



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

“VAMOS FAZER UMAS HISTÓRIAS COM A NOSSA FAMÍLIA”:

AS RELAÇÕES DE VINCULAÇÃO DA IDADE PRÉ-ESCOLAR À INFÂNCIA MÉDIA -
CONTINUIDADE E CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL
E ACADÉMICO

Jordana Figueiredo de Pinto Cardoso

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de especialidade..... Psicologia do Desenvolvimento



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

“VAMOS FAZER UMAS HISTÓRIAS COM A NOSSA FAMÍLIA”:

AS RELAÇÕES DE VINCULAÇÃO DA IDADE PRÉ-ESCOLAR À INFÂNCIA MÉDIA -
CONTINUIDADE E CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO
SOCIOEMOCIONAL E ACADÉMICO

Jordana Figueiredo de Pinto Cardoso

Tese orientada por Professora Doutora Maria Manuela Veríssimo

(ISPA - Instituto Universitário)

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de especialidade.....Psicologia do Desenvolvimento

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização de Psicologia do Desenvolvimento realizada sob a orientação de Maria Manuela Veríssimo apresentada no ISPA - Instituto Universitário no ano de 2019.

Apoio Financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da atribuição de uma Bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/77570/2011)

*Para todas as crianças,
que possam ter sempre uma base segura e porto de abrigo*

*Para todos os cuidadores,
que possam receber o suficiente
para serem base segura e porto de abrigo*

Agradecimentos

A todas as famílias e profissionais que participaram e possibilitaram este trabalho, com quem tanto aprendi, pelo cuidado, disponibilidade e interesse. A todos as pessoas que acompanho, pela confiança, coragem e, sobretudo nos últimos meses deste trabalho, pela curiosidade, carinho e compreensão.

À Professora Manuela Veríssimo, pela confiança e paciência, pelas inúmeras aprendizagens e oportunidades que disponibilizou ao longo destes anos.

Ao Professor António José dos Santos, pelas questões e reflexões levantadas.

Aos colegas da UIPCDE/WJCR do ISPA-Instituto Universitário, em especial à Filipa Silva, pela enorme disponibilidade e apoio constantes e ao Miguel Freitas, pelo grande apoio, disponibilidade, ombro, ouvidos e gargalhadas. À Carla Fernandes, pelas oportunidades e tantas aprendizagens que facilitou; ao João Daniel, pela disponibilidade e o apoio nas bases; à Leandra Coelho, pela força e cumplicidade; à Lígia Monteiro, pelo cuidado e confiança; à Marta Antunes, “mate” cujo carinho vou lembrar sempre; à Olívia Ribeiro, pelos abraços, sorrisos e os “vá, força!” cheios de ternura; à Sofia Menéres, pela confiança, força e apoio.

Aos meus amigos, pelo enorme apoio, abraços, sorrisos e gargalhadas, cumplicidade e compreensão, força e generosidade, e que cuidaram de mim das mais variadas formas, em particular à Ana Castro, Ana Costa, Ana Pinto, Antónia Ramalho, Elisa Melo, Isabel Ferreira, Isabel Rodrigues, Pedro Barão da Cunha, Teresa Pessoa, Tia João e Tiago Melo. À Margarida Cancela, Inês Ponte e Maria José Pita, pela ajuda nos empurrões. À Eugénia Palma, Gonçalo Correia, Marco Peralta, Mia Ovén, Tiago Botelho, Vasco Gaspar e Vera Mateus, que me inspiraram tanto ao longo destes anos de trabalho e reflexão, muitas vezes sem saberem o tamanho e valor da sua inspiração na minha Vida e neste trabalho em concreto.

À Mariana Vaz Caetano, pelo apoio incondicional e por me mostrar o maravilhoso poder da teoria da vinculação na relação terapêutica; à Inês Sobral.

Aos meus pais, a quem estou profundamente grata por me darem ao mundo, que fizeram o melhor que sabiam para serem base segura e porto de abrigo e que tanto contribuíram para o caminho que traço hoje.

Aos meus sobrinhos, Diogo, Teresa e Francisca, que me ensinaram tanto sobre o papel único e especial de ser “a Tia Psicóloga”.

Ao Zé, Companheiro, Amigo, Cúmplice, a maior base segura e porto de abrigo desde o início da minha caminhada na Psicologia, pelo apoio fundamental, força e confiança.

À minha filha Noa, a minha maior e mais rica fonte de aprendizagens enquanto Doutoranda, Psicóloga, Mulher, Mãe e Companheira.

À Força Maior e ao Amor, que verdadeiramente move montanhas.

Palavras-chave:

Relações Pais-Criança; Representações de Vinculação; Estabilidade; Resultados
Desenvolvimentais; Pré-Escolar; Infância Média

Key words:

Parent-Child Relationships; Attachment Representations; Stability; Developmental
Outcomes; Pre-School; Middle Childhood

Categorias de Classificação da tese

2800 Developmental Psychology

2840 Psychosocial & Personality Development

2900 Social Processes & Social Issues

2956 Childrearing & Child Care

RESUMO

Apesar da extensão de influência de diversos determinantes no desenvolvimento infantil, a teoria da vinculação permanece como um dos quadros teóricos mais abrangentes para o entendimento do desenvolvimento social e emocional. *Effect sizes* de estudos anteriores (Madigan et al., 2016) revelaram uma magnitude semelhante ou maior na segurança da vinculação, relativamente a outros determinantes ambientais como o conflito entre os pais (Buehler et al., 1997) ou a exposição a violência doméstica (Evans, Davies, & DiLillo, 2008).

De acordo com a teoria da vinculação (e.g. Ainsworth, 1967; Ainsworth, et al., 1978; Bowlby, 1969/1982, 1973), a criança internaliza as representações das interações que estabelece com os principais cuidadores em modelos internos dinâmicos, estando a qualidade destes modelos diretamente relacionada com o modo como as figuras de vinculação são sensíveis às necessidades das crianças em termos de conforto, proteção, carinho e apoio na exploração do meio, bem como à sua disponibilidade e capacidade de responder adequadamente a estas necessidades. Ao longo do desenvolvimento, a criança aplica estes modelos do que é um cuidador e uma relação às novas relações que vai formando. A literatura tem apontado que crianças com uma história de vinculação segura são capazes de desenvolver e manter mais relações de apoio que as crianças inseguras, desenvolvem características da personalidade mais desejáveis, são mais prováveis de exibir formas construtivas de auto-regulação e mais competências de resolução de problemas sociais (e.g. Cassidy, Jones, & Shaver, 2013; DeKlyen & Greenberg, 2008; Sroufe, 2005; Thompson, 2016; West, Matthews, & Kerns, 2013).

Pretendeu-se com este estudo, primeiramente, estudar a estabilidade da vinculação entre a idade pré-escolar e a infância média, através da *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridegway, 1990) aos 5 anos e da *Kerns Security Scale* (Kerns et al., 1996) aos 8 e 9 anos. Numa segunda fase, foi avaliado o impacto da vinculação nos resultados desenvolvimentais através da *ASCT* aos 5 anos, tendo sido utilizada uma bateria de instrumentos aos 8 e 9 anos para avaliação do desenvolvimento socioemocional e académico. Foi privilegiado um método multi-informadores, utilizando dados obtidos junto das crianças e professores.

Crianças com um valor de segurança mais elevado nas histórias aos 5 anos apresentaram um valor de percepção de segurança mais elevado à mãe e ao pai no 3º e 4º anos. Foram também encontradas associações entre a segurança da vinculação e resultados mais favoráveis no desenvolvimento socioemocional e académico das crianças no final do 1º ciclo, nomeadamente em dimensões como a timidez/ansiedade, agressividade, assertividade, aptidões sociais com os pares, cooperação, orientação para a tarefa e algumas dimensões do auto-conceito.

Assim, apesar da expansão do mundo social da criança na infância média, os dados apontam para uma continuidade da segurança nas relações de vinculação e a relação de vinculação com os cuidadores parece continuar a influenciar as experiências internas e relacionais da criança, incluindo os comportamentos considerados problemáticos.

Esta investigação, apesar da necessidade de replicação, traz contributos importantes para a investigação da continuidade da vinculação e extensão dos seus contributos, bem como para o campo da intervenção na comunidade.

ABSTRACT

Despite the extent of influence of various determinants on child development, attachment theory remains one of the most comprehensive theoretical frameworks for understanding social and emotional development. Effect sizes from previous studies (Madigan et al., 2016) revealed similar or greater magnitude of security of attachment relative to other environmental determinants as parental conflict (Buehler et al., 1997) or exposure to domestic violence (Evans, Davies, & DiLillo, 2008).

According to the attachment theory (eg Ainsworth, 1967; Ainsworth, et al., 1978; Bowlby, 1969/1982, 1973), the child internalizes the representations of the interactions he establishes with the main caregivers in internal working models. The quality of these models is directly related to how attachment figures are sensitive to children's needs in terms of comfort, protection, affection and support in exploring the environment, as well as their availability and ability to respond appropriately to these needs. Throughout development, the child applies these models of caregiver and relationship to the new relationships they are forming. Literature has pointed out that children with a history of secure attachment are able to develop and maintain more supportive relationships than insecure children, develop more desirable personality characteristics, are more likely to exhibit constructive forms of self-regulation, and more social problem solving skills (eg Cassidy, Jones, & Shaver, 2013; DeKlyen & Greenberg, 2008; Sroufe, 2005; Thompson, 2016; West, Matthews, & Kerns, 2013).

The aim of this study was, first, to study the stability of attachment between preschool age and middle childhood, through the Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridegway, 1990) at 5 year-old children and the Kerns Security Scale (Kerns et al., 1996) at 8 and 9 year-olds. In a second phase, the impact of attachment on developmental outcomes was assessed through ASCT at age 5, and a battery of instruments at age 8 and 9 were used to assess socio-emotional and academic development. A multi-informant method was used, using data obtained from children and teachers.

Children with a higher value on attachment security in the 5-year-old stories had a higher safety perception value to their mother and father in the 3rd and 4th years. Associations were also found between attachment security and more favorable outcomes in the socio-emotional and academic development of children at the end of the 1st cycle, namely in dimensions such as shyness/anxiety, aggressiveness, assertiveness, social skills with peers, cooperation, task orientation and some dimensions of self concept.

Thus, despite the expansion of the child's social world in middle childhood, the data point to a continuity of security in attachment relationships and the attachment relationship with caregivers seems to continue to influence the child's internal and relational experiences, including problematic behaviors.

This research, although preliminary, brings important contributions to the investigation of the stability of attachment and the extent of its contributions, as well as to the field of intervention in the community.

Índice

Capítulo 1: Introdução Geral	1
Capítulo 2: Enquadramento Teórico	7
2.1 - As relações de vinculação	8
2.1.1 – Representações de Vinculação	13
2.2 – Impacto das Relações de Vinculação no Desenvolvimento	27
2.2.1 – Impacto da Vinculação na infância média	29
2.3 – Objetivos	34
Capítulo 3: Método	35
3.1 – Participantes	36
3.2 – Instrumentos	36
3.3 – Procedimento	41
Capítulo 4: Resultados	49
Capítulo 5: Discussão geral	61
Capítulo 6: Referências	77

Lista de Tabelas

Capítulo 4: Resultados

Tabela 1 - Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão utilizando a Escala de Segurança da Vinculação em cada história	50
Tabela 2 - Correlações entre a Segurança do ASCT e a Percepção de Segurança do KSS	51
Tabela 3 – Correlações entre as Representações de Vinculação e a Reputação Social Positiva - Social	56
Tabela 4 –Correlações entre as Representações de Vinculação e a Reputação Social Positiva – Académica	56
Tabela 5 - Correlações entre as Representações de Vinculação e a Reputação Social Negativa – Social	57
Tabela 6 - Correlações entre as Representações de Vinculação e a Reputação Social Negativa – Académica	58
Tabela 7 - Correlações entre as Representações de Vinculação e o Autoconceito no 3º ano	58
Tabela 8 - Correlações entre as Representações de Vinculação e o Autoconceito no 4º ano	59

Capítulo 1

Introdução Geral

A transição para a vida adulta constitui-se enquanto tarefa de grandes desafios, uma vez que implica a autonomia de cuidarmos de nós próprios. Na visão de Erikson (1950, 1982), a vida adulta é caracterizada pelo interesse na confirmação e orientação da geração seguinte ou, caso contrário, o indivíduo poderá sentir algum empobrecimento pessoal. Quando se toma o papel de mãe ou pai, a responsabilidade de cuidarmos de nós mesmos passa a multiplicar-se para a responsabilidade de cuidar de uma (ou mais) criança(s), com alterações substanciais na disponibilidade, atenção, energia e recursos de cada um dos progenitores e da família enquanto sistema. A parentalidade constitui-se, assim, como um domínio altamente complexo e com diversas influências recíprocas noutras etapas do desenvolvimento humano.

Atualmente, o termo *parent** surge mil e quatrocentos milhões de vezes em motores de busca e em mais de 1.500.000 referências em motores de busca como a EBSCO, tornando-se cada vez mais pertinente um corpo científico sólido e rigoroso sobre esta área do conhecimento humano, no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento.

Para além dos relatos ao longo da história da humanidade, como os encontrados a propósito do interesse grego nas práticas educativas dos espartanos (Bornstein, 2002), a qualidade das experiências das crianças e seus cuidadores primários e respetivo impacto no desenvolvimento têm sido estudados de forma aprofundada pela ciência há mais de um século, nomeadamente com o contributo de autores como Freud (1953, 1964a, 1964b). Com a intensificação do estudo do impacto das relações precoces e contrariando a ideia psicanalítica de que o factor de base na relação mãe-bebé seria a alimentação, alguns autores, como Harlow, Bowlby e Ainsworth, vêm entretanto alertar para a importância do conforto e afeto nas relações mãe/pai-criança, sendo estas, e o ambiente em que a criança cresce, cruciais para um desenvolvimento saudável, inclusive no que respeita à capacidade de formar relações interpessoais enquanto adulto. Com um crescente e vasto campo de investigação a sugerir o papel fundamental das famílias como primeiro contexto de socialização e a sua influência nos diversos domínios do desenvolvimento infantil (e.g. Baumrind, 1978, 1991; Bornstein, 2002, 2006; Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000; Maccoby, 2000; Parke & Buriel, 2006; Sroufe, 2000), a qualidade dos cuidados parentais tem sido, assim, indicada por vários autores como a variável mais importante para o desenvolvimento infantil (ver Sroufe, 2002).

Partindo das premissas de que as crianças são inerentemente motivadas para a exploração e mestria, e que o ser humano se constitui enquanto mamífero mais dependente de todos os mamíferos, o estudo e aprofundamento da Teoria da Vinculação continua a destacar-

se na Psicologia do Desenvolvimento como fundamental e indispensável ao entendimento da criança e seus cuidadores, nomeadamente de que forma estes podem funcionar como uma base segura para esta exploração e mestria, e como porto de abrigo acessível, assegurando a sobrevivência física e emocional da criança, mostrando-se sensíveis e responsivos às necessidades das crianças.

Desde o início da teorização por Bowlby acerca das relações de vinculação que é feita referência a uma organização psicológica interna, os Modelos Internos Dinâmicos (MID), organização esta com traços altamente específicos, e que se estabelecem enquanto estruturas cognitivas baseadas nas experiências vivenciadas pela criança no contexto das interações com os cuidadores. Ao receber cuidados sensíveis e responsivos da parte dos principais cuidadores, a criança constrói um modelo interno destas figuras como confiáveis e seguras, bem como um modelo de *self* enquanto alguém merecedor deste tipo de cuidados. Estas estruturas permitiriam selecionar, interpretar e avaliar a informação que chega através das interações com o mundo exterior, sendo capazes de influenciar as respostas emocionais e comportamentais no contexto das relações com o outro (cuidadores e pares) (Bowlby, 1969/1982; 1973). Numa primeira fase, os MID parecem funcionar sobretudo como condicionadores das experiências percebidas pela criança, sendo mais tarde utilizados para assimilar novas experiências (Miljkovich, Pierrehumbert, Brettherton, & Halfon, 2004).

As ideias propostas por Bowlby, desenvolvidas sobretudo a partir da teoria evolucionista, da etologia e da cibernética, baseiam-se na premissa de que os organismos que eram capazes de gerar MID aumentavam substancialmente as suas hipóteses de sobrevivência, utilizando estes modelos para explorar mentalmente alternativas de ação e avaliar as suas possíveis consequências (Bretherton & Munholland, 2008). Assim, os comportamentos de vinculação surgem da seleção natural, de forma a maximizar a sobrevivência e reprodução da espécie, não sendo apresentada como uma teoria específica da parentalidade mas apontando para a natureza e função do laço estabelecido entre a criança e os seus cuidadores. Já Ainsworth colocou o foco nas variações da parentalidade, concretamente com o conceito de sensibilidade como a capacidade que a figura cuidadora tem de perceber e interpretar os sinais da criança, respondendo de forma pronta e adequada de acordo com as suas necessidades desenvolvimentais (Ainsworth & Bell, 1969; Ainsworth, Bell & Stayton, 1974; Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Fearon & Roisman, 2017).

Há várias décadas que é estudada a possibilidade de que os MID e a qualidade das relações de vinculação se mantenham relativamente estáveis, embora potencialmente modificáveis, ao longo da vida do indivíduo. Contudo, só nas últimas duas décadas surgiram estudos longitudinais até à idade adulta, com resultados contraditórios e, mais recentemente, meta-análises que sugerem alguma estabilidade significativa (e.g. Fraley, 2002; Fraley, Vicary, Brumbaugh, & Roisman, 2011; Pinquart, Feußner, & Ahnert, 2013; Vice, 2005).

As relações pais-criança têm sido, assim, consideradas fundamentais para a personalidade desde há mais de meio século (Bowlby, 1969/1982; Erikson, 1963; Freud, 1965; Greenspan, 1981). Sabemos que é com e através da figura de vinculação que a criança aprende a regular emoções, e é no contexto das interações com os cuidadores que a criança aprende a regular o seu comportamento (Hoffman, Cooper, & Powell, 2017; Kerns & Brumariu, 2014). Desde o postulado de Bowlby (1969/1982; 1973) sobre a importância das relações precoces que a teoria e investigação em vinculação se tem debruçado sobre as fortes associações entre o papel da vinculação e os resultados desenvolvimentais das crianças, ao nível socioemocional e académico (Belsky & Nezworski, 1988; Bowlby, 1969/1982, 1988; Bus, Belsky, Van IJzendoorn, & Crnic, 1997; Bus & VanIJzendoorn, 1997; Cassidy, Jones, & Shaver, 2013; DeKlyen & Greenberg, 2008; Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Lapsley, & Roisman, 2010; Fearon & Belsky, 2011; Graham & Easterbrooks, 2000; Granot & Maysel, 2001; Groh, Roisman, van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, & Fearon, 2012; Kobak, Cassidy, Lyons-Ruth, & Ziv, 2006; Sroufe, 2005; Thompson, 2006; van IJzendoorn, Schuengel, & Bakermans-Kranenburg, 1999; Weinfield, Sroufe, Egeland, & Carlson, 2008; West, Matthews, & Kerns, 2013). As crianças com histórias de relações de vinculação seguras, que receberam cuidados responsivos, revelam maior tendência a experienciar um sentido de conexão com os outros, e a crença de que as relações têm elevado valor, iniciando os primeiros anos da sua vida com expectativas positivas acerca de si próprios e da sua capacidade de suscitar suporte dos outros. Partindo de uma base segura para explorar, o seu mundo social suscita curiosidade, vontade de descobrir, capacidade de resolver problemas e diversas competências que os torna em parceiros sociais mais atrativos. Com uma regulação afetiva diádica eficaz, estas crianças vão experimentar uma base sólida para a regulação emocional e a capacidade de gestão de si próprios mais tarde, fluindo de um sistema empático e recíproco, que permite terem a compreensão de como funcionam as relações de forma eficaz e a capacidade de responder de forma empática aos outros (Sroufe, 2016).

