acontece com o(a) [nome da criança]? (“Porquê?”)*”. Quando a criança, nas 15 questões, não é capaz de fazer nenhum comentário negativo ou fornecer uma resposta ligeiramente negativa (“meia-negativa”) acerca do *self*, a entrevista é classificada como “Positiva”. Se, por outro lado, a criança fornecer, pelo menos, uma resposta fortemente negativa ou duas respostas ligeiramente negativas acerca do *self*, então, a entrevista é classificada como “Negativa”.

A combinação das dimensões – Positividade e Abertura – conduzem a quatro possíveis modelos: (1) Positivo-Aberto, (2) Positivo-Perfeito, (3) Negativo-Aberto, e (4) Negativo-Perfeito. Cada entrevista é classificada dentro de um destes 4 possíveis modelos (Verschueren, Marcoen & Schoefs, 2000).

3.3. Procedimento

Ambos os instrumentos foram aplicados de forma individual, em ocasiões distintas, e por diferentes entrevistadores. Foi disponibilizada uma sala adequada para as aplicações na respectiva instituição de ensino, onde o entrevistador e a criança estiveram sentados, numa mesa, em situação de face a face. Foi assegurada a independência da equipa de investigadores que cotaram o *ASCT* e a *Puppet Interview*.

Aplicação do Attachment Story Completion Task (Maia e colaboradores, 2009)

O entrevistador começa por apresentar cada elemento da família à criança, pedindo-lhe que dê um nome a cada um dos filhos, bem como à vizinha. De realçar que a introdução desta figura substitui a figura original da avó, devido essencialmente às características culturais das

famílias portuguesas, onde as crianças passam muito tempo aos cuidados dos avós, por diferentes motivos, quer seja no seu quotidiano, nos fins-de-semana ou nas férias (Maia e colaboradores, 2009). Uma vez que é suposto a história da *Partida* representar uma situação moderadamente stressante para o filho “protagonista”, considerou-se esta substituição a mais adequada. Posteriormente, o entrevistador explica à criança: “*Vamos fazer umas histórias com a nossa família. Eu começo a contar e depois tu continuas, está bem?*”. Inicialmente, é aplicada a história neutra (*Bolo de Aniversário* – mostra o início da festa de anos do filho “protagonista”), para nos assegurarmos que a criança compreende o procedimento e se familiariza com o entrevistador (esta história não é cotada). Cada início de história termina com a seguinte solicitação do experimentador: “*Mostra-me e conta-me o que acontece agora*”. Com o intuito de facilitar o envolvimento da criança na tarefa, no final de cada história, é pedido que ajude a dispor o cenário para a história seguinte e que coloque as figuras da família alinhadas num dos lados da mesa. Para iniciar a história seguinte, o experimentador diz: “*Tenho uma ideia para uma história diferente*” ou “*Podemos passar à próxima história?*”.

Todas as entrevistas foram filmadas por investigadores previamente treinados e desconhecedores de qualquer informação acerca dos participantes. Relativamente à cotação, a segurança das histórias, variando numa escala de 8 pontos (1- desorganizado; 8 – muito seguro), foi atribuída em função da resolução dada ao problema desencadeado por cada história (1 – resolução mínima; 4 – resolução com reviravolta) e da coerência da narrativa produzida (1- extremamente incoerente; 8- muito coerente). Numa fase posterior, as entrevistas foram escolhidas aleatoriamente e cotadas por três investigadores, também estes previamente treinados, estranhos à situação de recolha de dados e desconhecedores de quaisquer informações relativas às crianças, garantindo assim o acordo inter-juízes (entre 0.81 e 0.85).

Aplicação da Puppet Interview (Verschueren, Marcoen & Schoefs, 2000)

O entrevistador começa por apresentar o fantoche à criança (um sapo chamado “*Croco*”), deixando que esta se habitue à sua presença e que o agarre, se assim o desejar. É explicado à criança o funcionamento do jogo, através das seguintes instruções: “*Eu vou fazer algumas perguntas ao Croco. Perguntas sobre ti. E o Croco vai responder a estas perguntas. Mas...sabes...o Croco não consegue falar por ele próprio, ele não tem voz, então tens que ser tu a falar pelo Croco. Queres experimentar para ver como é?*”. Seguem-se algumas

perguntas para familiarizar a criança e o experimentador termina dizendo: “*Percebes como funciona este jogo? Tu podes responder o que quiseres. Não existem respostas certas ou erradas, o Croco só tem de dizer o que realmente pensa.*”. A partir deste momento, o entrevistador olha diretamente apenas para o fantoche e começa a fazer-lhe as perguntas (Verschueren, Marcoen & Schoefs, 2000).

Todas as entrevistas foram filmadas e posteriormente escolhidas aleatoriamente, de forma a serem cotadas por dois investigadores previamente treinados, estranhos à situação de recolha de dados e desconhecedores de quaisquer informações relativas às crianças. A concordância entre os dois examinadores foi de 0.81.

IV. Resultados

4.1. Representações das Relações de Vinculação - ASCT

Tabela 1 – Correlações entre as histórias do ASCT

	Joelho Magoado	Monstro no Quarto	Separação	Reunião
Sumo Entornado	,54**	,37*	,42**	,17
Joelho Magoado		,38*	,46**	,21
Monstro no Quarto			,35*	-,01
Separação				,23

**p<.01

*p <.05

As médias de Coerência para cada história variaram entre 5,54 (DP=1,19) e 5,76 (DP=1,11), enquanto que as médias de Segurança oscilaram entre 5,59 (DP=1,19) e 5,76 (DP=1,11).

Realizou-se uma análise correlacional entre as pontuações obtidas de cada sujeito, em relação à Segurança e à Coerência, nas diferentes histórias do ASCT, onde se verificou que estas se encontram significativamente relacionadas entre si (r entre 0.42 e 0.54; $p<.01$ e r entre 0.35 e 0.38; $p<.05$), com excepção da história da *Reunião*. Uma vez que este resultado não vai de encontro aos resultados encontrados anteriormente, esta história foi retirada do compósito nas análises posteriormente efectuadas.

Através da média dos valores de Segurança, nas restantes 4 histórias, foi criada uma nova variável, denominada de Segurança Total ($M=5,61$; $DP=0,98$).

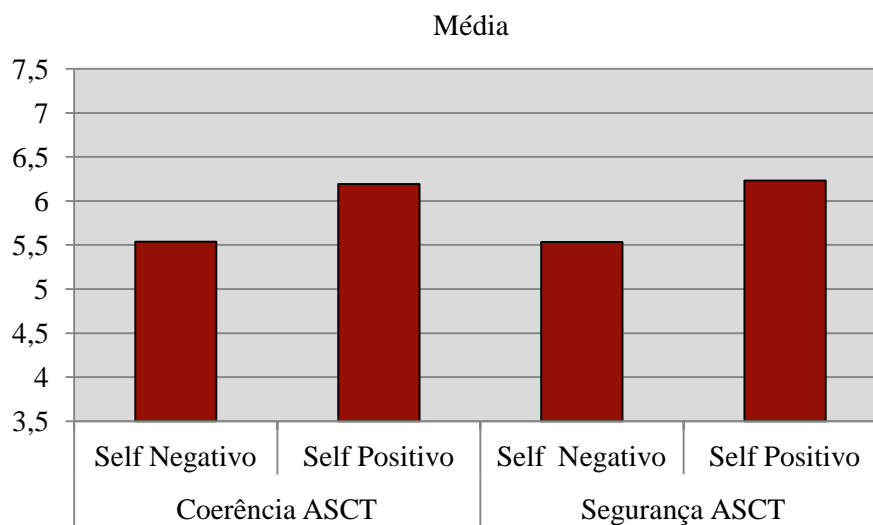
4.2. Modelo Interno do Self – *Puppet Interview*

Tendo em conta o número de sujeitos ($n=32$), a cotação do modelo interno do *self* foi reduzida apenas para uma dimensão (positividade). Assim, foram criadas duas categorias: 14 sujeitos foram classificados na categoria Self Positivo e 18 sujeitos na categoria Self Negativo.