Apesar de visíveis ao longo de todo o período de desenvolvimento do ser humano, é unânime que, na infância média (sensivelmente entre os 7 e os 12 anos de idade), os comportamentos de vinculação são menos frequentes e intensos, apesar de a vinculação se manter como um fator protetor ou de risco no desenvolvimento, sabendo-se que a insegurança da vinculação está associada a um risco aumentado de problemas de externalização e internalização nesta fase (Fearon et al., 2010; Groh et al., 2012; Madigan, Atkinson, Laurin, & Benoit, 2013). No entanto, alguns autores apontam que não é possível inferir que a insegurança da vinculação seja um fator de risco para dificuldades comportamentais em todos os estádios do desenvolvimento, sendo a vinculação suscetível a transformações como resposta a mudanças na vida ou circunstâncias familiares (Madigan, Brumariu, Villani, Atkinson, & Lyons-Ruth, 2016), reiterando a necessidade de aprofundar e alargar a investigação no que respeita à estabilidade da vinculação e impacto no desenvolvimento a um maior espectro temporal, já que a investigação nesta fase do desenvolvimento se mantém relativamente recente (Boldt, Kochanska, Grekin, & Brock, 2016). O corpo teórico continua, assim, a apontar para a importância do estudo da amplitude de influência da vinculação no desenvolvimento da criança, sobretudo respeitante à infância média (Granot & Mayseless, 2001; Kerns & Brumariu, 2016). Também a maioria da investigação mantém o foco na qualidade das relações de vinculação entre a mãe e a criança, apesar de ser visível um aumento do número de estudos que incluem a relação com o pai (Madigan et al., 2016).

É, neste contexto, que apresentamos o estudo atual, enquadrado num corpo teórico e empírico que aponta para questões permanentes, designadamente no que respeita à continuidade das relações de vinculação desde a idade pré-escolar à infância média e à extensão do impacto das relações de vinculação no desenvolvimento das crianças em idade escolar. Esta investigação encontra-se dividida em quatro partes. No enquadramento teórico, que constitui a primeira parte, será exposta uma revisão da literatura relevante para as questões levantadas por este trabalho no que respeita aos conceitos relacionados com as relações de vinculação, MID, respetiva continuidade da vinculação e impacto no desenvolvimento socioemocional e académico na infância média. Seguidamente, serão apresentados o método utilizado e os resultados do trabalho, seguidos da respetiva discussão que se constitui, fundamentalmente, como reflexão teórica e empírica dos resultados obtidos, finalizando com a reflexão das limitações da investigação realizada e propostas futuras para as mesmas. Este trabalho pretende, em última instância, contribuir para o corpo teórico e implicações práticas sobre a relevância da promoção respostas sensíveis e adequadas às

necessidades das crianças, potenciando um desenvolvimento socioemocional e académico mais saudável.

Capítulo 2

Enquadramento Teórico

2.1 - As Relações de Vinculação

“We’re only as needy as our unmet needs”

John Bowlby

Uma relação de vinculação pode ser definida como o forte laço afectivo, estabelecido por volta dos 7/8 meses, que liga a criança a uma ou mais figuras estáveis e tidas como únicas, ao longo da sua vida. Estas relações são construídas no contexto das interações entre a criança e a figura de vinculação e funcionam como um sistema de controlo comportamental que regula os comportamentos de proximidade e de exploração do meio. Isto significa que a segurança na vinculação se reflete pela forma como as crianças organizam os seus comportamentos, de modo a manter um equilíbrio entre as suas necessidades de protecção e conforto e a sua necessidade de explorar o ambiente ao seu redor (Bowlby, 1969/1982; Monteiro, Veríssimo, Vaughn, Santos, & Fernandes, 2008). Deste modo, a criança utiliza a figura de vinculação como base segura, afastando-se dela para explorar objetos ou interagir com outras pessoas, e como porto de abrigo, regressando para junto dela para estabelecer um breve contacto, brincar ou ser tranquilizada, afastando-se novamente para explorar o ambiente à sua volta (Ainsworth, 1967; Ainsworth, et al., 1978; Bowlby, 1973, 1988; Schaffer & Emerson, 1964).

O sistema comportamental de vinculação diz, assim, respeito a um sistema organizado de comportamentos característico da espécie, cuja função biológica assenta na protecção dos perigos potenciais, com o objetivo de procura de proximidade do cuidador (Cassidy, et al., 2013; Marvin, Britner, & Russel, 2016) e, como um sistema comportamental parental, com o objetivo de favorecer as aprendizagens sobre o ambiente (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969/1982). Ao ser ativado, devido às necessidades sentidas pela criança, o sistema de vinculação despertaria o sistema de prestação de cuidados da figura de vinculação, indo ao encontro das necessidades da criança (Marvin, Cooper, Hoffman, & Powell, 2002), quando o cuidador é sensível aos sinais e capaz de responder de forma adequada. Diferenças individuais na organização dos comportamentos de base segura parecem estar fortemente relacionadas com as respostas comportamentais da figura de vinculação ao nível da sua sensibilidade aos sinais da criança, da aceitação do papel de cuidador e das necessidades da criança, da cooperação com os comportamentos da criança e da disponibilidade nas interacções diárias

com a criança (e.g. Ainsworth et al., 1978; Dubois-Comtois, Cyr, & Moss, 2011; Kerns, Brumariu, & Seibert, 2011; Scott, Riskman, Woolgar, Humayun, & O'Connor, 2011). É a percepção que a criança tem do suporte disponível que aparece mais diretamente associada à segurança na figura de vinculação, ao permitir a exploração ativa do mundo à sua volta (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998; Rubin, Hymel, Mills, & Rose-Krasnor, 1991; Sroufe, 2000). Também crianças com relações de vinculação mais seguras parecem reportar maior aceitação percebida por parte dos pais (Bosmans, Braet, Koster, & De Raedt, 2009; Kerns et al., 2011) e tendem a ter pais que reportam maior disposição para funcionar como base segura (Kerns, Klepac, & Cole, 1996; Kerns, Tomich, Aspelmeier, & Contreras, 2000), parecendo ser frequentemente mais responsivos e sensíveis (Ainsworth, 1982; Ainsworth & Bell, 1969; Ainsworth et al., 1978, Bell & Ainsworth, 1972). As relações de vinculação vão sendo, assim, construídas no contexto das interações entre a criança e a figura de vinculação.

A utilização do cuidador como base segura e porto de abrigo, como enfatizado por Ainsworth (1967), implica que as interações de vinculação entre a criança e a figura de vinculação compensem e complementem a falta de competências motoras, cognitivas, sociais ou de comunicação da criança ao longo do seu desenvolvimento, de modo a que esta esteja sempre protegida enquanto lhe é dada tanta independência quanto possível para adquirir essas competências.

Logo à nascença, ou pouco tempo após o nascimento, a criança já é capaz de despertar interesse e cuidados nos humanos que a rodeiam, resultando (à partida) na satisfação das suas necessidades de nutrição, proximidade e contato físico, pelo que o seu comportamento de vinculação só poderá ser verdadeiramente compreendido no contexto das interações entre a criança e o seu cuidador (Marvin et al., 2016). Ao longo desta primeira fase de desenvolvimento da vinculação, que se alonga até sensivelmente às 8/12 semanas, a diade bebé-cuidador envolve-se em diferentes tipos de interação. Da perspetiva do comportamento do cuidador, muitas destas interações são “*goal-corrected*”. Já da perspetiva da organização e controlo do comportamento do bebé, não existe definição de objetivos e sim resultados previstos de acordo com os comportamentos que exhibe. Apesar de vir “equipado” para responder aos humanos à sua volta e solicitar cuidado e afeto, é sobretudo o cuidador que, nesta fase inicial, mantém a proximidade e protege a criança. No caso de as iniciativas e respostas do cuidador estarem sintonizadas com os comportamentos de vinculação do bebé, estes padrões de interação repetidos tornam-se estáveis e minimizam, em última instância, a frequência e intensidade dos comportamentos de vinculação, como o choro, ao mesmo tempo

que dão lugar a outros comportamentos, como a orientação visual e o sorriso (Marvin & Britner, 2008; Marvin et al., 2016).

Numa segunda fase, até sensivelmente aos 6/9 meses, os sistemas comportamentais mais simples transformam-se gradualmente em sistemas mais complexos, o comportamento da criança é mais orientado para um cuidador e a criança passa a assumir uma maior responsabilidade no controlo dos sistemas individuais e na interação. Nesta fase, o bebé assume grande parte do controlo do término e ativação da cadeia de comportamento seguinte, ao contrário da fase anterior. A criança diferencia e dirige os comportamentos de vinculação aos cuidadores familiares, em detrimento de outros cuidadores, ao mesmo tempo que procura cada vez mais a interação com o outro, em vez de se manter passiva apenas respondendo às interações. Deste modo, além de iniciar mais frequentemente as interações, também exerce mais controlo nas mesmas através de comportamentos encadeados cada vez mais complexos (Marvin et al., 2016).

A partir dos 6/9 meses, na fase em que se pensa que a criança consolida a vinculação com o(s) seu(s) cuidador(es), esta experiencia diversas alterações do ponto de vista motor, cognitivo e de comunicação, bem como na organização dos sistemas comportamentais. A locomoção permite-lhe controlar, por um lado, a proximidade à figura de vinculação, afastando-se desta para explorar o mundo à sua volta, o que implica também colocar-se em situação de potenciais perigos. Ao mesmo tempo, as suas competências cognitivas sofrem alterações em grande escala, na medida em que alguns sistemas que medeiam o comportamento de vinculação e muitos dos comportamentos associados e adquiridos anteriormente são agora organizados sob o controlo intencional da criança (Marvin et al 2016), que é capaz de operar internamente sobre um plano para atingir um objetivo, selecionar comportamentos mais prováveis para o conseguir, executar o plano e alterá-lo em função do feedback, sendo assim capaz de diferenciar o meio do objetivo. A criança organiza, portanto, o comportamento de vinculação numa base “*goal-corrected*”, o que implica que tenha uma imagem interna da figura de vinculação, mesmo na sua ausência. Do ponto de vista da comunicação, a criança começa também a utilizar sinais nesta base, como parte do repertório de planos para atingir um objetivo, que pode envolver a aproximação ou rejeição de ações ou objetos, a atração ou manutenção da atenção do outro ou a atenção conjunta para partilha de experiências, inicialmente através da compreensão da comunicação não-verbal, depois através de palavras isoladas e mais tarde através da comunicação verbal complexa. Com o desenvolvimento da locomoção e da permanência do objeto, de uma compreensão

mais sofisticada das relações meio-fim, e da capacidade crescente de organizar a exploração numa base de comportamento “*goal-corrected*”, a criança aprende cada vez mais sobre o ambiente físico e social que a rodeia, aprendendo e testando regras das interações e a categorizar essas interações de modo simbólico e linguístico . Apesar de potenciais diferenças no temperamento e história relacional da criança, nesta fase já é capaz de parar os comportamentos exploratórios face à presença de um estranho e, se necessário, ativar comportamentos de procura da figura de vinculação. Assim, ao longo do segundo ano de vida e grande parte do terceiro, o comportamento de vinculação continua a ser demonstrado com tanta intensidade e frequência como no primeiro ano de vida, continuando a revelar-se basilar a utilização da figura de vinculação como base segura para a rápida expansão do mundo físico e social da criança (Bowlby, 1969/1982; Marvin et al., 2016).

Sensivelmente após o terceiro aniversário, e com o decorrer do quarto ano de vida, a criança está mais apta a compreender os desejos, comunicação e decisões dos pais, e a tomá-los em consideração ao definir os seus planos e objetivos. Vai sendo, assim, capaz de inibir os comportamentos de vinculação e incluir os planos do cuidador nos seus próprios planos de proximidade, resultando numa “parceria emergente ou *goal corrected partnership*”. Ao mesmo tempo, vai aumentando também a sua capacidade de operar internamente acerca dos seus objetivos e planos e, simultaneamente, dos objetivos e planos do outro, compreendendo (de forma não egocêntrica) as relações causais entre os planos, objetivos e comportamento do cuidador e envolver-se em negociações *goal-corrected* com o cuidador, com vista a um plano partilhado de proximidade (Kerns & Brumariu, 2016; Marvin, 1977; Marvin & Greenberg, 1982). Esta parceria parece ter implicações na organização do comportamento de vinculação, na medida em que a criança procura na mesma a figura de vinculação como porto de abrigo, nomeadamente em condições de medo ou doença, mantendo e sentindo prazer neste laço íntimo, mas organizando o comportamento de uma outra forma, percebendo que mantém uma relação com o cuidador mesmo que não estejam em proximidade física, sendo a criança cada vez mais responsável por manter a proximidade necessária para proteção enquanto se afasta e passa mais tempo com os pares, professores e outros (Marvin et al., 2016).

Em idade pré-escolar, ao mesmo tempo que a criança se torna mais autónoma e autosuficiente, mantém-se vulnerável a uma ampla variedade de perigos. Afasta-se cada vez mais da figura de vinculação enquanto explora o ambiente à sua volta, no entanto, ainda se encontra numa fase inicial no que respeita ao desenvolvimento das competências necessárias para se proteger, pelo que a proximidade ao cuidador continua crucial para a sua

sobrevivência e socialização, sendo adaptativo que o comportamento de vinculação se mantenha facilmente ativado (Marvin et al., 2016). Os comportamentos de vinculação são, assim organizados de forma a manter a relação com a figura de vinculação estando, por volta dos 4 anos, menos dependente da procura de proximidade física e contato para manter a sensação de segurança. Mesmo que a criança passe bastante tempo na infância em contexto extrafamiliar, os membros da família constituem-se enquanto figuras sociais primárias de grande influência, orientando e moldando o mundo social da criança, ao controlar os ambientes em que a criança se move e as pessoas com quem estabelece contato, com a frequente função de figuras de vinculação, professores e parceiros de brincadeira.

Na infância média, compreendida sensivelmente entre os 7 e os 12 anos de idade, o mundo social das crianças amplia-se, passando menos tempo com os pais e dispondo estes de menos controlo e influência sobre as experiências nos ambientes e contatos sociais dos filhos (Kerns, 2008; Kerns & Brumariu, 2016). Ao entrar na escolaridade formal, a criança enfrenta exigências mais elevadas, é confrontada com tarefas de adaptação ao ambiente escolar, como a avaliação por membros fora da família e a formação e manutenção de relações sociais com os pares, sendo disponibilizado um importante contexto para experiências de mestria ou falhanço, além do papel de maior relevo que os pares passam a desempenhar, tomando agora um papel preferencial como parceiros de brincadeira (Dodge, 1993; Kerns, Tomich, & Kim, 2006; Ruble, 1983; Seibert & Kerns, 2009). A supervisão parental passa cada vez menos pelo controlo parental e mais para uma coregulação entre ambos (Maccoby, 1984), as crianças tornam-se mais autoconfiantes e assumem uma responsabilidade cada vez maior pelo seu comportamento nos vários contextos onde se movem. A par, dão-se alterações significativas no desenvolvimento cognitivo, nomeadamente, na metacognição, memória e flexibilidade cognitiva, maior autoconsciência e noção das características psicológicas, maior entendimento dos outros e maior capacidade de regulação emocional (Raikes & Thompson, 2005). Com as alterações físicas na puberdade, podemos constatar também implicações do ponto de vista de alterações nas relações de vinculação (Richardson, 2005). Dado este enorme leque de mudanças desenvolvimentais em ocorrência, surgem também alterações nas relações de vinculação pais-criança entre a primeira infância e infância média.

Nesta fase, e como sugerido por Bowlby (1987, citado por Ainsworth, 1990), o sistema de vinculação passa de um objetivo de manutenção da proximidade com a figura de vinculação para o foco na disponibilidade da figura de vinculação. A criança evidencia maior conforto com separações mais longas e com o aumento da distância às figuras de vinculação,

desde que lhe seja possível estabelecer contato com as mesmas e recorrer a elas se necessário. Apesar de poderem recorrer a outras figuras além dos pais (como pares, avós, professores ou irmãos), estes têm um papel secundário, sendo mais provável que a criança recorra aos pais como base segura em caso de necessidade, exceto nos casos em que os pais não estão disponíveis naquele momento (Kerns, 2008; Kerns & Brumariu, 2016). Nesta fase de emergência de uma parceria de supervisão, alguns autores como Waters e colaboradores (e.g. Waters, Kondo-Ikemura, Posada, & Richters, 1991) sugerem um aumento da responsabilidade pela comunicação com a figura de vinculação por parte da criança. Para além disso, a díade trabalha agora em conjunto na resolução de problemas da criança, como forma de a preparar para lidar com outras situações no futuro de forma autónoma (Cobb, 1996; Kerns, Aspelmeier, Gentzler, & Grabill, 2001; Kerns, Brumariu, & Seibert, 2011; Waters et al., 1991). A figura de vinculação continua a funcionar como base segura no apoio à exploração e como porto de abrigo nas experiências difíceis. No entanto, com o avanço na idade, o foco vai estando cada vez mais na segunda metade do círculo de segurança, na função de porto de abrigo. A investigação tem mostrado também que as mães parecem fornecer ligeiramente mais apoio como porto de abrigo e os pais relativamente mais como base segura na infância tardia e início da adolescência (Kerns & Brumariu, 2016; Kerns, Mathews, Koehn, Williams, & Siener, 2015).

Assim, tal como nos primeiros anos, nas fases posteriores permanecem importantes a forma como o indivíduo e os seus cuidadores organizam a proximidade e contato como função de proteção e o modo como continuam a usar os cuidadores como base segura para a exploração e porto de abrigo face a situações associadas a algum sofrimento. Ainda assim, e apesar da sua importância quando ativado, mesmo por crianças mais velhas, a frequência dos comportamentos de vinculação tende a diminuir à medida que vai avançando na idade (Marvin et al., 2016).

2.1.1 – Representações de Vinculação

Ao longo do seu desenvolvimento, baseando-se nas expectativas acerca da acessibilidade e responsividade dos seus cuidadores, a criança vai integrando estas experiências de interação com a(s) figura(s) de vinculação em esquemas de representações mentais específicos, formando Modelos Internos Dinâmicos (MID) (Bowlby, 1973, 1969/1982, 1988). Bowlby veicula os MID como um mecanismo através do qual as interações

com os cuidadores são internalizadas, sendo este um sistema representacional dinâmico geral, não circunscrito apenas às relações de vinculação, que permite ao ser humano imaginar ou simular internamente padrões regularmente experienciados nas interações sociais que estabelece (Cassidy & Shaver, 2016; Kobac, Zajac, & Madsen, 2016). Assim, diferenças na organização da vinculação poderão ter origem em diferenças individuais na representação mental do *self* em relação à vinculação e, deste modo, a segurança ou insegurança nas relações de vinculação poderá ser melhor compreendida em referência a MID particulares dos relacionamentos (Main, Kaplan e Cassidy, 1985). A capacidade de resposta às necessidades da criança e a avaliação emocional que a criança faz do prestador de cuidados vai determinar, assim, a qualidade da relação da criança com o cuidador, bem como a natureza dos seus modelos internos (Collins & Read, 1994). Internalizando o modelo da relação com a figura de vinculação, ao proporcionar à criança a segurança necessária para explorar o meio, esta aprende a confiar no cuidador, mesmo quando não está presente ajudando, assim, a criança na regulação, interpretação e predição dos comportamentos, pensamentos e sentimentos nas várias situações interativas (Kobak et al., 2016). Ao implicar a existência de componentes cognitivos e emocionais (Bowlby, 1969/1982), estas representações influenciam a atenção, memória, expectativas, comportamentos, emoções e, conseqüentemente, as respostas da criança face ao meio envolvente e futuras relações, nomeadamente em situações de ameaça ou de intimidade (Ainsworth et al, 1978; Bowlby, 1979, 1988; Main, Kaplan e Cassidy, 1985; Schank, 1982, 1999; Schank & Abelson, 1977). Os modelos que o indivíduo constrói acerca de si, da figura de vinculação e do ambiente permitem à díade antecipar o futuro e fazer planos, interpretando e guiando as interações com o outro (Bowlby, 1969/1982).

Características e funcionamento dos MID

Dado que Bowlby apresentou os MID mais como uma metáfora concetual do que um construto teórico rigorosamente definido, o conceito acabou por se constituir como base de questionamento acerca das suas características, funcionamento e formas de avaliação numa ampla variedade de estudos relacionados com a Teoria (Thompson, 2016). Enquanto alguns autores consideram os MID sobretudo como processos inconscientes, pré-linguísticos perceptuo-afetivos, outros investigadores trabalham-nos como representações cognitivas acessíveis à consciência (Grossman, 1999). No que respeita ao seu funcionamento, existem autores que consideram que estes modelos dirigem o processamento da informação e que as pessoas com histórias de vinculação segura têm maior probabilidade de processar um espectro

mais alargado de informação positiva e negativa relacionada com assuntos de vinculação de forma positiva e, em contraste, indivíduos inseguros são mais propensos a excluir defensivamente informação que possa levar a sofrimento psíquico (Dykas & Cassidy, 2011). Outros (Thompson, 2006, 2010, 2016) colocam o seu foco no conteúdo dos MID, defendendo que indivíduos seguros são mais propensos a desenvolver representações construtivas dos outros, expectativas mais positivas de interação social, maior compreensão emocional e social, autoconceito mais positivo e desenvolvimento da consciência mais avançado do que os indivíduos que desenvolveram relações de vinculação inseguras. Segundo esta visão, os MID desenvolvem-se em conjunto com outros avanços na representação de eventos, expectativas sociais, memória autobiográfica, autoconsciência e outras competências sociocognitivas. Os MID são moldados não só pela experiência relacional direta da criança mas também representações secundárias através do discurso conversacional com os cuidadores, refletindo a importância da linguagem para o *insight* da criança acerca das motivações do outro, pensamentos, emoções, relacionamentos, etc.