4.3. Modelo Interno de Vinculação e Modelo Interno do Self

A Análise de Variância (ANOVA) demonstrou que os sujeitos com um modelo interno positivo do self apresentam valores significativamente mais elevados nas escalas de Coerência ($F(1, 30) = 4,6, p = 0,035$) e de Segurança ($F(1, 30) = 4,9, p = 0,04$), comparativamente aos sujeitos com um modelo interno negativo do self.

Figura 1 – Modelo Interno de Vinculação e Modelo Interno do Self



Através da análise da Figura 1, é possível afirmar que as crianças com um modelo interno positivo do self constroem narrativas mais coerentes e organizadas no *Attachment Story Completion Task*, possuindo, possivelmente, um modelo interno de vinculação mais seguro.

V. Discussão

Na visão de Thompson (2008), o conceito de modelo interno dinâmico proposto por Bowlby (1971, 1973), tendo como principal premissa a relação de vinculação estabelecida entre a criança e a(s) figura(s) de vinculação, constitui um dos principais marcos da teoria da vinculação. Esquecidos durante muitos anos, o estudo dos modelos internos dinâmicos viu a sua gênese há cerca de três décadas, quando os investigadores debruçaram o seu interesse sobre as representações mentais das experiências de vinculação em adultos.

Resumidamente, podemos entender os MID como representações mentais, tendencialmente não conscientes, que a criança constrói a partir da relação com a figura de vinculação, acerca do *self*, da figura de vinculação na relação, acerca dos outros e do mundo. Quando a criança se desenvolve numa relação com uma figura de vinculação *sensitiva* e que estabelece consigo diálogos emocionalmente abertos, constroem-se modelos internos mais organizados, mais consistentes, melhor adaptados, mais acessíveis à consciência e passíveis de serem revistos (Bowlby, 1973). Com base nos seus modelos internos dinâmicos, a criança torna-se assim capaz de avaliar cada situação, antecipar acontecimentos futuros e de construir os seus próprios planos de vinculação (Bowlby, 1971). De acordo com vários teóricos dedicados à área da vinculação, os MID constituem filtros através dos quais crianças e adultos reconstruem a sua experiência em novas relações, que se tornam consistentes com as experiências e expectativas decorrentes de vinculações *seguras* ou *inseguras*. Como resultado, os indivíduos escolhem novos parceiros e comportam-se de acordo com os MID anteriormente internalizados (Thompson, 2008).

Desenvolvidos essencialmente a partir da trilogia *Attachment and Loss* (1971, 1973, 1981), os modelos internos dinâmicos incorporaram duas grandes perspectivas teóricas. Por um lado, baseado na tradição psicanalítica, Bowlby propôs que a sua conceptualização acerca dos MID consistiu numa adaptação da dinâmica inconsciente de Freud e numa adaptação da teoria das relações de objecto, ou seja, da introjecção de bons ou maus objectos (boas ou más representações dos cuidadores). Para Thompson (2008), esta afinidade teórica torna-se particularmente visível quando Bowlby (1973) discute a influência de modelos internos contraditórios nos processos defensivos e na manutenção de modelos desajustados, em processos transferenciais que emergem na relação terapêutica. Por outro lado, Bowlby (1971) foi igualmente influenciado pela psicologia cognitiva e pela teoria de Piaget na conceptualização dos MID. Assim de acordo com estas influências, os modelos internos são mais sofisticados, conscientemente acessíveis, avaliados pela sua consistência interna e

utilizados para avaliar, representar e recuperar a informação. Neste sentido, Thompson (2008) afirma que estas duas correntes teóricas trouxeram diferentes implicações para o desenvolvimento, funcionamento e para a avaliação dos MID.