Desenvolvimento dos MID

Durante os primeiros dois a três meses, os MID parecem ser ainda primitivos e, provavelmente, limitados a experiências repetidas de ativação/finalização dos comportamentos individuais. Até por volta dos 6/9 meses, a criança pode gradualmente diferenciar o cuidador principal dos restantes cuidadores, apesar de ainda não ser capaz de considerar este cuidador como uma figura separada de si e da sua experiência, pelo que ainda não é capaz de utilizar a experimentação interna ou a manipulação de imagens, objetivos e intenções para formar um plano de modo a atingir um fim (Marvin et al, 2016). Numa terceira fase, entre os 6/9 meses e os dois anos de vida, os MID permanecem primitivos, na medida em que a criança está limitada a pensar acerca de si própria e do cuidador apenas no que respeita aos comportamentos deste último, sendo que ainda não tem o entendimento que a figura de vinculação pode ter perceções e objetivos diferentes dos seus e, também, na medida em que ainda não é capaz de pensar acerca dos comportamentos do ponto de vista de sequências mais longas, sendo cada pensamento ativado e finalizado por estímulos específicos (Marvin, et al., 2016). Deste modo, até sensivelmente aos 2 anos de vida, e com base numa organização dos comportamentos de vinculação numa perspetiva “*goal-corrected*” (o que implica a internalização da imagem da figura de vinculação), os MID tomam forma sob representações gerais das interações entre a criança e a figura de vinculação, sendo

constituídos por vivências temporais e refletindo as características das trocas relacionais da idade (Pipp, 1990).

Portanto, numa primeira fase do estabelecimento das relações de vinculação, face a um contexto sem “pistas naturais de perigo”, a primazia é dada a comportamentos de exploração, nos quais a criança se afasta periodicamente das figuras de vinculação para explorar o meio e interagir com outros, regressando novamente para estabelecimento de contato e, face a situações de perigo potencial percebido pela criança, os comportamentos de proximidade e contacto são prioritários, diminuindo consequentemente os comportamentos de exploração (Bowlby, 1973). Ao internalizar os modelos dinâmicos com a figura de vinculação, a criança é capaz de adquirir a segurança necessária para exploração do mundo à sua volta, gradualmente, e o sistema comportamental de vinculação passa a assumir também uma função psicológica. No entanto, a criança não passa de um nível comportamental para um nível de representação interna. A função de um MID é organizar o comportamento de formas mais flexíveis, pelo que a criança torna-se, sim, capaz de processar e manipular planos e objetivos a um nível interno, e a controlar cada vez mais o comportamento através desse processamento interno (Marvin et al., 2016).

A criança vai construindo estes modelos internos sobre o que pode esperar do mundo à sua volta, do comportamento das figuras de vinculação e outros significativos, bem como acerca de si mesma e das interações entre os intervenientes, de forma gradual, a partir do final do primeiro ano e durante o segundo e terceiro anos de vida, com a aquisição da linguagem (Bowlby 1969/1982, 1980; Sherman, Rice, & Cassidy, 2015; Stern, 1985), passando a organização dos modelos de um nível sensorio-motor para um nível mais simbólico, o que vai permitir à criança a reflexão e comunicação sobre os aspetos do comportamento associados às figura(s) de vinculação (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985), bem como explorar longe dos cuidadores e resistir a separações prolongadas, tarefas centrais do desenvolvimento na fase pré-escolar (Bowlby, 1973, 1969/1982), como mencionado precedentemente. Portanto, sensivelmente até à idade escolar, a criança manifesta as suas capacidades representativas, passando a simbolizar por inteiro atributos de uma pessoa ou relação, mesmo aquando da sua ausência (Pipp, 1990).

O estado da arte sugere que entre o segundo e o sexto ano de vida as crianças desenvolvem não só MID sofisticados e precisos acerca das suas experiências internas e comportamentos e acerca das experiências e comportamentos dos outros, mas também de regras implícitas e explícitas para o comportamento social e as interações (Bretherton, 1993;

Callaghan et al., 2005; Cassidy & Marvin, 1992; Dunn, 1994; Stern, 1985; Ziv, Oppenheim, & Sagi-Schwartz, 2004). Estas expectativas, que se constituem enquanto base dos MID, permitem à criança adaptar a sua comunicação com o cuidador, assegurando a manutenção da ligação e antecipando como o cuidador vai responder em diversos contextos, de acordo com as necessidades e objetivos do indivíduo. É através da comunicação verbal e não-verbal das figuras de vinculação que as representações acerca da relação de vinculação são geradas e mantidas (Bretherton & Munholland, 2008).

Alguns autores apontam assim que, nestas idades, a linguagem pode ser considerada como um meio para aceder aos modelos internos do *self* e da figura de vinculação (Bretherton, 1987). A partir dos 12 meses muitas crianças parecem já conseguir codificar informações sobre as suas representações tanto no plano representacional como no sensoriomotor (Johnson et al., 2010). Com cerca de 30 meses, as crianças são capazes de comunicar cada vez mais acerca de estados emocionais e eventos passados e sobre expectativas futuras, permitindo-lhe organizar e dar sentido às suas vivências, possibilitando a percepção e regulação da sua própria vida emocional (Nelson & Fivush, 2004). Ao emergirem as competências associadas à narrativa espontânea, dos 3 para os 4 anos, a criança capacita-se para conversar acerca de eventos passados e presentes e sobre expectativas futuras, permitindo-lhe organizar e dar sentido às suas vivências, sendo capaz de perceber e regular a sua vida emocional (Nelson & Fivush, 2004). Assim, por volta dos 3 anos, as crianças já podem reconhecer e compreender emoções e comportamentos de membros da família, entendendo regras complexas de interação social, interpretando as emoções e objetivos dos outros e usando essas regras para influenciar estados internos do outro (Dunn, 1994). A partir dos 4 anos, a criança parece já ser capaz de pensar e conversar acerca de emoções, objetivos e planos dos outros com quem interage (Hughes & Leekman, 2004).

Avaliação das representações de vinculação em idade pré-escolar e na infância média

Em idade pré-escolar, as formas simbólicas das representações mentais são, portanto, facilmente acessíveis e, por isso, frequentemente alvo de investigação (Solomon & George, 2016) e várias metodologias de avaliação foram desenvolvidas com o objetivo de delinear a estrutura dos MID. Partindo do princípio de Bowlby (1973) de que os MID de vinculação são formados com base em experiências do dia-a-dia entre a diáde e, assim, que, ao responderem

a tarefas semiprojetivas de vinculação, as crianças se baseiam em aspetos do modelo, os investigadores assumiram a possibilidade de aceder às representações mentais de vinculação através de métodos semiprojetivos de finalização de histórias (como é o caso da ASCT- *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridegway, 1990) e do SAT – *Separation Anxiety Test* (adaptação de Klagsburn & Bowlby, 1976), nas quais as respostas dadas pelas crianças aos temas de vinculação apresentados são tidas como indicadores de segurança se forem resolvidas de forma construtiva e coerente, esperando-se que crianças com relações de vinculação seguras mencionem mais frequentemente interações positivas. Contudo, apesar de eventos reais da sua vida poderem estar presentes nas narrativas e, assim, a possibilidade de inferência acerca da qualidade das representações de vinculação através das narrativas produzidas pelas crianças, não deve ser assumido à partida que o seu conteúdo representa literalmente a realidade das vivências da criança, pelo que esta questão continua a ser discutida pelos investigadores. Ainda assim, um corpo teórico considerável tem apontado correlações concorrentes e longitudinais entre estes instrumentos semiprojetivos e medidas de vinculação como a Situação Estranha ou o AQS (ver Bretherton & Munholland, 2008; Maia, Veríssimo, Ferreira, Monteiro, & Antunes, 2012; Steele et al., 2003), bem como com medidas de avaliação da vinculação na infância média, como é o caso da escala de Escala de Segurança de Vinculação de Kerns (Kerns et al., 1996), que se mostrou também correlacionada com outras medidas de vinculação e com diversos resultados desenvolvimentais (Brumariu, Madigan, Giuseppone, Abtahi & Kerns, 2018).

Atualmente, não existe uma abordagem metodológica dominante para avaliar a segurança da vinculação na infância média (Bosmans & Kerns, 2015; Kerns & Brumariu, 2016). Dada a menor frequência e intensidade de comportamentos de vinculação observados na infância média e o aumento das capacidades da criança em lidar com um vasto leque de situações, a grande maioria dos estudos que avaliam a vinculação nesta fase utiliza sobretudo medidas representacionais (Bowlby, 1973, 1983; Granot & Mayseless, 2001; Kerns & Brumariu, 2016; Main & Cassidy, 1988). Este tipo de medidas implica a obtenção de respostas por parte das crianças, distinguindo-se entre os instrumentos que envolvem uma cotação por parte de uma pessoa exterior em relação ao que é relatado pela criança e à forma como as respostas são apresentadas (ex: coerência do discurso), e os questionários, baseados no relato direto das experiências das crianças com as figuras de vinculação, sendo que se considera que estes últimos podem captar representações conscientes e inconscientes da criança. Por outro lado, as medidas podem avaliar a qualidade de uma relação de vinculação

específica ou representações mais gerais de vinculação e, enquanto algumas podem estimar também variações na segurança, outras incidem sobre padrões específicos de segurança ou insegurança nas relações de vinculação (Kerns & Brumariu, 2016). Os estudos que utilizam estas medidas são unânimes quanto às bases para a existência de segurança na relação de vinculação: A necessidade de os pais serem responsivos e disponíveis nesta fase do desenvolvimento, e que ajam apoiando o desenvolvimento da autonomia da criança (Cobb, 1996, Bosmans et al., 2009, Kerns, et al., 2011), sendo importante que, ao mesmo tempo, exerçam menor controlo psicológico nesta fase do desenvolvimento (Kerns, et al., 2011).

A diversidade existente de medidas e de conceptualizações da vinculação inerentes às medidas de avaliação da segurança da vinculação na infância média pode ser considerado, por um lado, e como referido por Kerns e Brumariu (2016), como uma força, visto que, com apenas uma medida, corremos o risco de confiar prematuramente num instrumento com menor validade e, ao dispor de várias medidas, é possível uma avaliação mais completa de um constructo e a seleção de instrumentos que demonstrem maior validade. No entanto, esta diversidade pode também ser encarada como uma desvantagem, já que, apesar de a maioria estar associada aos constructos de base segura e porto de abrigo, em alguns casos, as avaliações debruçam-se sobre outros aspetos das relações pais-filhos, por vezes mais globais, como o suporte social, revelando-se frequentemente pouco ou nada sensíveis ao contexto. Muitas medidas recentes, por exemplo, revelam limitações ao nível da sua validade, focando as correlações com resultados desenvolvimentais e o ajustamento da criança em vez de aprofundarem a sua ligação com outras medidas de vinculação, sendo essencial mais estudos que avaliem a relação entre medidas de avaliação da vinculação, nomeadamente entre medidas representacionais, e que avaliem a qualidade de uma relação específica, que pode aumentar a clareza a este campo de estudo sobre como as representações gerais são construídas (Kerns & Brumariu, 2016).

Continuidade das Representações de Vinculação

Waters e colaboradores (Waters, Rodrigues, & Ridgeway, 1998; Waters & Waters, 2006) propuseram que a história de cuidados e suporte de base segura de um indivíduo com as figuras de vinculação é representada na memória como um *script* de base segura. As expectativas acerca da disponibilidade e responsividade do cuidador vão guiar a criança, permitindo-lhe adaptar a sua comunicação com os cuidadores para assegurar a manutenção da

vinculação, antecipando como o cuidador vai responder em diversos contextos consoante as diferentes necessidades e objetivos do indivíduo. Uma criança que experiencie respostas consistentes que estão sintonizadas com os seus estados motivacionais em transformação vai desenvolver expectativas confiantes na disponibilidade e responsividade do cuidador e, mais tarde, nos outros significativos. Estas expectativas estão em conformidade com um *script* de base segura, que antecipa como os eventos relacionados com a vinculação tipicamente se desenrolam (e.g. “Se me sinto em perigo ou encontro um obstáculo, posso recorrer a um outro significativo, é provável que ele esteja disponível e vá ajudar-me ou confortar-me e, mais tarde, posso retomar as minhas atividades”). Uma vez ativado, este *script* funciona como guia para, de forma adaptativa, regular os processos cognitivos e afetivos e para lidar com o stress e obstáculos (Kobak et al., 2016; Mikulincer, Shaver, Sapir-Lavid, & Avihou-Kanza, 2009; Shaver, Mikulincer, Gross, Stern, & Cassidy, 2016).

Apesar de mais evidentes durante a primeira infância, os comportamentos de vinculação caracterizam os seres humanos do nascimento até à sua morte (Bowlby, 1979). O sistema comportamental de vinculação mantém-se importante ao longo da vida e continua a ser alvo de alterações, incluindo nas relações entre os vários sistemas comportamentais (incluindo o de vinculação), as estruturas de controlo de ordem superior, as condições de ativação e finalização dos comportamentos e os MID. Ao longo da vida, podem surgir diversas experiências nas quais as crianças formam novas relações de vinculação e estas tornam-se cada vez mais difíceis de medir à medida que se tornam progressivamente mais sofisticadas, abstratas e menos dependentes da proximidade e contato, à medida que os sistemas comportamentais se elaboram em sistemas cada vez mais complexos (Marvin et al., 2016). Os MID vão permitindo, não só fazer previsões a curto prazo, como também refletir acerca das relações passadas, atuais e futuras através de simulações internas, influenciando o estabelecimento e o funcionamento das diversas relações, como é o caso das relações românticas e da parentalidade (Bowlby, 1973; 1988; Waters & Cummings, 2000).

Segundo alguns autores (e.g. Bowlby, 1969/1982; Bretherton, 1990; Bretherton & Munholand, 2016), os padrões de relacionamento trabalhados no primeiro ano de vida tendem a persistir, pelo menos, durante os primeiros anos, já que cada um dos envolvidos espera que o outro se comporte de determinado modo, tentando obter mutuamente o comportamento expectável. As expectativas de ambos tendem a ser confirmadas, aumentando a estabilidade dos padrões relacionais e dos MID. Quando formados, os MID tendem a operar então a um nível inconsciente, parecendo expectável alguma estabilidade dos mesmos ao longo da vida

do indivíduo, apesar da possibilidade de revisão e alterações de acordo com experiências relevantes para a vinculação (Bowlby, 1973, 1988; Waters, Merrick, Treboux, Crowell, & Albersheim, 2000). Partindo, então, do princípio que não surgem alterações significativas no ambiente de cuidados da criança, esta iria, assim, formando representações mentais tendencialmente estáveis ao longo do tempo (Groh, Roisman, et al., 2014), cada vez mais complexas e generalizáveis, sobre a forma como ela e a(s) figura(s) de vinculação interage(m), sobre o *self*, sobre como a(s) figura(s) de vinculação espera(m) que se comporte, e sobre o mundo. No entanto, sendo que os sistemas comportamentais incluem manifestações externas e uma organização interna, influenciados por fatores genéticos e ambientais, estes são passíveis de mudanças ao longo do desenvolvimento (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1969/1982) e, organizados hierarquicamente através da linguagem, apoiam-se em modelos representacionais refinados do organismo e do ambiente. Face ao caráter potencialmente preditor da vinculação para o ajustamento sócio-emocional, cognitivo e acadêmico, a estabilidade dos padrões de vinculação tem sido, assim, alvo de investigação desde Ainsworth e Bowlby (1991), continuando a constituir-se enquanto discussão e tema de investigação no campo da Psicologia do Desenvolvimento.

Bowlby (1973) atribui a estabilidade dos MID como proveniente de duas fontes: Por um lado, à medida que se vão automatizando, os padrões de interação crescem menos acessíveis à consciência e, por outro, os padrões diádicos de relação são mais resistentes à mudança que os padrões individuais devido às expectativas recíprocas, como exposto anteriormente. Apesar de não ser necessário um acesso consciente para todos os processos mentais, este acesso é necessário em alguns processos mentais relacionados com a construção de modelos, revisitando os modelos, revendo-os ou redesenhando novos planos para alcançar objetivos (Bowlby, 1969/1982). O indivíduo manteria expectativas internas acerca da disponibilidade e responsividade do cuidador que, por sua vez, moldaria a sua interpretação do comportamento com os cuidadores e parceiros em relações próximas, aproximando o indivíduo de um caminho de continuidade dos modelos internos. Contudo, alterações nesta trajetória desenvolvimental podiam surgir em qualquer fase, levando a subseqüentes revisões do modelo interno (Bowlby, 1973). O próprio conceito de MID compreende a noção de que as experiências, aprendizagens e memórias são dinâmicas e, por isso, passíveis de ser reestruturadas, “retrabalhadas” (tendo em conta que o termo anglosaxónico de MID – *internal working model* - compreende a palavra *work* e, daí, *reworked*). Ainda assim, as novas experiências teriam de ocorrer com alguma frequência para trazerem mudança ao modelo

interno, pelo que momentos relativamente pouco frequentes de insensibilidade aos sinais não afetariam a representação da criança acerca do cuidador tipicamente responsivo (Cassidy et al., 2005).

As crianças com relações de vinculação seguras, à medida que se desenvolvem, parecem mostrar uma atualização gradual dos seus modelos e, por outro lado, nas crianças com relações de vinculação inseguras, parece haver dificuldade e uma maior rigidez na atualização dos modelos. Também os indivíduos seguros parecem ter, em média, maior probabilidade de manter os padrões de vinculação que os inseguros (Pinquart et al., 2013; Solomon & George, 2016), que parecem mais propensos a alterações ao longo do tempo, já que, possivelmente, os indivíduos cujo estilo de vinculação flutua podem estar mais incertos acerca do seu nível de segurança e, deste modo, mostrar níveis mais reduzidos de segurança (Pinquart et al., 2013).

Dois perspetivas contrastantes configuram a discussão no que respeita à estabilidade: A perspetiva protótipo assenta numa visão clássica da vinculação, que assume que as representações precoces de vinculação são retidas ao longo do desenvolvimento e têm o potencial para continuar a modelar a adaptação (Feeney, 2016; Pinquart et al., 2013). Esta perspetiva assume que, apesar da possibilidade de mudança dos padrões de vinculação, um fator estável está subjacente a estes padrões e promove a continuidade (Feeney, 2016) e dois estudos longitudinais intensivos suportam esta perspetiva (ver Fraley, Vicary, Brumbaugh, & Roisman, 2011). Em consonância com afirmações de vários investigadores que se têm debruçado sobre esta discussão, Feeney (2016) coloca, a este respeito, a hipótese de que a mudança duradoura na vinculação também requeira outra grande alteração, como a alteração na rede de vinculação. Já a perspetiva revisionista ou contextual coloca os MID como estruturas fluidas, sensíveis às mudanças nos ambientes sociais. A meta-análise de Pinquart e colegas (Pinquart et al., 2013), a título de exemplo, suporta esta perspetiva, não tendo sido encontrada estabilidade nos estudos com maiores intervalos de tempo. Apesar desta observação, os dados apresentados pelos autores são considerados insuficientes para renunciar à premissa de que possa haver alguns efeitos a longo prazo dos padrões de vinculação precoces (Pinquart, et al., 2013).