Actualmente, os teóricos dedicados à área da vinculação, têm-se centrado nas conceptualizações de Bowlby para fornecer novas perspectivas ao estudo do desenvolvimento dos MID, no sentido de contribuírem para a integração da teoria da vinculação na ciência do desenvolvimento contemporânea. Nesta lógica, e com base no que foi sentido descrito ao longo deste trabalho, torna-se necessário salientar a importância dos contributos de Bretherton (1987, 1990, 2005, Bretherton e Munholland, 2008), que aliou a herança deixada por Bowlby à literatura pós-Piaget. As suas maiores contribuições centram-se no modo como as teorias sobre *scripts* e a investigação na memória construtiva podem ajudar na compreensão do desenvolvimento dos MID, a partir da interacção entre a criança e a figura de vinculação. A autora dedicou também grande parte da sua atenção à importância de uma comunicação emocionalmente aberta, partilhada pelas crianças seguras e pelos seus cuidadores, que permite a discussão de emoções negativas ou de experiências que poderão ser problemáticas para a criança, contribuindo desta forma para o desenvolvimento de modelos internos consistentes e coesos (1990, 2005, Bretherton e Munholland, 2008).

Porém, a crescente atenção que tem sido dada aos MID, também proporcionou a reflexão, por parte dos investigadores, sobre o que pode ou não ser incluído no conceito de modelo interno dinâmico (Thompson, 2008). Embora Bowlby reconhecesse que a metáfora dos modelos internos significava apenas o início de um trabalho teórico sistemático, sendo necessário um trabalho mais aprofundado para transformar a ideia num constructo, certo é que a adopção desta terminologia ainda não nos permite compreender com clareza se estamos a falar de equivalentes de MID organizados a partir das experiências relacionais precoces, de representações familiares actuais, de modelos relacionais generalizados ou ainda sobre *scripts* de base segura (Maia e Veríssimo, 2011, Torres e colaboradores, 2012).

Em relação aos resultados encontrados no presente estudo, foi possível confirmar uma forte associação entre a segurança da representação da relação de vinculação, com a mãe, e a positividade do *self*. Mais especificamente, através da análise das narrativas produzidas no ASCT, ficou demonstrado que as crianças que apresentaram valores mais elevados nas escalas de Coerência e de Segurança, possuem uma representação mais segura da relação de vinculação com a mãe e uma representação global do *self* mais positiva. Por outro lado, as crianças que apresentaram valores mais baixos nas escalas de Segurança e de Coerência do

ASCT, possuem uma representação da relação de vinculação com a mãe menos segura e uma representação global do *self* mais negativa. Com base nas conceptualizações de Bowlby (1971), (1973), é possível afirmar que crianças com um modelo interno de vinculação mais seguro, possuem um modelo interno do *self* mais positivo. Os resultados do presente estudo, poderão também sugerir que crianças com representações de vinculação mais seguras e que se veem de forma mais positiva, são capazes de falar abertamente acerca das suas limitações, uma vez que as figuras de vinculação, através do diálogo, possibilitam a compreensão das discrepâncias dos seus comportamentos e incentivam as crianças a sentirem-se confiantes o suficiente para poderem admitir imperfeições. Estas crianças possuem assim uma perspectiva mais realista acerca do próprio *self* (Clark e Symons, 2000).

Tendo em conta o racional do ASCT, é igualmente importante salientar que as crianças que possuem um modelo interno de vinculação mais seguro, constroem narrativas mais seguras e mais coerentes e são capazes enfrentar os problemas apresentados nas histórias de forma emocionalmente aberta, apresentando resoluções onde, por exemplo, os adultos respondem de forma contingente às necessidades da criança protagonista.

Todavia, Oppenheim e Waters (1995), afastam-se do racional original proposto por Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990), e defendem que o uso de metodologias como o ASCT poderá contribuir não para a compreensão dos MID, mas sim para a compreensão da competência da criança em construir e partilhar narrativas em torno de temas emocionalmente angustiantes. Neste sentido, os autores sublinham uma visão contrária à de Bretherton (2005), que apesar de reconhecer a influência da comunicação nas narrativas produzidas pelas crianças, não exclui o papel dos MID ou dos processos defensivos em crianças com vinculações inseguras. Para os autores, a própria tarefa de completamento de histórias poderá constituir um momento fortemente ansiogénico para a criança, pois para além de ser confrontada com temas relacionais complexos, é-lhe exigido que regule a tensão emocional suscitada por cada instrução e resolva de forma coerente cada história apresentada por um adulto desconhecido. Assim sendo, Oppenheim e Waters (1995), sugerem que as crianças que possuem relações de vinculação seguras poderão apresentar histórias mais seguras e coerentes, devido ao facto de os seus cuidadores possibilitarem um diálogo emocionalmente aberto, incentivando a co-construção de narrativas coerentes sobre acontecimentos significativos (Maia e Veríssimo, 2011).

Apesar de terem sido realizados poucos estudos que procurassem analisar a associação entre o conceito de *self* e o modelo interno de vinculação, no período pré-escolar, os resultados do presente estudo, vão, na sua generalidade, de encontro aos resultados

encontrados em estudos anteriores (Cassidy, 1988,; Verschueren, Marcoen e Schoefs, 1996; Verschueren e Marcoen, 1999 Clark e Symons, 2000, Clark e Symons, 2009), contribuindo assim não só para os estudos empíricos realizados na área dos MID, como também para a validação, quer do ASCT, quer da *Puppet Interview*.

No entanto, é possível observar a ocorrência de um resultado inesperado e que, contrariamente aos restantes, não vai de encontro aos resultados encontrados em estudos anteriores (Maia e colaboradores, 2011). Referimo-nos ao facto da história da “*Reunião*” não estar correlacionada com as restantes histórias do ASCT. Na tentativa de explicar o sucedido, é possível avançar a hipótese de a história não estar a provocar a ansiedade que é esperada e se este resultado se mantiver em estudos posteriores, poderá existir a necessidade de introduzir algumas alterações na história, por forma a desencadear o *stress* desejado.

Relativamente às limitações da presente investigação, podemos apontar duas questões essenciais. A primeira, refere-se ao tipo de amostra escolhida, pois os participantes são todos oriundos de famílias pertencentes a uma classe socio-económica média e média alta, não representando assim a generalidade das famílias portuguesas. Deste modo, os resultados deste estudo não podem ser generalizados a toda a população, o que resulta numa validade externa mais reduzida. Torna-se assim importante, em futuros estudos que pretendam generalizar estes resultados, procurar uma amostra mais diversificada do ponto de vista socio-económico. Já a segunda questão a apontar, prende-se com o facto de as medidas aplicadas serem concorrentes, ou seja, apesar de serem recolhidas por equipas de investigadores independentes, a recolha de ambas foi realizada, sensivelmente, ao mesmo tempo. Tal facto, implica a não existência de validade preditiva, quer isto dizer, que com base nos resultados anteriormente apresentados, não é possível afirmar que a qualidade das representações de vinculação prediz a qualidade da representação global do *self*.