O corpo de investigação tem identificado diversas fontes de instabilidade para melhor compreender as alterações que podem surgir ao longo do tempo. Para além da infância e adolescência serem por si só, períodos de grandes alterações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais (Pinquart, et al., 2013; Siegler, Deloche, & Eisenberg, 2008), mudanças

nos MID podem estar também relacionadas com alterações no ambiente de cuidados (Booth-LaForce et al., 2014), ou por alterações nos padrões de vinculação quando alterações desenvolvimentais não são acompanhadas por respostas adequadas por parte das figuras de vinculação a estas alterações (NICHD Early Child Care Research Network, 2001; Pinquart et al., 2013). De facto, mudanças nos MID podem surgir quando o desenvolvimento da criança altera a relação pais-filhos, nomeadamente quando se dão alterações no comportamento dos cuidadores como resposta a transições no desenvolvimento da criança e o modelo vai sendo, assim, atualizado com as novas informações provenientes das experiências de interação com o cuidador (Bowlby, 1988; Bretherton & Munholland, 2008; Thompson, 2006). A literatura aponta para o tipo de medidas utilizadas como outro possível fator de contribuição, no sentido de que a estabilidade parece elevada quando os estudos utilizam apenas medidas representacionais (como é o caso de instrumentos como o ASCT e a Escala de Segurança de Kerns), em vez de medidas de comportamento, ou quando existem alterações nos métodos de avaliação utilizados (Kerns & Brumariu, 2016; Pinquart et al., 2013), nomeadamente a passagem de observação de comportamento da díade na primeira avaliação (T1) para medidas representacionais na segunda avaliação (T2) para um nível intra-psíquico em crianças mais velhas e adolescentes (Allen, 2008; Brumariu et al., 2018; Madigan et al., 2016). Por outro lado, a utilização de múltiplos informadores face à avaliação de relações de vinculação específicas (e.g. avaliando especificamente a qualidade da relação de vinculação com a mãe/pai) pode constituir-se enquanto fator de influência na obtenção de associações fracas na estabilidade (Kerns & Brumariu, 2016). A estabilidade da vinculação parece, também, variar consoante a idade dos participantes em T1, na medida em que as avaliações realizadas em T1 quando as crianças tinham 6 ou mais anos de idade apresentaram coeficientes mais elevados na estabilidade do que quando a avaliação na primeira avaliação era feita entre 1 e 5 anos de idade (Pinquart et al., 2013). A mesma meta-análise (Pinquart et al., 2013) aponta para a não existência de correlações significativas no que respeita à estabilidade das relações de vinculação para intervalos de avaliação entre T1 e T2 maiores que 5 anos, e maiores que 15 anos particularmente, reforçando a premissa de que intervalos de tempo maiores entre avaliações permitem mais oportunidades de alterações nos MID (Pinquart et al., 2013), tal como confirmado na meta-análise de Brumariu e colaboradores (Brumariu et al., 2018), que apontaram uma diluição dos tamanhos do efeito à medida que o tempo entre as avaliações aumentou. Uma outra possível fonte de instabilidade apontada é a fiabilidade teste-reteste das medidas de vinculação ainda sob foco da reflexão crítica no corpo teórico, o que reduz a correlação das medidas de vinculação ao longo do tempo (Solomon & George, 2008).

Atualmente, as meta-análises respeitantes à continuidade da vinculação ao longo da vida apontam para níveis médios moderados de estabilidade (Fraley, 2002; Pinquart et al., 2013; Vice, 2005), que tem vindo a ser estudada em diversas etapas do desenvolvimento e ao longo de vários períodos. Os resultados provenientes de estudos longitudinais da infância à idade adulta têm mostrado dados menos consensuais, na medida em que alguns estudos apontam para estabilidade na vinculação estatisticamente significativa (Hamilton, 2000; Main, 2000, 2001; Main, Hesse, & Kaplan, 2005; Waters et al., 2000) e outros a não encontrarem estabilidade (Fraley, 2002; Lewis, Feiring, & Rosenthal, 2000; Weinfield, Sroufe, & Egeland, 2000; Zimmerman, Fremmer-Bombik, Spangler, & Grossmann, 1997).

No que respeita às investigações especificamente durante o período da primeira infância, a estabilidade da vinculação tem sido primordialmente estudada com acesso à Situação Estranha de Ainsworth e respetivas classificações (Brumariu et al., 2018; Thompson, 2006), abrangendo um período relativamente limitado, ou em estudos de maior abrangência temporal, como o *Minnesota Longitudinal Study* (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005), apontando para uma estabilidade frequentemente modesta, reduzida ou mesmo nula (ver as revisões de Pinquart et al., 2013; Solomon & George, 2008; Thompson, 2006). Alguns estudos nacionais encontraram estabilidade moderada nas amostras, como é o caso de Silva (2017) que concluiu que a segurança de vinculação experienciada pelas crianças aos dois anos e meio é representada posteriormente em MID seguros aos 5 anos. Também Maia e colaboradores (Maia, Veríssimo, Ferreira, Monteiro, & Antunes, 2011) encontraram estabilidade moderada na segurança em avaliações no pré-escolar.

Mais investigações acederam se a vinculação avaliada nos primeiros anos e idade pré-escolar predizia a vinculação na infância média. No estudo de Boldt e colegas (Boldt et al., 2016), por exemplo, a segurança à mãe e ao pai aos 2 anos estava positivamente correlacionada com os valores de segurança aos 10 anos. Num outro estudo de Booth-LaForce e colaboradores (Booth-LaForce, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998), a segurança de vinculação aos 4 anos estava positivamente correlacionada com a perceção de suporte materno aos 8 anos, com os autores a sugerirem um grau de continuidade no modelo interno operante do *self* na relação com os outros, desde o período pré-escolar até à infância média. Outros estudos encontraram também estabilidade nas amostras (Ammaniti, Speranza, & Fedele, 2005; Dubois-Comtois et al., 2011), apesar de que o corpo de investigação não providencia informação consensual, na medida em que apresenta variações entre os primeiros anos e a

infância tardia, mas mostrando-se a continuidade geralmente moderada a elevada no que respeita ao período da infância média.

Outros estudos avaliaram, assim, a estabilidade da vinculação no período da infância média, com intervalos que variavam entre 1 mês e 3 anos, e respeitantes a diferentes métodos de avaliação da vinculação, sendo que a maioria mostrou estabilidade apresentando, contudo, uma variabilidade clara (Ammaniti, van IJzendoorn, Speranza, & Tambelli, 2000; Granot & Maysel; Kerns et al., 1996; Kerns et al., 2000; Shmueli-Goetz, Target, Fonagy, & Datta, 2008).

A variação considerável da estabilidade nesta fase do desenvolvimento sugere que a mudança ocorre para muitas crianças que atravessam este período, e que a fase entre os 8 e os 10 anos da idade, especificamente, pode constituir-se enquanto um período de reorganização nos modelos de relações das crianças (nomeadamente devido aos avanços nas competências de comparação social, que pode levar as crianças a mudar as suas avaliações relativamente às figuras de vinculação). Apesar de diversas medidas de avaliação terem sido desenvolvidas para este período, um dos instrumentos mais robustos e amplamente utilizados para aceder à segurança de vinculação tem sido a Escala de Segurança de Kerns (Kerns et al., 2001). A recente meta-análise de Brumariu e colaboradores (Brumariu et al., 2018) apontou para uma estabilidade moderada do instrumento, bem como associações significativas com outras medidas de vinculação e com a sensibilidade do cuidador, e com outras medidas desenvolvimentais como a adaptação escolar, competência emocional e social com os pares, autoestima e problemas de comportamento. Alguns *tamanhos do efeito* variaram em função do estatuto socioeconómico. Estes resultados vêm sugerir que esta escala se constitui como uma medida robusta de vinculação na infância média.

Neste sentido, e tendo em conta os períodos grandemente sensíveis a mudanças desenvolvimentais como o da idade pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória e pré-adolescência, caracterizados por intenso avanço cognitivo, durante os quais representações mais simplistas prévias podem ser alteradas por novas capacidades de compreensão, mantém-se de elevada pertinência o surgimento de mais estudos que avaliem a estabilidade da vinculação entre a idade pré-escolar e a infância média. Continuam a ser necessários estudos longitudinais multi-método de modo a avaliar a estabilidade dentro da mesma medida e entre medidas (Bosmans & Kerns, 2015; Brumariu et al., 2018; Kerns & Brumariu, 2016), bem como investigações que examinem os factores que podem contribuir para a continuidade como para a mudança (Ammaniti et al., 2005; Aviezier, Sagi,

Resnick, & Gini, 2002; Bohlin, Hagekull, & Rydell, 2000; Fury, Carlson, & Sroufe, 1997; Kerns, 2008; Madigan, Ladd, & Goldberg, 2003).

2.2 - Impacto das Relações de Vinculação no Desenvolvimento

“For not only young children, it is now clear, but human beings of all ages are found to be at their happiest and to be able to deploy their talents to best advantage when they are confident that, standing behind them, there are one or more trusted persons who will come to their aid should difficulties arise. The person trusted provides a secure base from which his (or her) companion can operate.”

(Bowlby, 1973, p. 359)

Como anteriormente descrito, os MID implicam um sistema representacional que nos permite imaginar e prever interações com o outro, baseados nas experiências prévias com as principais figuras de vinculação, sendo utilizados para reorganizar e dar sentido a novas experiências, atuando como modelos que organizam as experiências de vinculação atuais e filtram as experiências de vinculação vindouras. A qualidade das relações de vinculação que a criança estabelece com os principais cuidadores irá moldar, assim, o tipo de representação de vinculação que vai desenvolver ao longo da sua vida (Bowlby, 1969/1982; Bretherton, 1991). Os modelos representacionais que formamos sobre nós e o outro são, deste modo, tidos como fundamentais no modelo interno dinâmico do mundo de cada indivíduo, interpretando a informação que nos chega com base nesses modelos. Os MID, enquanto conceito não só relativo aos seres humanos ou às relações de vinculação, constituem-se enquanto equipamento que permite organizar a informação acerca do mundo em mapas ou esquemas, derivando do processamento seletivo das interações do organismo com o seu ambiente físico e social (Bretherton & Munholand, 2016). Segundo Bowlby (1969/1982), os organismos com modelos internos mais adequados poderão ser capazes de fazer previsões mais precisas e os organismos cujos modelos são mais compreensivos fazem previsões num maior número de situações, o que aumenta a probabilidade de sobrevivência e eventual reprodução desse organismo. Deste modo, expectativas de confiança na disponibilidade do cuidador tenderiam a promover um funcionamento mais adaptativo e, pelo contrário, expectativas negativas ou associadas a insegurança tenderiam a levar o indivíduo a uma maior vulnerabilidade face a dificuldades e desafios subsequentes, pelo que disrupções da vinculação na infância, adolescência ou idade adulta poderiam ter efeitos profundos ao nível de dificuldades nas relações e ao nível da psicopatologia (Kobac et al., 2016).

Como exposto por Bowlby (1969/82), a qualidade dos MID está diretamente relacionada com a sensibilidade das figuras às necessidades das crianças no que respeita ao conforto, proteção, carinho e apoio na exploração do meio e à sua disponibilidade e capacidade para perceber e responder a essas necessidades. Deste modo, é provável que a criança desenvolva um modelo interno dinâmico do *self* como merecedor e de confiança, um *self* valorizado e competente se a figura de vinculação foi emocionalmente disponível, capaz de reconhecer e interpretar adequadamente os sinais da criança no que respeita às suas necessidades de conforto e proteção respeitando, ao mesmo tempo, a sua necessidade de exploração do ambiente de modo independente, providenciando suporte aos movimentos exploratórios da criança (Bowlby, 1973; Bretherton, 1991; Sroufe & Fleeson, 1986), satisfazendo as funções de porto de abrigo e base segura na relação de vinculação. Pelo contrário, uma parentalidade sem estas características de sensibilidade e responsividade e, portanto, num modelo dinâmico de pais que tendencialmente rejeitam ou ignoram os comportamentos de vinculação ou interferem nas suas atividades de exploração poderá levar ao desenvolvimento de um *self* com um modelo desvalorizado e incompetente, isto é, de modelos dinâmicos negativos em crianças que trazem expectativas de rejeição para a relação com os pares e, conseqüentemente, poderão abordar situações sociais com agressividade, desconfiança ou ansiedade, podendo dirigir problemas de externalização como comportamento opositor ou agressão reativa (Cohn, 1990; Greenberg, 1999; Main, 1995; Marcus e Kramer, 2001; Rose-Krasnor, Rubin, Booth-LaForce, & Coplan, 1996; Sroufe & Fleeson, 1986).

Assim, desde Ainsworth e Bowlby (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1988), têm sido várias as investigações levadas a cabo no sentido de melhor compreender o impacto da vinculação no desenvolvimento humano acedendo, sobretudo, à vinculação na primeira infância e idade pré-escolar e através de observação do comportamento de vinculação, com *tamanhos do efeito* com magnitude pequena a moderada (e.g. Fearon et al., 2010; Madigan, Atkinson, Laurin, & Benoit, 2013; Sroufe, 1983, 2005). É o caso da meta-análise de Groh e coautores (Groh et al., 2012), que incluiu apenas estudos que utilizaram métodos de observação para avaliar a vinculação, onde encontraram uma associação ligeira mas significativa entre a insegurança e sintomas de internalização (como ansiedade, depressão, retirada social, queixas somáticas), sendo que esta associação não foi moderada pela idade em que os sintomas de internalização foram avaliados. No entanto, a insegurança estava mais fortemente relacionada com sintomas de externalização que de internalização, com a

associação entre insegurança e externalização significativamente maior do que para a internalização.

Numa recente meta-análise abrangendo avaliações da vinculação desde a primeira infância até à adolescência, Cooke e colaboradores (Cooke, Kochendorfer, Stuart-Parrigon, Koehn, & Kerns, 2018) apontaram associações entre a segurança da vinculação e o desenvolvimento emocional - crianças com relações de vinculação mais seguras experienciaram mais afeto positivo global e menos afeto negativo global, expressavam menos afeto negativo elícito, eram mais capazes de regular as emoções e usavam mais frequentemente estratégias de *coping* positivas e de suporte social. Similarmente, a segurança na vinculação tem vindo a ser associada a uma maior aceitação entre pares e valores mais elevados de competência social e de relações sociais positivas, sendo estas crianças participantes mais ativos no grupo de pares, tendendo a responder mais frequentemente com emoções positivas às iniciativas dos pares, encontrando-se menos frequentemente isolados, além de esperarem interações positivas e compensadoras e escolherem estratégias e objetivos sociais tendo em conta também as necessidades dos outros (Cohn, 1990; Rose-Krasnor et al., 1996; Schneider, Atkinson, & Tardif, 2001; Sroufe, 1983, 2000, 2005; Veríssimo et al., 2012).

2.2.1 - Impacto da vinculação na infância média

De facto, apesar de a vinculação se constituir como tema transversal a todo o desenvolvimento humano, os estudos têm dado um maior foco da infância à idade pré-escolar e da adolescência até à idade adulta e, conseqüentemente, com a fase da infância média a abarcar ainda um volume reduzido de investigação, até há cerca de duas décadas, quando algumas questões começaram a ser respondidas - apesar de muitas ainda permanecerem (Bosman & Kerns, 2015; Brumariu et al., 2018; Kerns, 2008; Kerns & Brumariu, 2016). Também, apesar deste inegável determinante no desenvolvimento infantil, a extensão do impacto da influência da vinculação nos resultados desenvolvimentais continua a ser alvo de debate, permanecendo ainda tímido o número de estudos que se debruça sobre se a vinculação se mantém relevante para os problemas de comportamento em idades mais tardias da infância, comparando com os outros períodos desenvolvimentais (Brumariu et al., 2018; Kerns & Brumariu, 2014; Madigan et al., 2016). Alguns autores colocam, inclusive, a hipótese de que a influência das relações de vinculação possa ser mais forte nos primeiros anos quando a

criança está mais dependente dos cuidados dos pais, sendo possivelmente menos evidente quando a criança cresce e se torna mais independente e mais influenciada pelos professores e pares (Madigan et al., 2016).

Assim, num maior espectro temporal, desde a primeira infância até à infância média, a meta-análise de Madigan e colaboradores (Madigan et al., 2013), que comporta avaliações dos 12 aos 96 meses de vida, encontrou um tamanho do efeito significativo, pequeno a médio, entre a vinculação insegura e o comportamento de internalização. Diversas variáveis moderadoras estavam associadas com diferenças no *effect size*, incluindo variáveis concorrentes como o comportamento de externalização, o género, a medida de avaliação do comportamento de internalização (observação ou questionário), a idade de avaliação da vinculação ou o tempo passado entre a avaliação da vinculação e do comportamento de internalização. Noutra meta-análise (Fearon et al., 2010) foi encontrada uma associação significativa entre insegurança e problemas de externalização (como agressão, problemas de oposição, problemas de comportamento ou hostilidade), com tamanho do efeito maior encontrado nos rapazes. Groh e autores (Groh, Fearon, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Steele, & Roisman, 2014) apontaram, na sua meta-análise, uma associação significativa entre a segurança da vinculação e a competência com os pares, não moderada pela idade de avaliação da competência, estando a insegurança significativamente associada com baixa competência com os pares. A segurança da vinculação estava associada significativamente mais com a competência com os pares do que a sintomatologia de internalização.

Dado o foco das meta-análises anteriores em medidas comportamentais para avaliar a vinculação, a meta-análise de Madigan e colaboradores (Madigan et al., 2016), que se debruça sobre medidas representacionais e questionários, encontrou associações modestas entre a insegurança na vinculação e o comportamento de internalização, com os tamanhos do efeito a diminuir com o aumento da idade da criança e sendo mais exacerbado nos estudos nos quais a criança era a informadora, e também quando a medida de internalização se referia a sintomas depressivos. Estes autores encontraram também associações entre a vinculação e os comportamentos de externalização, com tamanhos do efeito maiores quando a criança era o informador. A probabilidade de as crianças com relações de vinculação insegura terem problemas de internalização e externalização era 2,9 a 2,4 vezes maior que as crianças com relações de vinculação seguras.

Como mencionado, também o facto de a criança percepcionar o seu cuidador como disponível e responsivo leva-a a que se sinta segura e confiante a explorar novos contextos e o ambiente social de forma ativa e positiva (Rose-Krasnor et al., 1996). Na sua meta-análise, Schneider e coautores (Schneider et al., 2001) reportaram correlações entre a vinculação aos pais e as relações com os pares, com o *overall effect size* para a relação criança-mãe significativo baixo a moderado. Também Pallini e colaboradores (Pallini, Baiocco, Schneider, Madigan, & Atkinson, 2014), na sua meta-análise, encontraram resultados consistentes com a meta-análise anterior no que respeita à magnitude do *effect size*. A segurança na vinculação tem vindo a ser, similarmente, associada a uma maior orientação prosocial, com as crianças com relações de vinculação seguras a apresentarem maior popularidade e mais comportamentos prosociais e valores mais favoráveis na dimensão da ansiedade social (Bohlin et al., 2000; Seibert & Kerns, 2015), inclusive quando avaliados pelos professores (Futh, O'Connor, Matias, Green, & Scott, 2008; Rydell, Bohlin, & Thorell, 2005). No entanto, estudos como o de Bohlin e colaboradores (Bohlin et al., 2000) não encontraram os mesmos resultados quando os MID foram avaliados simultaneamente através de uma tarefa de completamento de histórias e outros autores não encontraram associações (Bureau & Moss, 2010). Crianças com relações de vinculação seguras são também tendencialmente descritas pelos professores como sendo mais competentes e menos agressivas e crianças com relações de vinculação inseguras parecem também ser percebidas pelo professor como mais tímidas e ansiosas (Cardoso, Antunes, Silva, Torres, & Veríssimo, 2012; Renken et al., 1989; Torres, Maia, Veríssimo, Fernandes, & Silva, 2012). Os professores têm sido, assim, constituídos como informadores importantes para avaliação do ajustamento da criança e das suas competências socioemocionais e académicas. Instrumentos como o *Teacher-Child Rating Scale* (TCRS) (Hightower et al., 1986) têm sido utilizados para avaliar a perceção dos professores acerca de competências das crianças. As competências socioemocionais baseadas no TCRS envolvem estar disponível para formar e manter relações positivas com os pares, ser assertivo e capaz de se auto-regular e ter um temperamento positivo e os problemas socioemocionais incluem ter relações com os pares mais negativas ou ter características associadas a ansiedade e insegurança (Law, Hightower, Lotyczewski, & Halterman, 2012).