No futuro, tentando colmatar a segunda limitação apontada e algumas lacunas na literatura, será importante realizar um estudo de carácter longitudinal onde se pretenda analisar, por exemplo, a direcção dos efeitos entre a qualidade da relação de vinculação com a mãe, a relação com os professores e a relação com os pares no auto-conceito. No período pré-escolar e escolar, para além da relação de vinculação com os cuidadores, assume-se a uma crescente importância da relação com os pares e com os professores no desenvolvimento da criança, podendo estas relações influenciar de forma positiva, ou negativa a sua adaptação e consequentemente o próprio *self*. Em estudos anteriores, foi comprovado que enquanto o

envolvimento em relações de suporte com professores e pares prediz de forma positiva o desenvolvimento favorável da criança, a rejeição pelo grupo de pares e as interações conflituosas com os professores favorecem a inadaptação da criança ao contexto escolar (Verschueren, Doumen e Buyse, 2012). O estudo de Verschueren, Doumen e Buyse (2012), foi pioneiro neste sentido, uma vez que na literatura as associações entre o auto-conceito, a relação com os cuidadores, com os professores e a relação com os pares são analisadas separadamente. Assim, os resultados do estudo apontaram na direcção de um modelo de efeito especializado entre o auto-conceito académico e a qualidade da relação com os professores, entre o auto-conceito social e a aceitação pelos pares e entre o auto-conceito global e a qualidade da vinculação à mãe.

Será igualmente importante, no futuro, diversificar o tipo de amostra, na medida em que a actual corresponde a uma população normal. Deste modo, mais do que aumentar o número de participantes (pois se encontramos uma associação entre o modelo interno de vinculação e o modelo interno do self numa amostra de 32 participantes, maior será a probabilidade de encontrar esta mesma associação numa amostra maior), será importante analisar, por exemplo, os padrões de associação entre a representação global do *self* e as representações de vinculação numa população de risco.

Quando a figura de vinculação é sensível aos sinais da criança e responde às suas necessidades de conforto e protecção, a criança provavelmente irá desenvolver um modelo de figura de vinculação disponível, protectora e apoiante e um modelo de si própria como valorizada e competente (Bretherton, 1990). Por outro lado, quando os cuidadores adoptam comportamentos desadequados, sob a forma de maus-tratos ou negligência, as crianças têm maiores probabilidades de desenvolver padrões inseguros de vinculação e de construir modelos distorcidos do *self*, percebendo os outros como rejeitantes e indisponíveis (Benavente, Justo e Veríssimo, 2009). Posto isto, e tendo como referência as concepções sobre os MID, revela-se interessante, com a mesma metodologia adoptada no presente estudo, analisar a associação entre as representações da relação de vinculação e o modelo interno de funcionamento do self em crianças vitimizadas em contexto institucional.

VI. Referências Bibliográficas

- Ainsworth, M., & Bell, S. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-years-olds in a Strange Situation. *Child Development*, 41(1), 49-67.
- Benavente, R., Justo, J., & Veríssimo, M. (2009). Os efeitos dos maus-tratos e da negligência sobre as representações da vinculação em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 27(1), 21-31.
- Blehar, M., Lieberman, A., & Ainsworth, M. (1977). Early face-to-face interaction and its relation to later Infant-Mother attachment. *Child Development*, 48, 182-194.
- Bowlby, J. (1971). *Attachment and loss: Attachment* (vol. 1). Harmandsworth : Penguin.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety, and anger* (vol. 2). Middlessex : Penguin Books
- Bowlby, J. (1981). *Attachment and loss: Loss* (vol. 3). Middlessex : Penguin Books.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton and E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 3-35.
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication and internal working models. In J. D. Osofky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 1061-1100). New York: Wiley.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11(3), 237-252.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K., Grossmann, & E. Waters (Eds.) *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp.13-47). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I., & Munholland, K. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 102-127). New York, NY: Guilford Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention* (pp. 273-308). Chicago, IL US: University of Chicago Press.