Também as nomeações de pares têm sido amplamente utilizadas, revelando-se válidas em diferentes culturas (e.g. Casiglia, Lo Coco, & Zappulla, 1998; Chen, Rubin, Li, & Li, 1999). É pedido aos participantes que indiquem os colegas que melhor personificam uma série de papéis ou descrições comportamentais de natureza variada, como manifestações de

agressividade, retirada social, vitimização ou comportamento pró-social. A reputação social, construto que advém da percepção do grupo sobre um dos seus elementos, num dado contexto, avalia por um lado, a popularidade dos membros do grupo e, por outro, a identificação de determinados traços ou características dos pares dentro do grupo (Lapointe, Noel & Strayer, 1993), como as competências académicas e sociais na turma, nomeadamente a popularidade, a cooperação ou a agressividade. Este construto, que tem sido utilizado em investigação, nomeadamente através do Teste de Reputação Social (Noel & Strayer, 1989, tradução de Santos e Veríssimo, 1990), que avalia a forma como os indivíduos são percebidos pelos seus pares em dimensões de carácter social e performance académica, constitui-se enquanto forma de prever a adaptação social futura da criança (Correia, Santos, Freitas, Rosado & Rubin, 2014; Morison & Masten, 1991; Parker & Asher, 1993). Uma importante vantagem deste método prende-se com o facto de confiar nas indicações dos diferentes colegas, isto é, em vários informadores, e que estes serão os melhores conhecedores dos seus comportamentos sociais e aqueles que determinam, em última análise, a sua integração, estatuto e reputação social, partilhando uma história de diversas interações em variados contextos com a criança (Hymel & Rubin, 1985). No entanto, como a reputação social tende para a estabilidade, esta poderá ser encarada como uma potencial desvantagem, já que as avaliações dos colegas poderão estar enviesadas, tendo em conta que a criança pode ter já cessado ou alterado um comportamento, mas a sua reputação tende a permanecer e a resistir à mudança (Hymel, Wagner, & Butler, 1990), o que é evidente em especial nas manifestações de agressividade (e.g. Moskowitz, Schwartzman, & Ledingham, 1985). Investigação prévia numa amostra portuguesa (Cardoso et al., 2012) encontrou uma tendência ao nível da correlação (negativa) entre as representações de vinculação e a dimensão agressividade utilizando este instrumento.

Vários autores têm também associado a segurança da vinculação a um melhor desempenho nas tarefas escolares (e.g. Jacobsen & Hofmann, 1997; Van Ijzendoorn & Van Vliet-Visser, 1986; Wong, Wiest e Cusick, 2002). West e coautores (West et al., 2013) investigaram as relações entre a vinculação mãe-criança em idade pré-escolar e a performance académica e QI na infância média, bem como potenciais mecanismos mediadores, tendo encontrado associações entre as crianças mais seguras aos 24 e 36 meses e melhor performance na escola e QI mais elevado na infância média (3º e 4º anos), associando como mediadores nesta relação a qualidade do apoio parental, encorajamento da performance académica, relações sociais e auto-regulação da criança.

Com base no argumento de Bowlby (1969/82, 1973, 1980) que a segurança da vinculação influenciaria o autoconceito da criança, mais concretamente a percepção de si próprio como amado e passível de ser amado, também crianças com relações de vinculação seguras são apontadas na investigação como tendo níveis mais elevados de autoestima e autoconfiança (Bowlby, 1988; Sroufe, 1983, 2005), avaliando-se na generalidade de forma mais positiva mas admitindo as suas imperfeições, sendo mais flexíveis, e as inseguras sendo descritas frequentemente como tendo problemas de autoconceito, descrevendo a sua autoimagem como mais negativa, apresentando dificuldades em admitir as suas falhas e com mais dúvidas acerca das suas competências (Bowlby, 1988; Cassidy, 1988; Colman & Thompson, 2002; Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008; Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996). Partindo dos pressupostos da multidimensionalidade do autoconceito e da autoestima como medida diferente do somatório simples dos scores em diferentes áreas, o *Self Perception Profile for Children* (Harter, 1985), uma medida robusta amplamente usada para avaliar a percepção de si próprio nas crianças, dispõe de medidas separadas das competências percebidas em diferentes domínios e uma medida independente da autoestima global. Desta forma, considera-se que é possível obter uma imagem mais rica e diferenciada do que a obtida através de instrumentos que fornecem uma só medida de auto-conceito (Alves-Martins, Peixoto, Mata, & Monteiro, 1995). Baseada na ideia de que a autoestima resulta da relação entre a competência do indivíduo e o seu nível de aspiração, Harter (1985) refere que, ao ter sucesso em domínios considerados importantes por si próprio, isso resultará em valores mais elevados de autoestima e que, pelo contrário, uma baixa competência percebida em domínios considerados importantes levarão a baixos valores na autoestima (Alves-Martins et al., 1995).

2.3 - Objectivos

A literatura tem, assim, apontado para a necessidade de investigação no que respeita a estudos longitudinais e multimétodo, de forma a avaliar a estabilidade da vinculação nos primeiros anos de vida e infância média, e entre medidas de avaliação da vinculação, além das medidas de observação do comportamento (Kerns & Brumariu, 2016). Como mencionado ao longo deste enquadramento, também o corpo teórico e empírico carece de estudos que se debrucem sobre o impacto das relações de vinculação no período da infância média, ao mesmo tempo que são também poucos os estudos que procedem a esta correspondência utilizando medidas que abranjam pais e mães.

Como forma de dar resposta a algumas das questões levantadas pelo corpo teórico supramencionado, mostrando como se mantém fundamental o aprofundamento do estudo das mesmas, este estudo procura contribuir para a discussão acerca da continuidade e extensão de influência da vinculação no desenvolvimento infantil, concretamente no período da infância média, que abarca intensas alterações físicas, cognitivas e socio-emocionais, bem como acrescentar contribuição relevante para o impacto da relação entre pais e crianças no desenvolvimento infantil, no sentido de promover um cuidado na infância responsivo e sensível às necessidades das crianças.

Constituem-se, assim, enquanto objetivos desta investigação: 1) verificar se as representações internas de vinculação em idade pré-escolar predizem a perceção de suporte materno e paterno no final do 1º ciclo; 2) avaliar a concordância entre a perceção de segurança à mãe e ao pai nos 3º e 4º anos de escolaridade; 3) explorar quais os contributos das representações de vinculação aos 5 anos nos problemas de comportamento e competências das crianças, do ponto de vista do professor, no final do 1º ciclo; 4) testar o impacto das representações de vinculação em idade pré-escolar nos comportamentos de carácter social e na performance académica, nos 3º e 4º anos de escolaridade, do ponto de vista dos colegas; 5) avaliar a influência das representações de vinculação aos 5 anos na perceção de si próprio, acerca das suas competências e autoestima, no final do 1º ciclo.

Capítulo 3

Método

3.1 – Participantes

No que respeita à avaliação da estabilidade das relações de vinculação, constituíram-se enquanto participantes 60 crianças do 3º ano de escolaridade e 70 crianças do 4º ano. A qualidade da vinculação foi recolhida quando as crianças tinham 5 anos de idade, a idade média de entrada para a escola foi de 17 meses ($M=17,98$; $DP=15,02$) e, no pré-escolar, as crianças passavam em média 9 horas na escola ($M= 8,69$; $DP=0,89$). Todas as crianças eram provenientes de famílias biparentais. As mães tinham idades entre os 32 e os 55 anos ($M=39,39$; $DP=4,29$) e os pais entre 32 e 60 anos ($M=42,23$; $DP=6,50$). As habilitações literárias das mães variavam entre os 6 e os 21 anos de escolaridade ($M=15,38$; $DP=3,04$), e as dos pais entre 6 e 19 anos ($M=15,41$; $DP=3,14$). As famílias pertencem a um nível sócio-económico médio/médio alto.

Relativamente à relação entre as representações de vinculação e a perceção dos professores acerca do ajustamento da criança, envolveu a participação de 106 crianças no 3º ano (53% raparigas) e 119 crianças no 4º ano (52% raparigas) que, à data das avaliações, tinham idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos ($M= 8,11$; $DP=0,3$). Relativamente à reputação social, o estudo abrangeu 77 crianças no 3º ano e 97 crianças no 4º ano. As crianças tinham idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos ($M= 8,13$; $DP=0,4$). Quanto à relação entre as narrativas e a perceção de si mesmo, participaram 80 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos ($M= 8,14$; $DP=0,2$).

Todas as crianças foram recrutadas através da escola que as crianças frequentam e que se encontra filiada com o projeto de investigação longitudinal mais amplo, que se debruça sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças entre os 2 e os 9 anos. O estudo foi aprovado pela comissão de ética do ISPA e autorizado pela comissão de tratamento de dados, tendo sido também obtido o consentimento informado por parte dos pais e das crianças.

3.2 Instrumentos

No decorrer desta investigação foi utilizado o *Attachment Story Completion Task* (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy 1990; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009) para avaliar os modelos internos dinâmicos das crianças em idade pré-escolar, e a

Kerns Security Scale (Kerns et al., 1996), como instrumento de avaliação da percepção de segurança das crianças aos pais e também, a *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised* (versão portuguesa de Seabra-Santos et al., 2003) como medida de controlo verbal.

No sentido de compreender os contributos das representações de vinculação no desenvolvimento sócioemocional e académico, além do *Attachment Story Completion Task* (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy 1990; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009), referido anteriormente, foram utilizados o *Teacher-Child Rating Scale* (Hightower, Work, & Cowen, 1986) para avaliar problemas de comportamento e competências da criança, o *Teste de Reputação Social* (Noel & Strayer, 1989; Santos e Veríssimo, 1990) de modo a avaliar a percepção das crianças relativamente a características de comportamento de carácter social e de performance académica dos seus colegas, e a *Self Perception Profile for Children* (Harter, 1985; Alves-Martins, Peixoto, Mata, & Monteiro, 1995) para avaliar o autoconceito e autoestima.

Os instrumentos acima mencionados serão, de seguida, descritos, tal como o respetivo procedimento.

Attachment Story Completion Task (ASCT; Bretherton, Ridgeway, & Cassidy 1990; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009).

O ASCT intenta aceder aos MID de vinculação, analisando as diferenças individuais na construção de narrativas a partir da encenação de situações do quotidiano familiar relacionados com a vinculação.

O instrumento é constituído por seis histórias distintas aplicadas em formato de entrevista, com uma duração média entre 15 a 30 minutos. As histórias são inicialmente instruídas pelo aplicador e devem ser finalizadas pela criança, com o auxílio de pequenas figuras que reportam a uma família, bem como outros adereços auxiliares. A primeira história é considerada neutra, não sendo posteriormente cotada, estando as seguintes formuladas de modo a desencadear respostas correspondentes a uma questão particular da vinculação (Bretherton & Ridgeway, 1990). Assim, a primeira história apresentada (“O bolo de aniversário”) tem como tema a festa de aniversário da criança protagonista, sendo utilizada como história de “aquecimento” ou introdução, de forma a assegurar a compreensão do procedimento por parte da criança, bem como a sua familiarização com o material. Cada uma

das restantes cinco histórias apresentadas remete para problemáticas distintas, suscetíveis de ativarem conteúdos associados ao comportamento de base segura (Bretherton & Ridgeway, 1990): 1) a figura de vinculação num papel de autoridade, em resposta a um percalço accidental da criança (história do sumo entornado); 2) ativação do sistema de vinculação e resposta parental à dor da criança (história do joelho magoado); 3) ativação do sistema de vinculação e resposta parental ao medo da criança (história do monstro no quarto); 4) a ansiedade de separação e capacidade de *coping* com um cuidador substituto (história da partida); 5) qualidade/tonalidade afetiva do regresso dos pais e reencontro com a criança (história do reencontro) (Bretherton & Ridgeway, 1990).

Para a realização desta tarefa de avaliação das representações da vinculação são utilizadas figuras representativas de uma família tradicional: pai, mãe, vizinha (introduzida apenas nas duas últimas histórias) e duas crianças, um menino maior e um menino mais pequeno ou uma menina maior e outra mais pequena, utilizados de acordo com o género da criança e a sua posição na fratria (Bretherton & Ridgeway, 1990). Como adereços, são utilizados uma mesa e quatro cadeiras, um bolo de aniversário e um conjunto de pequenos pratos e copos, uma peça de feltro verde para representar a relva (com aproximadamente 22,5x22,5cm), uma pequena esponja artificial cinzenta ou bege (cortada de forma a parecer-se com uma rocha), camas e cobertores e um automóvel. Todos os objetos têm tamanhos proporcionais e adequados às figuras (Bretherton & Ridgeway, 1990).

Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Revised (*WPPSI-R, 1989; versão portuguesa de Seabra-Santos et al., 2003*)

Para controlar possíveis efeitos na qualidade das narrativas produzidas decorrentes de diferenças ao nível da capacidade lexical e da compreensão verbal das crianças utilizou-se a forma revista da WPPSI, aferida para a população portuguesa por Seabra-Santos et al. (2003). A WPPSI é aplicada em crianças entre os 4 e os 6 anos de idade e é constituída por 12 subtestes, 6 subtestes percetivomotores (realização) e por 6 subtestes verbais. Os resultados dos 12 subtestes permitem calcular três escalas compósitas: Quociente de Inteligência (QI) verbal, QI de realização e QI da escala completa. No presente estudo, foi utilizado apenas o QI verbal, valor obtido através da realização dos subtestes informação, compreensão, aritmética, vocabulário e semelhanças. Os procedimentos de correção desta prova são objetivos e realizam-se de acordo com o próprio manual.

Kerns Security Scale (KSS, Kerns et al., 1996)

O KSS é um questionário de auto-relato, que tem como objetivo avaliar as percepções de segurança de vinculação na relação da criança com a mãe e o pai, acedendo às percepções de disponibilidade e responsividade do progenitor, confiança no progenitor em situações de stresse, e facilidade e interesse na comunicação com o progenitor (Kerns et al., 2005). A medida é constituída por 15 itens e demora cerca de 10 minutos a preencher.

Os itens são apresentados no formato “Algumas crianças... Outras crianças...”, desenvolvido por Harter (1982), de forma a minimizar possíveis efeitos de enviesamento de desejabilidade social nas respostas. Assim, são apresentadas duas frases/situação (eg: “Algumas crianças acham fácil contar com os seus pais para os ajudar”, “outras crianças acham difícil contar com os seus pais”) e é solicitado à criança que responda, primeiramente, com qual criança se identifica mais (a frase à esquerda ou a frase da direita) e, após assinalar a primeira resposta, pede-se que indique se a resposta dada é realmente verdadeira ou parcialmente verdadeira (“exatamente como eu” ou “mais ou menos como eu”).

Teacher-Child Rating Scale (TCRS, Hightower, Work, & Cowen, 1986)

O TCRS é um questionário composto por 44 itens e procura avaliar diferentes aspectos do ajustamento socio-emocional e académico do ponto de vista do professor, no que respeita aos comportamentos e competências da criança em contexto escolar. Para responder, o professor recorre a uma escala de Likert de 5 pontos (1=não é um problema, 5=é um problema grave ou 1=nada, 5=muito) e demora menos de 20 minutos a responder. Os itens podem ser divididos em 7 subescalas, agrupáveis em dois grandes domínios: Problemas de comportamento (*acting-out*; timidez/ansiedade; problemas de aprendizagem) e competências da criança (assertividade; orientação para a tarefa; tolerância à frustração; aptidões sociais com os pares).

Teste da Reputação Social (Noel & Strayer, 1989; Santos e Veríssimo, 1990)

A reputação social, indicador da adaptação social, foi obtida utilizando o Teste da Reputação Social, questionário dirigido a alunos de idade escolar, cujo objectivo é a avaliação dos seus colegas de sala de aula no que respeita a características de comportamentos de carácter social e de performance académica. A sua aplicação, em grupo, pressupõe que cada

aluno avalie os colegas (e a si próprio) a partir do seu ponto de vista, quanto às dimensões popularidade, humor, liderança, cooperação, agressividade, matemática, língua portuguesa, artes plásticas e educação física.

Self Perception Profile for Children (SPPC, Harter, 1985; Alves-Martins, Peixoto, Mata, & Monteiro, 1995).

Para avaliar as representações acerca do self nas crianças, foi utilizada a Escala de Auto-Conceito para Crianças. Este questionário é composto por 36 itens, que acedem às percepções da criança acerca das suas competências e autoestima.

Os itens estão distribuídos por 6 subescalas, sendo que as 5 primeiras são referentes aos domínios do autoconceito e a última sobre a avaliação da autoestima. Os itens correspondentes aos cinco primeiros domínios avaliam a percepção da criança acerca da sua competência escolar (como a criança se percebe quanto à sua performance na escola), aceitação social (o grau de aceitação da criança pelos seus colegas e o sentimento de popularidade entre os seus pares), competência atlética (modo como a criança se percebe ao nível das suas competências desportivas ou jogos ao ar livre), aparência física (grau de satisfação da criança relativamente ao seu aspeto, peso, tamanho, etc.) e comportamento (como a criança se sente em relação ao modo como age, se age de acordo com o que esperam dela, se evita problemas, etc.). A subescala Autoestima, pretende analisar se a criança gosta de si enquanto pessoa, se está satisfeita com a sua forma de ser. Constitui uma avaliação global do seu valor enquanto pessoa e não um domínio específico de competência.

Para cada afirmação apresentada, a criança decide primeiramente qual das duas afirmações melhor a descreve, isto é, com qual das afirmações se identifica mais (e.g.: “Algumas crianças arranjam muitas vezes complicações por causa das coisas que fazem” MAS “Outras não costumam fazer coisas que as metam em complicações”) e, de seguida, deve assinalar até que ponto de identificação parcial ou totalmente com a afirmação (“Sou tal e qual assim” ou “Sou um bocadinho assim”). Deste modo, a resposta a cada item é dada numa escala de 4 pontos.

3.3 - Procedimento

Todos os dados obtidos seguem as regras éticas indicadas pela APA, com obtenção de consentimento informado e autorização da comissão de tratamento de dados.

Aplicação e Cotação do ASCT

O ASCT foi aplicado individualmente, numa sala disponibilizada pela instituição de ensino que as crianças participantes frequentam. O entrevistador e a criança sentam-se numa mesa, em situação de face-a-face. Inicialmente, o observador apresenta cada elemento da família à criança, solicitando-lhe que dê um nome a cada uma das crianças da família e à vizinha e explica, de seguida: “Vamos fazer umas histórias com a nossa família. Eu começo a contar e depois tu continuas, está bem?”. Iniciou-se com a história neutra (não cotada), de modo a assegurar que a criança compreende o procedimento e a promover a familiarização com o entrevistador e o material. O experimentador introduz o início de cada história e solicita à criança que a complete, ilustrando os comportamentos, emoções e interações entre os personagens através do material auxiliar. As instruções são dramatizadas pelo experimentador, finalizando com a solicitação: “Mostra-me e conta-me o que acontece agora”. Antes de iniciar a história seguinte, acrescenta “Como é que tu achas que esta tua história poderia terminar?” ou “Aconteceu mais alguma coisa nesta história? Podemos passar à próxima?” (para uma descrição completa do procedimento de aplicação, consultar Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009).

De modo a considerar comportamentos verbais e não-verbais dos participantes (ou seja, quer a narração da história, quer a ação dramatizada), todas as entrevistas foram gravadas em formato vídeo, tendo sido aplicadas e filmadas por investigadores previamente treinados e sem conhecimento de qualquer informação acerca dos participantes no estudo.

A cotação foi realizada por equipas de investigadores distintas das equipas de aplicação da prova, assegurando a independência dos mesmos. As equipas de cotação, formadas por díades de investigadores, foram previamente treinadas e são também formadas por investigadores não familiarizados com qualquer informação sobre as crianças.

Para a cotação das entrevistas foi utilizado um método de cotação baseado numa avaliação dimensional das representações de vinculação, que considera a extensão em que estão ou não presentes elementos de um contínuo de segurança/insegurança (Heller, 2000; Maia et al., 2009), em vez de uma classificação categorial das narrativas (i.e., seguras,

inseguras ambivalentes, evitantes ou desorganizadas), como aquela originariamente proposta por Bretherton e colaboradores (1990). Cada uma das cinco histórias foi cotada em termos de Segurança de vinculação numa escala de 8 pontos (versão portuguesa e ampliada de Maia et al., 2009, da escala originalmente desenvolvida por Heller, 2000), isto é, os valores de segurança foram atribuídos em função da complexidade da resolução dada ao problema levantado no início de cada história, com a escala a variar entre: (1) “Desorganizado”, (2) “Severamente Inseguro”, (3) “Muito Inseguro”, (4) “Inseguro”, (5) “Pouco Seguro”, (6) “Algo Seguro”, (7) “Seguro”, e (8) “Muito Seguro”. Este é um critério mais amplo, que considera efetivamente como a criança abordada as questões principais da história e como usa os cuidadores como base segura, isto é, inclui a coerência e a resolução dada (i.e., extensão em que cada problema é reconhecido e resolvido de forma bem sucedida) e também uma avaliação global de parâmetros associados ao processo narrativo, nomeadamente o que respeita ao comportamento não-verbal, representação parental, grau de investimento na tarefa, fluência do discurso, emoção geral expressa, conhecimento emocional revelado e qualidade da interação mantida com o experimentador. Nesta escala de 8 pontos estão contidas as variantes dos comportamentos de evitamento e de ambivalência.

O acordo inter-observadores para a dimensão Segurança, calculado com a correlação intra-classes, varia entre 0.78 e 0.82.entre pares de cotadores.

Aplicação e Cotação do KSS

O questionário foi aplicado em contexto de sala de aula, ao grupo de participantes que integravam cada uma das turmas. O aplicador explicou que se pretende conhecer melhor a relação das crianças com cada um dos seus pais, como se sentem e se comportam quando estão com cada um. Foram lidas as instruções do questionário em voz alta, mostrando que cada afirmação se refere a dois tipos de crianças e que se pretende saber com qual se acham mais parecido. Foi executado o exemplo em conjunto com a turma, de forma a que os participantes percebessem que devem escolher, primeiramente, a descrição do item com que se identificam mais: “Vamos ler a seguinte frase “Algumas crianças preferem praticar desporto no seu tempo livre” OU “Outros jovens preferem ver televisão”. Agora, vão decidir se são mais parecidos com a criança da esquerda ou da direita. Depois de escolherem uma das frases (criança da esquerda ou da direita), assinalam com uma cruz debaixo do quadrado “Exatamente como eu” se for totalmente verdadeiro, ou seja, se acham que são exatamente

assim, ou “Mais ou menos como eu”, caso considerem que é parcialmente verdadeiro para vocês”. Foi reforçado que os participantes preenchessem cada um dos questionários de forma independente (para a mãe e para o pai) e que não existem respostas certas ou erradas. De modo a verificar se os participantes assinalavam apenas uma hipótese por item, o investigador foi percorrendo a sala, observando este facto.

Cada item foi cotado de 1 a 4, com valores mais elevados a indicarem percepções de segurança mais elevadas. O score de segurança da mãe e do pai foi obtido através da média de respostas aos 15 itens, respetivamente para cada progenitor, com alphas de Cronbach de .784 e .845 para a percepção de segurança às mães e aos pais no 3º ano, respetivamente. Para o 4º ano, a percepção de segurança às mães apresenta um valor de confiabilidade de .753 e aos pais de .724. Dos 95 participantes de 3º ano, 95 responderam à escala para ambos os pais e 94 apenas relativamente à mãe (apenas uma não respondeu devido a ausência total de contacto com o pai e ausência de padrasto). Dos 104 participantes do 4º ano, todos responderam a ambas.

Aplicação e Cotação da Teacher-Child Rating Scale

O questionário foi preenchido por cada professor, tendo-se explicado previamente que o objetivo do mesmo era o de compreender de forma mais aprofundada a percepção do professor acerca dos comportamentos e competências da criança na escola, reiterando-se que deveriam responder de acordo com a escala apresentada, e salientando a necessidade de as respostas estarem de acordo com o observado em cada criança nos últimos meses. Observou-se, ainda, junto dos mesmos, que não existiam respostas certas ou erradas e que as informações cedidas serviriam apenas para fins estatísticos, garantindo assim a confidencialidade das mesmas.

Os coeficientes de Alpha de Cronbach para todas as subescalas variaram entre .825 e .927, para o 3º ano e entre .762 e .940, para o 4º ano, confirmando a sua consistência interna.

Aplicação e Cotação do Teste de Reputação Social

Este instrumento foi recolhido em grupo, em contexto de sala de aula da instituição de ensino. O entrevistador distribuiu os cadernos de respostas aos alunos, onde consta, em cada página, o nome da categoria em questão e a lista de todos os alunos da turma. De seguida,

apresentou o instrumento às crianças, explicando que o objetivo do mesmo centrava-se num maior conhecimento acerca das relações entre si: "Gostaríamos de saber como vocês se conhecem uns aos outros. Aqui, na nossa turma, existem crianças que fazem amigos facilmente, outros que gostam de ajudar os colegas, há também aqueles que estão sempre de bom humor, outros que gostam de implicar com os colegas e há os que não gostam de confusão. Há também crianças muito boas alunas a Matemática, ou a Português ou em Desporto ou em Desenho. Eu tenho uma ideia acerca de cada um de vocês, mas gostaria de conhecer a vossa opinião. Quero lembrar-vos que não é uma prova, não há respostas certas nem erradas, e as vossas respostas serão guardadas em segredo e só serão utilizadas pela pessoa que está a fazer este trabalho. Agora peguem num lápis azul e abram o caderno que vos dei na página 1. O nome de todos os colegas participantes está escrito nos rectângulos por ordem numérica." (assegurando-se de que todos os alunos são capazes de identificar o nome dos colegas). "A cada uma das minhas questões, vocês vão escolher três nomes e fazer uma cruz como esta (o experimentador faz uma cruz no quadro) sobre o nome dos colegas que escolheram. Tirando na primeira questão, vocês podem ser um desses três alunos, isto é, vocês podem escolher o vosso nome, menos na primeira questão." O experimentador inicia assim o preenchimento com a turma, que vai seguindo questão a questão, esperando que todos terminem antes de passar à próxima questão. Deste modo, o entrevistador explica cada um dos tópicos à turma, da seguinte forma:

1) Popularidade: "Na página número 1, onde diz Popularidade, têm o nome de todos os colegas. Com o vosso lápis azul façam um X sobre o nome das três crianças com quem vocês gostam mais ou gostariam brincar."

2) Bom Humor: "Voltem a página. Estamos agora na página 2. Na nossa turma há crianças que estão sempre sorridentes, que gostam muito de rir, que têm sempre um ar contente e alegre. Na vossa opinião quem são as três crianças da turma com mais bom humor. Façam um X sobre o nome dessas crianças escrito no rectângulo. Se vocês pensam que estão entre as três crianças com mais bom humor da turma, já podem escolher o vosso nome, assim como nas questões que se seguem. "

3) Liderança: "Voltem a página. Estão agora na página 3, onde diz Liderança. Na turma há crianças que têm muita influência sobre os outros, isto é, os outros procuram imitá-los, fazer as mesmas coisas que eles fazem e obedecem às suas ordens. Na vossa opinião quem são as três crianças que têm maior influência sobre os outros na classe. Façam um X sobre o nome deles, escritos no rectângulo."

4) Cooperação: “Voltem a página. Estão agora na página 4. Na aula há crianças que procuram ajudar os outros quando estes têm problemas, que consolam os colegas quando estes estão tristes ou doentes e geralmente gostam de prestar serviços aos outros. Na vossa opinião quem são as três crianças mais gentis da classe? Coloquem um X sobre o nome delas no rectângulo.”

5) Agressividade: “Voltem a página. Estão agora na página 5, onde está escrito Agressividade. Na nossa aula há crianças que têm um comportamento mais agressivo que as outras. Esses alunos podem as vezes, ralhar, empurrar, morder, ameaçar, bater, ferir as outras crianças. Na vossa opinião quem são as três crianças mais agressivas da classe? Coloquem um X sobre o nome delas no rectângulo.”

6) Matemática: “Voltem a página. Estamos agora na página 6. Na aula há alunos muito bons em Matemática. Na vossa opinião quem são os três melhores alunos em Matemática na classe? Coloquem um X sobre o nome delas no rectângulo.”

7) Português: “Voltem a página. Estamos agora na página 7. Na aula temos também alunos muito bons em Português. Na vossa opinião quem são os três melhores alunos em Português na turma? Coloquem um X sobre o nome deles no rectângulo.”

8) Artes Plásticas: “Voltem a página. Estamos agora na página 8. Na aula há alunos muito bons a desenhar. Na vossa opinião quem são os três melhores alunos em desenho na turma? Coloquem um X sobre o nome delas no rectângulo.”

9) Educação Física- Desporto: “Voltem a página. Estamos agora na página 9. Na aula há alunos muito bons em desporto ou educação física. Na vossa opinião quem são os três melhores alunos em desporto ou educação física? Coloquem um X sobre o nome delas no rectângulo.”

No final da primeira parte, é realizado um pequeno intervalo e a atividade é retomada, reiniciando na página 1 e utilizando um lápis vermelho. Em relação aos mesmos itens, as crianças vão identificar, nesta segunda parte, os colegas "menos". O símbolo utilizado para identificar os três nomes é um círculo a vermelho à volta do nome. O experimentador continua com as seguintes instruções:

1) Popularidade: “Estão novamente na página número 1, da Popularidade. Têm na folha o nome de todos os colegas. Com o vosso lápis vermelho façam um círculo à volta do nome das três crianças com quem vocês não gostam nada de brincar.” (ênfatizando a palavra “Não”).

2) Bom Humor: “Voltem a página. Estamos agora na página 2. Na nossa turma há crianças que parecem estar sempre de mau-humor, que não riem muito, que não têm um ar muito feliz. Na vossa opinião, quem são as três crianças da classe com mais mau humor. Façam um círculo sobre o nome dessas crianças, escrito no rectângulo. Lembro-vos que vocês podem escolher o vosso nome, assim como nas questões que se seguem. “

3) Liderança: “Voltem a página. Estão agora na página 3, onde diz Liderança. Na classe há crianças que não têm muita influência sobre os outros, que fazem quase sempre o que os outros dizem, isto é, as outras crianças não os procuram imitar e sempre que tentam comandar um jogo quase ninguém acha as suas ideias interessantes. Na vossa opinião, quem são as três crianças que têm menor influência sobre os outros na classe. Façam um círculo à volta do nome deles, escrito no rectângulo.” (O investigador enfatiza a palavra “menor”)

4) Cooperação: “Voltem a página. Estão agora na página 4. Na aula há crianças que nunca procuram ajudar os outros quando estes têm problemas. Estes colegas não gostam de partilhar as suas coisas com os outros, não consolam os amigos quando estes estão tristes ou doentes. Na vossa opinião, quem são as três crianças menos gentis da classe? Façam um círculo à volta do nome delas, nos rectângulos.” (O experimentador enfatiza a palavra “menos”)

5) Agressividade: “Voltem a página. Estão agora na página 5, onde está escrito Agressividade. Na nossa aula há crianças que nunca batem nos outros, não entram em conflitos e não dizem palavras feias. Na vossa opinião, quem são as três crianças menos agressivas da classe? Façam um círculo à volta do nome deles no rectângulo.” (enfatizando a palavra “menos”)

6) Matemática: “Voltem a página. Estamos agora na página 6. Façam um círculo à volta do nome das três crianças que, na vossa opinião, têm mais dificuldade em Matemática.”

7) Português: “Voltem a página. Estamos agora na página 7. Façam um círculo à volta do nome das três crianças que, na vossa opinião, têm mais dificuldade em Português.”

8) Artes Plásticas: “Voltem a página. Estamos agora na página 8. Façam um círculo à volta do nome das três crianças que, na vossa opinião, têm mais dificuldade em Artes Plásticas.”

9) Educação Física- Desporto: “Voltem a página. Estamos agora na página 9. Façam um círculo à volta do nome das três crianças que, na vossa opinião, têm mais dificuldade em desporto ou educação física?”

O aplicador termina, solicitando aos participantes que verifiquem se responderam com uma cruz azul e um círculo vermelho em todas as folhas de resposta.

Para todas as categorias, cada aluno da turma é assim avaliado pelos colegas em dois “scores” pessoais diferentes: um corresponde ao número de nomeações positivas e o outro às nomeações negativas efetuadas pelos pares. Foram aceites atribuições inferiores a três colegas por questão, mas não se aceitaram atribuições superiores, isto é, que os alunos indicassem mais do que três colegas por cada categoria.

Aplicação e Cotação do SPPC

Esta escala foi administrada na sala de aula dos participantes, em contexto de grupo. Foi explicado que se pretendia que respondessem a algumas questões, de forma a conhecê-los um pouco melhor, salvaguardando que não existem respostas certas ou erradas: “Temos aqui algumas frases sobre crianças com características diferentes e gostaríamos de saber com qual dessas crianças é que cada um de vocês se acha mais parecido”. Foram, então, dadas instruções sobre o preenchimento da escala, realizando o item de exemplo em voz alta pelo aplicador, em conjunto com todos os participantes. “Cada questão refere-se a dois tipos de crianças e nós gostaríamos de saber com qual se acham mais parecidos. Primeiro, escolhem se são mais parecidos com as crianças do lado esquerdo, que gostam mais de brincar na rua nos seus tempos livres, ou se são mais parecidos com as crianças do lado direito, que gostam mais de ficar em casa a ver televisão. Ainda não escrevam nada, vão só decidir com qual criança se parecem mais.” Nesta fase, o experimentador reforçou que as crianças só podem escolher uma alternativa. De seguida, continuou-se: “Agora que já sabem com qual criança se parecem mais, vão decidir se são tal e qual assim ou se são só um bocadinho assim. Se são tal e qual assim, colocam uma cruz no quadrado debaixo do sítio que diz “Sou tal e qual assim”. Se são só um bocadinho assim, colocam a cruz no quadrado debaixo do sítio que diz “Sou um bocadinho assim. De seguida, encontram mais frases, às quais vão responder tal como esta que fizemos em voz alta. Lembrem-se que só podem assinalar um quadrado em cada linha de resposta, aquele que corresponde à criança mais parecida convosco.”

Tal como na aplicação do questionário KSS, o experimentador percorreu a sala ao longo da aplicação, de forma a garantir que as crianças participantes assinalavam apenas um quadrado em cada item.

Não se pretendendo obter um score total para o SPPC, as respostas são somadas para cada subescala, de modo a obter um score para cada domínio específico, considerando os itens revertidos.

Os coeficientes de Alpha de Cronbach para as subescalas do 3º ano foram de .752 para a Competência Escolar, .754 para a Aceitação Social, .701 na Competência Atlética, .612 para a Aparência Física, .788 para a subescala Comportamento e .763 na Autoestima, confirmando a sua consistência interna. Para o 4º ano, as subescalas apresentaram alfas de Cronbach de .743 para a Competência Escolar, .768 para a Aceitação Social, .646 na Competência Atlética, .517 para a Aparência Física, .758 para a subescala Comportamento e .713 na Autoestima, confirmando a sua consistência interna, apesar do baixo valor observado na subescala Aparência Física.

Capítulo 4

Resultados

Segurança das Narrativas de Vinculação

Os valores da segurança representam as respostas das crianças que correspondem a questões particulares da vinculação, desencadeadas pela apresentação das narrativas. Na tabela 1 encontra-se a caracterização descritiva das pontuações do valor de segurança encontradas para cada história do ASCT, utilizando a escala contínua de segurança.

Tabela 1

Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão utilizando a Escala de Segurança da Vinculação em cada história

Narrativas	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Sumo Entornado	5.00	6.94	6.06	0.65
Joelho Magoado	4.92	7.44	6.20	0.83
Monstro no Quarto	3.42	7.19	5.57	0.88
Separação	4.00	7.00	5.68	0.69
Reencontro	3.00	7.00	5.83	0.96

Recorrendo ao coeficiente de correlação de pearson (R), verificou-se que as pontuações obtidas por cada criança nas várias histórias apresentam correlações fortes entre elas ($0.70 < r < 0.90$), permitindo combinar os valores das cinco histórias num único valor de segurança total ($M = 6.00$; $DP = 1.07$).

QI Verbal e a Segurança das Narrativas

Foi correlacionado o QI verbal com o valor de segurança do ASCT de modo a controlar potenciais efeitos das diferenças ao nível da capacidade lexical e da compreensão verbal na qualidade das narrativas produzidas pelos participantes, não tendo sido encontrada

qualquer associação, o que vai de encontro aos resultados apresentados em estudos anteriores (e.g. Garcia, 2017; Maia et al., 2012).

Concordância entre a Perceção de Segurança à Mãe e ao Pai nos 3º e 4º Anos de Escolaridade

A perceção de segurança à mãe e ao pai estão fortemente correlacionadas no 3º ano ($r=.688$, $p<.01$) e no 4º ano ($r=.644$, $p<.01$). Também a perceção de segurança à mãe está fortemente correlacionada no 3º e 4º anos ($r=.518$, $p<.01$), existindo uma correlação moderada entre a perceção de segurança ao pai no 3º e 4º anos ($r=.434$, $p<.01$). Os valores da perceção de segurança ao pai no 3º ano encontram-se moderada e positivamente correlacionados com a perceção de segurança à mãe no 4º ano ($r=.388$, $p<.01$), bem como os valores da perceção de segurança à mãe no 3º ano e ao pai no 4º ano ($r=.403$, $p<.01$).

Análise entre a Segurança das Narrativas e a Perceção de Segurança

Com o objetivo de analisar as correlações entre os valores de segurança das histórias recolhidas pelo *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990) e a perceção de segurança através da Escala de Segurança de Kerns (Kerns et al., 1996), recorreu-se ao coeficiente de correlação de Pearson (R), figurando os resultados na Tabela 2.

Tabela 2

Correlações entre a Segurança do ASCT e a Perceção de Segurança do KSS

		Segurança ASCT	
		Mãe	Pai
Segurança KSS	3º Ano	0.278*	0.415**
	4º Ano	0.251*	0.381**

* $p<.05$. ** $p<.01$.

O valor da dimensão de segurança do ASCT está associado à percepção de Segurança do KSS para as mães e pais e para o 3º e 4º ano de escolaridade. Assim, crianças com um valor de segurança mais elevado nas histórias aos 5 anos apresentam um valor de percepção de segurança mais elevado no 3º e 4º anos, tanto na relação com a mãe como na relação com o pai, apontando assim para uma continuidade da segurança nas relações de vinculação na amostra.

Diferenças de Sexo entre as Variáveis de Segurança

Attachment Story Completion Task

Recorrendo a uma análise de variância, foi testada a existência de diferenças em função do sexo das crianças, tendo sido encontradas diferenças significativas, isto é, os valores de segurança das representações de vinculação das raparigas ($M=6.28$; $DP=.64$) diferem significativamente dos dos rapazes ($M=5.60$; $DP=.90$), $F(72,1)=14,44$, $p<.01$, o que vai de encontro ao observado em estudos anteriores (Garcia, 2017; Pierrehumbert et al., 2009; Maia, et al., 2012).

Kerns Security Scale

Foi testada a existência de diferenças nas variáveis em estudo em função do sexo das crianças, não tendo sido encontradas diferenças significativas. Assim, os valores de percepção de segurança à mãe das raparigas no 3º ano ($M=3.44$; $DP=.37$) não diferem significativamente dos dos rapazes ($M=3.32$; $DP=.44$) $F(93,1)=2.113$, $p>.05$), nem os valores das raparigas do 4º ano ($M=3,42$; $DP=.36$) dos valores dos rapazes ($M=3,40$; $DP=.41$) do 4º ano $F(102,1)=0.105$, $p>.05$. Também não se verificaram diferenças significativas entre os valores na Escala de Segurança do pai nas raparigas ($M=3.37$; $DP=.42$) e rapazes ($M=3.27$; $DP=.55$) do 3º ano $F(92,1)=0,858$, $p>.05$ e nas raparigas ($M=3.32$; $DP=.38$) e rapazes ($M=3.33$; $DP=.42$) do 4º ano $F(102,1)=0,007$, $p>.05$.