- Cassidy, J. (1988). Child mother attachment and the self in six-year olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in young children. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti e E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention* (pp. 87-119). Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, S., & Symons, D. (2000). A longitudinal study of Q-sort attachment security and self-processes at age 5. *Infant and Child Development*, 9, 91-104.
- Clark, S., & Symons, D. (2009). Representations of Attachment Relationships, the Self, and Significant Others in Middle Childhood. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 316-321.
- 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.
- Delius, A., Bovenschen, I., & Spangler, G. (2008). The inner working model as a theory of attachment: Development during the preschool years. *Attachment & Human Development*, 10(4), 395-414. doi:10.1080/14616730802461425.
- Easterbrooks, M., A., & Abeles, R., (2000). Windows to the self in 8-year-olds: Bridges to attachment representation and behavioral adjustment. *Attachment & Human Development*, 1, 85-106.
- Emídio, R., Santos, A., J., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2009). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3, 491-499.
- Gerrits, M. H., Goudena, P. P., & Van Aken, M.A.G. (2005). Child–parent and child–peer interaction: Observational similarities and differences at age seven. *Infant and Child Development*, 14, 229–241.
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., Koenig, 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.
- Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R. A., & Hayes, R. (2008). Self-understanding in early childhood: Associations with child attachment security and maternal negative affect. *Attachment and Human Development*, 4, 433-450.
- Guedeney, N., & Guedeney, A. (2004). *Vinculação: conceitos e aplicações*. Lisboa: Climepsi.

- Harter S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1) 87-97.
- Harter, S., (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Heatherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development* (Vol. 4, pp. 275-386). New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Hattie, J. (1992). *Self concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- James, W. (1918). The consciousness of self. In W. James (Ed.), *The principles of psychology* (Vol. 1, pp.291-400) New York: Dover.
- Maia, J., & Veríssimo, M. (2011). Teoria da Vinculação: o salto do comportamento para o nível da representação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 380-393.
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A.J., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(26), 423-433.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – Manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança*. Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Monteiro, L., & Antunes, M. (2011). Representações de vinculação na infância: Competência verbal, estabilidade e mudança. *Análise Psicológica*, 3, 203-424.
- Mikulincer, M. (1995). Attachment Style and the Mental Representation of the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1203-1215.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development*, 6, 305-325.
- Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2010). Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: A especificidade das relações criança/mãe e criança/pai. *Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: F.C.T., Gulbenkian.
- Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, e K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research*. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 60, 197-215.

- Peixoto, F., J., (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Pinto, A., Torres, N., Maia, J., Veríssimo, M.. Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação e Relações de Objecto Internalizadas: Análise de narrativas em crianças de idade pré-escolar. VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga, 2010 (Poster).
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 411-422.
- Silva, I., G., e Santos, A., J. (2011). Qualidade de vinculação e modelo interno dinâmico do funcionamento do self, em crianças vítimas de queimaduras. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(3), 85-95.
- Stroufe, L., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48(4), 1184-1199.
- Thompson, R. A. (2008). Attachment-related mental representations: Introduction to the special issue. *Attachment & Human Development*, 10(4), 347-358.
- Torres, N., Maia, J., Veríssimo, M., Fernandes, M., & Silva, F. (2012). Attachment security representations in institutionalized children and children living with their families: Links to problem behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 19, 25-36.
- van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 8-27.
- Veríssimo, M. e Salvaterra, F. (2006). O modelo interno dinâmico da mãe e o comportamento de base segura dos seus filhos num grupo de crianças adoptadas. *Psicologia*, 20(1), 37-50.
- Verschueren, K., Buyck, P., Marcoen, A. (2001). Self-representation and socioemotional competence in young children: a 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37(1), 126-134.
- Verschueren, K., Doumen, S., Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14, 233-248.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, 70(1), 183-201.
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2493-2511.

- Verschueren, K., Shoefs, V., & Marcoen, A. (2000). *Puppet Interview – Instructions and coding*. Unpublished manuscript. Catholic University Leuven, Leuven.
- Waters, H., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development, 8*(3), 185-197.
- Wong, M., Bost, K., Shin, N., Veríssimo, M., Maia, J., Monteiro, L., Silva, F., Coppola, G., Costantini, A., & Vaughn, B. (2011): Preschool children's mental representations of attachment: antecedents in their secure base behaviors and maternal attachment scripts. *Attachment & Human Development, 13*(5), 489-502.