Diferenças de Sexo para os Resultados Desenvolvimentais

Percepção do Professor acerca do Ajustamento da Criança

Uma análise de variância testou a existência de diferenças nas variáveis em estudo em função do sexo das crianças, tendo sido encontradas diferenças significativas nos 3º e 4º anos nas sub-escalas Acting-out, Problemas de aprendizagem, Tolerância à frustração, Orientação para a tarefa, Aptidões sociais com os pares, bem como nas dimensões totais Problemas de comportamento e Competências da criança. Assim, os valores da percepção dos professores relativamente à sub-escala Acting-out das raparigas no 3º ano ($M=1.28$; $DP=.47$) difere significativamente dos dos rapazes ($M=1.73$; $DP=.79$) $F(101,1)=12.75$, $p<.05$, tal como das raparigas ($M=1.25$; $DP=.39$) dos dos rapazes do 4º ano ($M=1.66$; $DP=.81$) $F(114,1)=13.03$, $p<.05$. Relativamente à sub-escala Problemas de aprendizagem, os valores das raparigas do 3º ano ($M=1.49$; $DP=.72$) diferem significativamente dos dos rapazes ($M=1.93$; $DP=.81$) $F(101,1)=8.66$, $p<.05$, bem como as raparigas do 4º ano ($M=1.61$; $DP=.74$) dos dos rapazes ($M=2.16$; $DP=1.10$) $F(114,1)=10.57$, $p<.05$. Quanto à sub-escala Tolerância à frustração, os valores das raparigas do 3º ano ($M=3.90$; $DP=.61$) diferem significativamente dos dos rapazes ($M=3.47$; $DP=.75$) $F(101,1)=10.11$, $p<.05$ e as raparigas do 4º ano ($M=3.74$; $DP=.67$) diferem também significativamente dos dos rapazes ($M=3.48$; $DP=.87$) $F(114,1)=5.10$, $p<.05$. Em relação à sub-escala Orientação para a tarefa, os valores da percepção dos professores diferem significativamente entre raparigas ($M=4.16$; $DP=.74$) e rapazes do 3º ano ($M=3.65$; $DP=.85$) $F(101,1)=10.69$, $p<.05$ e entre raparigas ($M=3.92$; $DP=.87$) e rapazes do 4º ano ($M=3.51$; $DP=1.07$) $F(114,1)=5.41$, $p<.05$. Na sub-escala Aptidões sociais com os pares, os valores diferem significativamente entre as raparigas ($M=4.22$; $DP=.80$) e os rapazes do 3º ano ($M=3.85$; $DP=1.02$) $F(101,1)=4.17$, $p<.05$ e as raparigas ($M=4.23$; $DP=.80$) e os rapazes do 4º ano ($M=3.86$; $DP=1.04$) $F(114,1)=4.62$, $p<.05$. Na dimensão Problemas de comportamento, os valores das raparigas do 3º ano ($M=1.40$; $DP=.45$) diferem significativamente dos dos rapazes do mesmo ano ($M=1.82$; $DP=.61$) $F(101,1)=15.98$, $p<.05$ e os valores das raparigas do 4º ano ($M=1.44$; $DP=.44$) também relativamente aos valores dos rapazes ($M=1.83$; $DP=.71$) $F(114,1)=12.67$, $p<.05$. Finalmente, na dimensão Competências da criança, os valores relativos à percepção dos professores a propósito das raparigas do 3º ano ($M=3.97$; $DP=.56$) diferem significativamente dos valores dos rapazes do mesmo ano ($M=3.59$; $DP=.57$) $F(101,1)=10.01$, $p<.05$, tal como os valores das raparigas do 4º ano ($M=3.79$; $DP=.58$) dos dos rapazes ($M=3.51$; $DP=.76$) $F(114,1)=5.15$, $p<.05$.

Reputação social

A existência de diferenças em função do sexo das crianças foi testada através de uma análise de variância, tendo sido encontradas diferenças significativas nas dimensões Cooperação negativa, Agressividade positiva, Agressividade negativa, Artes Plásticas negativa e Educação Física positiva no 3º ano, e nas dimensões Cooperação positiva, Cooperação negativa, Agressividade Positiva, Artes Plásticas negativa e Educação Física positiva no 4º ano. Deste modo, os valores da percepção dos colegas relativamente à Cooperação negativa das raparigas no 3º ano ($M=-.29$; $DP=.72$) diferem significativamente dos dos rapazes ($M=.38$; $DP=1.09$) $F(66,1)=9.12$, $p<.05$, assim como da Agressividade positiva das raparigas ($M=-.34$; $DP=.59$) dos dos rapazes ($M=.54$; $DP=1.13$) $F(66,1)=17.26$, $p<.05$, da Agressividade negativa das raparigas ($M=.52$; $DP=.99$) dos dos rapazes ($M=-.35$; $DP=.72$) $F(66,1)=16.74$, $p<.05$, os valores da dimensão Artes Plásticas negativa das raparigas ($M=-.49$; $DP=.69$) dos dos rapazes ($M=.47$; $DP=1.09$) $F(66,1)=19.84$, $p<.05$, e a educação Física positiva das raparigas ($M=-.15$; $DP=.54$) dos dos rapazes ($M=.64$; $DP=1.25$) $F(66,1)=12.23$, $p<.05$. Relativamente ao 4º ano de escolaridade, também os valores da percepção dos colegas diferiu significativamente relativamente à dimensão Cooperação positiva entre as raparigas ($M=.41$; $DP=1.04$) e os rapazes ($M=-.20$; $DP=.83$) $F(66,1)=6.91$, $p<.05$, assim como os valores da Cooperação negativa das raparigas ($M=-.35$; $DP=.64$) diferem significativamente dos dos rapazes ($M=.26$; $DP=1.04$) $F(66,1)=8.70$, $p<.05$, também na dimensão Agressividade positiva entre os valores das raparigas ($M=-.31$; $DP=.67$) e dos rapazes ($M=.47$; $DP=1.15$) $F(66,1)=12.36$, $p<.05$, na dimensão Artes Plásticas negativa os valores das raparigas ($M=-.54$; $DP=.27$) diferem significativamente dos dos rapazes ($M=.58$; $DP=1.15$) $F(66,1)=32.53$, $p<.05$, e ainda na Educação Física positiva os valores diferem significativamente entre as raparigas ($M=-.17$; $DP=.68$) e os rapazes ($M=.59$; $DP=1.34$) $F(66,1)=9.06$, $p<.05$.

Autoconceito e Autoestima

Foi testada a existência de diferenças para o 3º e 4º ano em função do sexo das crianças através de uma análise de variância, tendo sido encontradas diferenças significativas nas dimensões Competência Atlético e Comportamento nos 3º e 4º anos. Deste modo, no 3º ano, os valores do autoconceito na competência atlética das raparigas ($M=2.85$; $DP=.56$) diferem significativamente dos dos rapazes ($M=3.12$; $DP=.58$) $F(97,1)=5.44$, $p<.05$, assim

como os valores das raparigas na dimensão comportamento ($M=3,44$; $DP=.51$) dos valores dos rapazes ($M=3,10$; $DP=.69$) $F(97,1)=7.945$, $p<.05$. Para o 4º ano, os valores do autoconceito na competência atlética das raparigas ($M=2.85$; $DP=.61$) diferem significativamente dos dos rapazes ($M=3.12$; $DP=.55$) $F(112,1)=6.151$, $p<.05$, assim como os valores das raparigas na dimensão comportamento ($M=3,32$; $DP=.55$) dos valores dos rapazes ($M=3,07$; $DP=.53$) $F(112,1)=5.682$, $p<.05$.

Análise dos Contributos das Representações de Vinculação para o Ajustamento da Criança, a Reputação Social e o Autoconceito e Autoestima

Representações de Vinculação e a Perceção do Professor acerca do Ajustamento da Criança

Relativamente à perceção do professor acerca do ajustamento da criança, observa-se uma correlação negativa e fraca no 3º ano entre as representações de Vinculação e Timidez/Ansiedade ($r=-.233$, $p=.02$) e uma correlação positiva e fraca no 3º ano entre as Representações de Vinculação e a Assertividade ($r=.199$, $p=.04$), Orientação para a tarefa ($r=.217$, $p=.03$) e Aptidões sociais com os pares ($r=.210$, $p=.03$), e positiva e moderada na dimensão Competências da criança ($r=.245$, $p=.01$). No 4º ano, existe uma correlação positiva fraca entre as representações de vinculação e a subescala Orientação para a tarefa ($r=.211$, $p=.02$) e uma correlação significativa entre a representação da vinculação e a sub escala Competências da criança ($r=.222$, $p=.05$)

Representações de Vinculação e a Reputação Social

No que respeita à Reputação Social Positiva, relativamente à dimensão Social, como observado na Tabela 3, existe uma correlação positiva moderada entre as Representações de Vinculação e a Cooperação e a Agressividade no 3º ano e a Cooperação no 4º ano, além de uma correlação positiva fraca na Agressividade no 4º ano.

Tabela 3

Correlações entre as Representações de Vinculação e a Reputação Social Positiva - Social

Ano	Social									
	Pop Pos		BH Pos		Lid Pos		Coop Pos		Agr Neg	
	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
ASCT	.139	.075	.224	.091	.211	.095	.313**	.266**	.387**	.231*

Nota: Pop Pos = Popularidade Positiva; BH Pos = Bom Humor Positivo; Lid Pos = Liderança Positiva; Coop Pos = Cooperação Positiva; Agr Neg = Agressividade Negativa

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Quanto à dimensão Académica, observada na Tabela 4, existe igualmente correlação positiva e moderada entre as Representações de Vinculação e a Matemática e o Português, no 3º e no 4º Anos.

Tabela 4

Correlações entre as Representações de Vinculação e a Reputação Social Positiva – Académica

Ano	Académica							
	Mat Pos		PT Pos		AP Pos		EF Pos	
	3	4	3	4	3	4	3	4
ASCT	.302**	.270**	.371**	.268**	.137	.193	.080	.016

Nota: Mat Pos = Matemática Positiva; PT Pos = Português Positivo; AP Pos = Artes Plásticas Positivo; EF Pos = Educação Física Positivo.

** $p < .01$.

Relativamente à Reputação Social Negativa, como observado na Tabela 5, relativa à dimensão Social, observam-se correlações em todas as dimensões nos 3º e 4º anos, designadamente uma correlação negativa moderada entre as Representações de Vinculação e os indicadores da Reputação Social Negativa Social no 3º Ano e, no 4º Ano, uma correlação negativa moderada entre as Representações de Vinculação e a Popularidade, Bom Humor, Cooperação e Agressividade e uma correlação negativa fraca entre as Representações de Vinculação e a Liderança.

Tabela 5

Correlações entre as Representações de Vinculação e a Reputação Social Negativa – Social

Ano	Social									
	Pop Neg		BH Neg		Lid Neg		Coop Neg		Agr Pos	
	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
ASCT	-.385**	-.249*	-.304**	-.328**	-.366**	-.202*	-.485**	-.301**	-.384**	-.288**

Nota: Pop Neg = Popularidade Negativa; BH Neg = Bom Humor Negativo; Lid Neg = Liderança Negativa; Coop Neg = Cooperação Negativa; Agr Pos = Agressividade Positiva.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Para a Reputação Social Negativa, relativamente à dimensão Académica, observam-se no 3º ano, como consta na tabela 6, correlações com todas as dimensões, designadamente uma correlação negativa moderada entre as Representações de Vinculação e os indicadores Matemática, Artes Plásticas e Educação Física e uma correlação negativa fraca para o Português.

Tabela 6

Correlações entre as Representações de Vinculação e a Reputação Social Negativa – Académica

Ano	Académica							
	Mat Neg		PT Neg		AP Neg		EF Neg	
	3	4	3	4	3	4	3	4
ASCT	-.295**	-.073	-.240*	-.137	-.297**	-.161	-.280*	.041

Nota: Mat Neg = Matemática Negativa; PT Neg = Português Negativo; AP Neg = Artes Plásticas Negativo; EF Neg = Educação Física Negativo.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Representações de Vinculação e o Autoconceito e Autoestima

Tabela 7

Correlações entre as Representações de Vinculação e o Autoconceito no 3º ano

	CE	AS	CATLE	AF	COMP	AE
ASCT	.228*	.121	-.002	-.123	.178	-.104

Nota: CE = Competência Escolar; AS = Aceitação Social; CATLE = Competência Atlética; AF = Aparência Física; COMP = Comportamento; AE = Autoestima.

* $p < .05$.

Relativamente à correlação entre as representações de vinculação e o autoconceito no 3º ano, observa-se a existência de uma correlação moderada e positiva entre as representações de vinculação e a dimensão Competência Escolar.

Tabela 8

Correlações entre as Representações de Vinculação e o Autoconceito no 4º ano

	CE	AS	CATLE	AF	COMP	AE
ASCT	.249*	.154	-.001	-.072	.269*	-.101

Nota: CE = Competência Escolar; AS = Aceitação Social; CATLE = Competência Atlética; AF = Aparência Física; COMP = Comportamento; AE = Autoestima.

* $p < .05$.

Como observado na Tabela 8, existe uma correlação moderada e positiva entre as representações de vinculação e as dimensões Competência Escolar e Comportamento.

Capítulo 5

Discussão Geral

“É mais fácil construir crianças resilientes do que reparar homens partidos”

(Anónimo)

O atual trabalho propôs como principal objetivo contribuir para o estudo e discussão das relações de vinculação no que respeita à sua continuidade ao longo da infância, bem como aos seus contributos no desenvolvimento socioemocional e académico na infância média.

Numa primeira fase, pretendeu-se analisar a continuidade das relações de vinculação entre a idade pré-escolar e a infância média. Ao contrário das medidas de observação do comportamento de crianças, que têm sido amplamente estudadas do ponto de vista da sua validade e estabilidade (Fraley, 2002), só nas últimas décadas começou a surgir um maior fluxo de investigação debruçado na validade e estabilidade de medidas representacionais e entre estas medidas (Brumariu & Kerns, 2010), permanecendo por aprofundar a variação considerável da estabilidade entre os primeiros anos e a infância média. Face à possibilidade postulada por autores como Bretherton (1987) de que o acesso aos MID pode ser concretizado através da linguagem das crianças e que, assim, estas estarão, possivelmente, a ativar os seus modelos internos aquando da encenação das separações e reuniões no brincar, a presente investigação utilizou a ASCT (Bretherton & Ridgeway, 1990) para aceder aos modelos internos das crianças em idade pré-escolar. Por sua vez, a Escala de Segurança de Kerns, desenvolvida para capturar o contrato de base segura de Bowlby, é uma medida de autorrelato que avalia até que ponto a criança acredita que a figura de vinculação é responsiva e disponível, confia nesta em momentos de stresse e tem facilidade e interesse em comunicar na figura (Kerns et al., 1996), sendo considerada uma medida robusta de vinculação na infância média, ao revelar estabilidade moderada e associações significativas com outras medidas de vinculação e com resultados desenvolvimentais como a adaptação escolar, a competência emocional e a competência social com os pares, autoestima e problemas de comportamento (ver a revisão de Brumariu et al., 2018).

Remetendo à importância apontada pela anterior investigação de mais estudos longitudinais que avaliem a estabilidade entre medidas, sobretudo no que respeita à infância média, analisou-se a concordância entre as representações internas de vinculação das crianças em idade pré-escolar e a perceção de segurança à mãe e ao pai na infância média, no 3º e 4º anos de escolaridade. De acordo com os resultados obtidos, a segurança da vinculação aos 5 anos, avaliada através das representações internas de vinculação, prediz a perceção de

segurança reportada pela criança no final do 1º ciclo em ambos os anos e a ambos os pais. Na presente amostra, as crianças com um MID mais seguro em idade pré-escolar revelaram uma percepção mais segura da relação com ambos os pais 3 e 4 anos mais tarde que uma criança com uma representação mais insegura. Também estudos anteriores encontraram estabilidade da vinculação entre os primeiros anos e a infância média, nomeadamente o estudo de Booth-LaForce e coautores (Booth-LaForce et al., 1998) que encontrou correlações positivas entre os valores de segurança aos 4 anos e a percepção de suporte materno 4 anos depois, a correlação positiva indicada na investigação de Boldt e colaboradores (Boldt et al., 2016) entre a segurança aos pais aos 2 anos e os valores de segurança 8 anos depois, e a investigação de Boldt e coautores (Boldt et al., 2014), na qual os valores de segurança aos 2 anos predisseram a segurança reportada aos 8 anos, tal como outros estudos (Ammaniti et al., 2005; Dubois-Comtois et al., 2011).

Estes resultados vêm também confirmar a elevada estabilidade que o corpo teórico tem apontado aquando da utilização de medidas representacionais (Kerns & Brumariu, 2016; Pinquart et al., 2013), como é o caso dos instrumentos utilizados nesta investigação para avaliar a segurança da vinculação.

Bowlby expôs a importância da repetição das experiências com os seus cuidadores e respetivos efeitos na relação consigo e com o outro para o desenvolvimento infantil. Deste modo, interações precoces desadequadas teriam um impacto considerável em futuros problemas emocionais, sociais e de comportamento e, assim, as crianças com relações de vinculação mais inseguras revelariam, por exemplo, mais comportamentos de internalização e externalização do que as crianças com relações de vinculação mais seguras (Bowlby, 1969/82, 1973, 1980). Segundo o trabalho de Ainsworth (Ainsworth et al., 1978) e Bowlby (1969/82, 1973, 1980), o modelo de relação segura constituía-se enquanto vantagem desenvolvimental ao reduzir o risco de desadaptação socioemocional, pelo que disrupções na relação com o cuidador (incluindo separação ou indisponibilidade física ou emocional) e incerteza acerca da disponibilidade das figuras de vinculação para responder às necessidades e sinais das crianças deviam ser vistas como fundamentais para o desenvolvimento de modelos inseguros de relação, aumentando o risco de problemas de comportamento e o desenvolvimento e manutenção de psicopatologia (Fearon & Belsky, 2011; Madigan et al., 2016; Pallini et al., 2014). Ainda assim, o estudo da vinculação carece de investigação que se debruce sobre a extensão do impacto nos resultados desenvolvimentais das crianças, sobretudo no período da

infância média, no qual, apesar da expansão do mundo social da criança, incluindo os pares, professores e outros cuidadores além das figuras de vinculação, a relação de vinculação com os seus cuidadores parece continuar a influenciar as experiências internas e relacionais da criança, incluindo os comportamentos considerados problemáticos.

Deste modo, numa segunda fase desta investigação, pretendeu-se avaliar o impacto das representações de vinculação em idade pré-escolar no desenvolvimento socioemocional e académico das crianças na infância média. Os resultados do estudo apontam no sentido do inicialmente postulado por Bowlby (1969/82), com correlações entre as representações de vinculação aos 5 anos e alguns resultados desenvolvimentais aos 8 e 9 anos de idade.

De acordo com os resultados alcançados, crianças com valores mais elevados de segurança em idade pré-escolar foram percebidas pelos professores, no 3º ano, com valores mais favoráveis nas dimensões timidez/ansiedade, assertividade, orientação para a tarefa, aptidões sociais com os pares e no total de competências da criança e na dimensão orientação para a tarefa no 4º ano. Relativamente à percepção dos colegas, são apontadas correlações com dimensões como a cooperação, agressividade, português e matemática, o que sugere que os colegas percebem as crianças com relações de vinculação mais seguras como sendo mais cooperativas e menos agressivas, quer no 3º como no 4º ano, e como tendo resultados mais favoráveis no desempenho em português e matemática em ambos os anos de escolaridade. Estas crianças parecem também ser percebidas com resultados mais favoráveis na dimensão social negativa da reputação social no 3º e 4º ano (i.e., crianças com representações de vinculação mais seguras foram menos vezes relatadas nas subescalas popularidade negativa, bom-humor negativo, liderança negativa, cooperação negativa e agressividade positiva) e na dimensão académica negativa no 3º ano (portanto, valores mais reduzidos no português, matemática, artes plásticas e educação física negativos). Foram também encontradas correlações entre as representações de vinculação em idade pré-escolar e a competência escolar nos 3º e 4º anos e com o comportamento no 4º ano, o que sugere que estas crianças percebem-se também a si próprias como sendo mais competentes no âmbito escolar e com melhor comportamento.

Assim, do ponto de vista dos problemas de internalização, no que respeita à dimensão da ansiedade, os dados deste estudo vão de encontro a anteriores, que apontam que as crianças com relações de vinculação inseguras apresentam maior frequência de perturbações ansiosas (e.g. Brumariu & Kerns, 2013, Cardoso et al., 2012; Granot & Mayseless, 2001; Sroufe, 2000, 2005), reportado também na meta-análise de Colonesi e colaboradores (Colonesi, Draijer,

Geert, CorineO, Bögels, & Noom, 2011), que encontraram correlações negativas entre a vinculação e a ansiedade. De notar ainda que, de acordo com Kerns e Brumariu (2014), além de uma vinculação insegura poder contribuir para a ansiedade, as crianças com relações de vinculação inseguras são também mais propensas a apresentar dificuldades na regulação de emoções e numa interação competente com os pares, o que pode contribuir também posteriormente para o desenvolvimento de sintomatologia ansiosa.

Reportando à externalização, a tendência encontrada para as crianças mais seguras serem consideradas como menos agressivas vai de encontro ao reportado pelo corpo de investigação (Boldt et al., 2016; Granot & Mayselless, 2001; Madigan et al., 2016; Renken et al., 1989; Torres et al., 2012; Turner, 1991), incluindo algumas meta-análises, e de acordo ao assinalado pela literatura de que as crianças aprendem a regular o seu comportamento no contexto das interações com os cuidadores (Kerns & Brumariu, 2014). No entanto, alguns estudos apresentam apenas associações entre a vinculação ao pai e a agressividade, no qual níveis mais elevados de agressividade estavam relacionados com menor segurança ao pai (Booth-Laforce et al., 2006). Alguns autores também aludem aos comportamentos de externalização como estratégias de vinculação, com o objetivo de regular o comportamento do cuidador quando as outras estratégias parecem ineficazes, o que significa que cuidados menos sensíveis e responsivos levariam a criança a adotar comportamentos disruptivos, como a resistência ou a agressão, como tentativa para a obtenção de atenção do cuidador ou de controlo do seu comportamento (Greenberg & Speltz, 1988; Greenberg, Speltz, & DeKlyen, 1993).

Do ponto de vista do desenvolvimento social, também estudos prévios têm encontrado associações entre a vinculação e o comportamento assertivo (Turner, 1991), e a competência social (Booth-Laforce et al., 2006). Outros autores têm demonstrado a ligação entre vinculação e relações sociais com os pares da primeira infância à infância média (Elicker, Englund, & Sroufe, 1992; Sroufe, 1983; Sroufe, Egeland, & Carlson, 1999). Bohlin e colaboradores (Bohlin et al., 2000) demonstraram que crianças consideradas seguras nos primeiros anos eram socialmente mais ativas, positivas e populares em idade escolar e tendiam a reportar menos ansiedade social que as crianças consideradas inseguras. Num estudo de Booth-LaForce e colaboradores (Booth-LaForce, Rose-Krasnor, McKinnon, Rubin, 1994), a segurança na vinculação aos 4 anos estava relacionada com a competência social aos 4 e com a competência social e a adaptação socioemocional aos 8 anos. Também Raikes e Thompson (2008) mostraram associações entre crianças com relações de vinculação seguras e

competências de resolução de problemas sociais, além de mostrarem um menor isolamento que as crianças inseguras, usando a amostra NICHD SECCYD. Quer o presente estudo como os referidos anteriormente vão ao encontro do postulado pela teoria da vinculação, de que uma criança com uma relação de vinculação segura, que recebeu um suporte adequado e responsivo aos seus movimentos exploratórios, vai revelar maior tendência do que as crianças inseguras a explorar o ambiente social de forma ativa e positiva (Rose-Krasnor et al., 1996). Tal como a amostra de Granot e Mayseless (2001), foram encontradas correlações entre a segurança da vinculação e as nomeações negativas, pelo que as crianças com relações de vinculação mais seguras são menos relatadas com reputação social negativa, isto é, são menos vezes relatadas como aqueles com quem os outros gostam menos de brincar, menos referidas como tendo bom-humor negativo (i.e. “parecem estar sempre de mau humor, não se riem muito”), que não partilham ou ajudam os colegas, com mais agressividade e menos nomeadas como tendo mais dificuldades.

No que respeita à dimensão académica, os resultados apontam para correlações entre as representações de vinculação e a percepção dos professores na dimensão orientação para a tarefa, e dos colegas acerca do desempenho das crianças no português e na matemática, sugerindo que crianças com relações de vinculação mais seguras aos 5 anos revelam algumas competências relacionadas com melhor desempenho académico percebido pelos outros. Estudos como o de Van Bakel (Van Bakel & Riksen-Walraven, 2004) indicam resultados semelhantes, com relações entre a orientação para a tarefa e os valores de segurança, bem como o de West e colaboradores (West et al., 2013), que associaram a segurança da relação de vinculação à mãe aos 2 e 3 anos e melhores competências cognitivas na infância média. Outras investigações apontaram que crianças com relações de vinculação seguras desenvolviam melhores competências de leitura e matemática, comparadas com as crianças com relações inseguras (Bus et al., 1997; Bus & Van IJzendoorn, 1997; Granot and Mayseless, 2001).

Tal como investigações anteriores (Boldt et al 2016; Cardoso et al., 2012), também os dados decorridos deste estudo demonstraram que crianças com valores mais elevados nas relações de vinculação apresentam resultados elevados no valor total das competências da criança da perspectiva do professor.

Na perspectiva de Bowlby (1973), uma criança que tenha sido cuidada de forma sensível e responsiva teria maior probabilidade de se ver a si própria como merecedora do afecto dos outros. Terá também maior probabilidade de ter uma percepção de si própria

equilibrada e maior consciência dos seus limites pessoais (Cassidy, 1988), desenvolvendo um MID de si próprio como valorizado e competente (e.g., Bretherton, 1985). Assim, crianças com relações de vinculação seguras teriam percepções de si positivas mas também equilibradas. No entanto, alguma literatura reportou que crianças com relações de vinculação do estilo evitante podem reportar percepções de si demasiado positivas (Borelli, David, Corwley, Snaevelly, & Mayes, 2013; Cassidy, 1988). Brumariu e Kerns (2016) apontam que os estudos que avaliam a percepção das próprias competências numa dimensão positiva e em que ambas as medidas são de auto-relato podem não ser capazes de testar a hipótese de que as crianças seguras têm uma visão positiva mas também equilibrada do *self*, podendo ser utilizadas medidas independentes de vinculação e autoconceito para dar resposta a este potencial problema. Neste estudo, e de encontro ao sugerido por Brumariu e Kerns anteriormente, foram utilizadas medidas independentes e as representações de vinculação aos 5 anos mostraram correlação com as dimensões competência escolar e comportamento. Partindo do pressuposto de que crianças com relações de vinculação seguras experienciariam as suas mães e pais como emocionalmente disponíveis e responsivas, também estes dados apontam para associações entre a vinculação e uma percepção positiva acerca de algumas das suas competências, indo ao encontro da teoria de que estas crianças revelariam maior probabilidade de desenvolver um modelo interno de si próprios valorizado e competente (Bowlby, 1973; Bretherton, 1991), tal como dados de estudos anteriores relacionando a vinculação e a autoestima (Booth-LaForce et al., 2006; Sroufe, 1983; Verschueren & Marcoen, 1999; Verschueren et al., 1996). No geral, alguns estudos apontam para que crianças com relações de vinculação seguras tenham uma visão de si próprio positiva (Clark & Symons, 2009) e mais fácil acesso e auto-avaliações (discutindo o *self* de forma fácil e espontânea; Easterbrooks & Abeles, 2000), apesar de outros estudos não encontrarem relação entre medidas de entrevista ou observacionais e os relatos de auto-estima (Bohlin et al., 2000; Easter-Brooks & Abeles, 2000). Esta percepção de si próprio, bem como as expectativas de relação que trazem para o mundo social presumem-se que afetam a natureza e qualidade das interações com os pares e o desenvolvimento das relações (Brumariu & Kerns, 2016).

Assim, apesar de a criança ampliar o seu mundo social com os pares, professores e outros cuidadores além das figuras de vinculação durante a infância média e ser por estes influenciada, as bases para o processamento de experiências internas e relacionais em curso, incluindo nas crianças com problemas de comportamento, parecem continuar a ser influenciadas pela vinculação aos seus cuidadores. A vinculação é, deste modo, fundamental

dado o seu lugar na iniciação dos caminhos desenvolvimentais e graças à sua ligação com diversas funções desenvolvimentais. As experiências de vinculação mantêm-se vitais na formação do indivíduo (Sroufe, 2005).

Contributos, limitações e sugestões para investigação futura

Os resultados desta investigação contribuem para o crescente corpo de evidência que se tem debruçado sobre a continuidade e extensão das associações entre a vinculação e o funcionamento da criança no seu mundo interno e externo na infância média.

Esta investigação, de carácter longitudinal, acrescenta a confirmação da estabilidade da vinculação na infância ao corpo científico existente, incorporando instrumentos da mesma natureza (representacional) para avaliação da estabilidade na vinculação, como sugerido na meta-análise de Pinquart (Pinquart et al., 2013), e multi-método, ao utilizar duas medidas distintas (uma medida projetiva e uma medida de auto-relato), robustas do ponto de vista da validade e fiabilidade. A avaliação da vinculação no segundo momento abarcou ainda a perceção de segurança não só em relação à mãe mas também ao pai, acrescentando assim à evidência crescente mas ainda escassa acerca do pai, face ao contexto social e à sua participação quotidiana em que se insere atualmente.

Os resultados mostraram igualmente que, mesmo com a influência de fatores externos como os pares, os professores ou a cultura escolar, a vinculação continua a ser um fator relevante na infância média e sublinha a utilidade da teoria da vinculação para compreender diversos aspetos do funcionamento da criança na relação consigo mesmo, com os pares e com as aprendizagens, acrescentando contribuição de como a vinculação se relaciona com a adaptação socioemocional e académica da criança na infância média, o que se mantém basilar na psicologia e psicopatologia do desenvolvimento.

Também os instrumentos utilizados para investigar as competências socioemocionais e académicas envolveram múltiplos informadores, o que permite a integração de informação de diferentes contextos e reduz a questão relacionada com enviesamentos das respostas proveniente de apenas um informador.

Existem, ainda assim, algumas limitações nos resultados. Sendo a amostra considerada de conveniência, os participantes provenientes de famílias de classe média/média-alta, com um nível de habilitações literárias acima da média da população portuguesa, os resultados

obtidos deverão ser discutidos com precaução e no contexto da mesma realidade, dificultando a generalização dos mesmos.

Os resultados encontrados sublinham que a segurança da vinculação não está correlacionada com todos os resultados desenvolvimentais, tal como alguns estudos anteriores (e.g. Bates & Bayles, 1988; Bates, Maslin & Frankel, 1985; Fagot & Kavanagh, 1990; Lewis, Feiring, McGuffog, & Jaskir, 1984). Ao mesmo tempo, sendo os pais os habituais responsáveis primários por garantir condições para o desenvolvimento físico, psicossocial e económico dos filhos, importa manter presente que o desenvolvimento de uma criança está integrado numa rede de influências diversas do meio no qual a criança se move. O modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) foi um veículo basilar para o estudo da criança, na medida em que reiterou o facto de o desenvolvimento dever ser compreendido, não só à luz das suas características individuais, mas também das transações que ocorrem entre os diferentes sistemas ou contextos em que a criança se insere e, portanto, onde o seu desenvolvimento decorre. Devem, então, ser consideradas as interações recíprocas entre esta, o ambiente e os cuidadores na medida em que, em conjunto, contribuem para o seu desenvolvimento. Ressalva-se o impacto de níveis mais próximos à criança de forma mais direta no seu desenvolvimento, face a níveis mais distantes, e o seu papel activo no próprio desenvolvimento, respondendo a estas influências e envolvendo-se na resolução de tarefas específicas do desenvolvimento de acordo com a idade. Deste modo, face a uma visão sistémica do desenvolvimento, é fundamental, ao observar-se o percurso desenvolvimental da criança e, especificamente, ao estudar variáveis que possam ter uma contribuição para os resultados desenvolvimentais, manter presente esta dinâmica de interações e influências, não pensando as variações da vinculação como causadoras diretas de resultados desenvolvimentais.

DeKlyen e Greenberg (2008) apontaram para a diversidade de influência que os fatores de risco (como a insegurança da vinculação) podem ter para o desajustamento comportamental nos vários períodos de desenvolvimento. Por um lado, consideram a possibilidade de que a vinculação possa ter um papel mais dominante nos problemas de internalização e externalização nos primeiros estágios do desenvolvimento, enquanto outros fatores de risco (como as competências cognitivas, relações com os pares e/ou fatores familiares) possam exercer uma maior influência durante a infância e adolescência. Por outro lado, surge a possibilidade levantada por Leve e colaboradores (Leve, Kim, & Pears, 2005) de que a vinculação seja mais relevante para a psicopatologia mais tarde no desenvolvimento,

quando aumenta a incidência de psicopatologia e desafios da socialização. Não é, assim, possível inferir, com base nas meta-análises confinadas ao período da infância, que a insegurança da vinculação seja um fator de risco para dificuldades comportamentais em todos os estádios do desenvolvimento, tendo sido também mostrado que a vinculação é suscetível a transformações como resposta a mudanças na vida ou circunstâncias familiares, como alterações no ambiente de cuidados (Madigan et al., 2016; Vaughn, Egeland, Sroufe, & Waters, 1979). Apesar de as meta-análises demonstrarem a predição da vinculação para problemas de internalização e externalização, esta parece exercer influência quando são considerados outros fatores de risco (Cicchetti & Rogosch, 1997; DeKlyen & Greenberg, 2016; Greenberg, Speltz, DeKlyen, & Jones, 2001; Keller, Spieker, & Gilchrist, 2005).

Assim, apesar das associações encontradas entre a vinculação e resultados mais favoráveis em algumas dimensões do desenvolvimento socioemocional e acadêmico, não foi investigado de que forma esta associação se estabelece, e investigações anteriores relataram processos de mediação que podem melhor explicar esta associação (e.g., Cassidy, Kirsch, Scolton, & Parke, 1996; Weinfeld, Sroufe, Egeland, & Carlson, 1999), nomeadamente um melhor ajustamento de crianças seguras poderá estar relacionado com valores mais elevados de autoestima ou melhores competências de comunicação e de regulação emocional e investigações futuras deverão continuar a debruçar-se sobre estes mecanismos.

Também os estudos que medem a vinculação nos primeiros anos mas não novamente na infância média parecem mostrar a significância preditiva da vinculação precoce. No entanto, os dados podem ser interpretados com alguma ambiguidade, na medida em que podem demonstrar a importância da vinculação nos primeiros anos *per se* para o desenvolvimento subsequente da criança ou podem ter implícito que as associações entre a vinculação nos primeiros anos e os resultados desenvolvimentais mais tarde são mediados pela vinculação na infância média. Visto que os *designs* dos estudos até então não permitem distinguir as duas possibilidades, é fundamental incluir no corpo de investigação futuro avaliações da vinculação também na infância média (Granot & Mayseless, 2001; Kerns & Brumariu, 2016). Face a esta demanda, alguns estudos têm incluído avaliações da vinculação nos primeiros anos e novamente na infância média. Nestes casos, crianças com relações de vinculação seguras parecem apresentar uma melhor tolerância à frustração (Kerns, Abraham, Schlegelmilch, & Morgan, 2007; Shmueli-Goetz, Target, Fonagy, & Datta, 2008), mais humor positivo e menos humor negativo nas interações diárias (Abraham & Kerns, 2013; Kerns et al.), mais consciência dos seus estados emocionais (Brumariu, Kerns, & Seibert,

2012) e mais estratégias de *coping* construtivas (como a resolução de problemas ou procurar o apoio dos outros) (Abraham & Kerns, 2013; Colle & Del Giudice, 2011; Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler, & Tomich, 2000; Gaylord-Harden, Taylor, Campbell, Kesselring, & Grant, 2009; Kerns et al., 2007; Psouni & Apetroaia, 2014). Alguns estudos encontraram associações entre crianças com relações de vinculação mais seguras e a popularidade – crianças mais gostadas pelos pares e menos prováveis de serem rejeitadas por estes (Barcons et al., 2012; Bohlin et al., 2000; Chen, 2012; Granot & Maysseless, 2001; Kerns et al., 1996), apesar de dois estudos terem encontrado uma associação entre vinculação e popularidade entre pares para a díade pai-criança mas não mãe-criança (Verschueren & Marcoen, 2002, 2005) e um outro sem ter encontrado qualquer associação (Lieberman, Doyle, & Markiewicz, 1999). O corpo de investigação aponta também para que crianças com relações de vinculação seguras mostrem maior envolvimento social e participação com os pares, reportam menos dificuldades com os pares (Cummings, George, Koss, & Davies, 2013) e foram avaliados com valores mais elevados na competência com os pares pelos pais e professores (Abraham & Kerns, 2013; Barcons et al., 2014; Contreras et al., 2000). Estas são também crianças com menor probabilidade de sintomas clínicos, de internalização (Kerns & Brumariu, 2016; Brumariu & Kerns, 2010; Kerns, et al., 2011; Kerns, Siener, & Brumariu, 2011) e de externalização, incluindo problemas de comportamento e atenção (Cummings et al., 2013; Scott, Riskman, Woolgar, Humayun, & O'Connor, 2011). Ainda assim, o corpo de investigação carece de estudos que associem o diagnóstico clínico e a vinculação (Kerns & Brumariu, 2016). As crianças com relações de vinculação seguras parecem apresentar maior autoestima, menos preocupações com o peso, uma autoimagem mais positiva (Cassidy, Ziv, Mehta, & Feeney, 2003; Doyle, Markiewicz, Brengden, Lieberman, & Voss, 2000; Kerns et al., 1996; Sharpe et al., 1998; Verschueren & Marcoen, 2002, 2005; Yunger, Corby, & Perry, 2005), e foram relatados pelo professores como tendo mais autoconfiança (Jacobsen & Hofmann, 1997). No entanto, em alguns estudos, algumas medidas de avaliação não estavam relacionadas com a autoestima (Bohlin et al., 2000; Easterbrooks & Abeles, 2000). Igualmente, Boldt e colaboradores (Boldt et al., 2016) aferiram que a história de segurança a ambos os pais (mãe e pai) estava associada a menos problemas de comportamento e elevada competência aos 8/10 anos, tal como uma história de cuidados responsivos parentais estava significativamente associada a valores elevados de segurança na vinculação. Outro estudo de Boldt e colaboradores (Boldt, Kochanska, Yoon, & Koenig Nordling, 2014) encontraram associações entre a segurança à mãe e ao pai e a adaptação ao meio escolar, sendo que, para crianças com valores reduzidos de segurança à mãe aos 2 anos, variações na segurança ao pai

entre os 2 e os 8 anos tinha implicações significativas na adaptação, e crianças com valores reduzidos de segurança ao pai também mostraram mais problemas de comportamento e eram vistos como menos competentes, e as crianças com relações seguras ao pai reportaram menos problemas e eram vistos como competentes. O index cumulativo da história de segurança da idade pré-escolar à infância média, integrando medidas de ambas as relações ao longo do tempo e diversas metodologias, estava significativamente associada com uma adaptação positiva aos 8 anos. Também a competência acadêmica percebida e motivação foram associadas positivamente à segurança na vinculação (Bacro, 2012; Diener, Isabella, Behunin, & Wong, 2008; Duchesne & Larose, 2007; Kerns e Brumariu 2016), sendo estas crianças avaliadas pelos professores com melhor ajustamento à sala de aula em áreas como a participação ou competências acadêmicas (Aviezer et al., 2002; Diener et al., 2008; Easterbrooks & Abeles, 2000; Granot & Mayseless, 2001; Jacobsen & Hofmann, 1997; Kerns et al., 2000).

Já que, só a partir do início do presente século, foi possível começar a responder a questões relacionadas com a estabilidade da vinculação desde a infância até à idade adulta (e.g. Groh et al., 2014) mantém-se necessário o aumento do número de estudos longitudinais que avaliem as relações de vinculação num maior lapso temporal. Tal como estudos anteriores (eg: Fraley, 2002; Hamilton, 2000; Lewis et al., 2000; Main et al., 2005; Waters et al., 2000; Weinfeld et al., 2000; Zimmerman et al., 1997), seria assim interessante a possibilidade de acompanhar a amostra ao longo da adolescência e idade adulta e verificar se a estabilidade se mantém ou se, de acordo com Pinquart e colaboradores (Pinquart et al., 2013), o fato de o espaço entre T1 e T2 ser superior a 5 anos ou mesmo a 15 anos contribui para a mudança. Apesar das correlações encontradas no estudo, são apontados pela literatura coeficientes mais elevados na estabilidade quando a idade dos participantes na primeira avaliação é de 6 ou mais anos de idade (Pinquart et al., 2013) e aquando da utilização do mesmo informador na avaliação de relações de vinculação específicas (Kerns & Brumariu, 2016), pelo que é importante continuar a exploração no sentido de obter mais dados neste sentido.

Também a consistência interna das subescalas Aparência Física e Competência Atlético da *Self Perception Profile for Children* se revelou fraca/questionável (com valores de .646 e .517), respetivamente, ao contrário de estudos como a amostra de Alves-Martins e colaboradores (Alves-Martins et al., 1995), em que estas subescalas mostraram valores de alfa de Cronbach aceitáveis, à exceção da subescala Aceitação Social. No entanto, e apesar de serem mais baixos que os valores da versão original da escala (Harter, 1985), os das restantes

escalas são aproximados aos valores obtidos por Alves-Martins na adaptação portuguesa, bem como por Pierrehumbert e colaboradores (Pierrehumbert, Plancherel e Jankech-Caretta, 1987) na adaptação francesa. Assim, é recomendada a replicação dos dados, preferencialmente com uma amostra de maior dimensão e com características socioeconómicas e geográficas mais heterogêneas. Também na amostra relativa à adaptação portuguesa do instrumento foi verificada maior consistência interna nos sujeitos mais velhos (de 5º e 6º ano) em quase todas as subescalas, tal como estudos anteriores numa amostra espanhola (Broc, 2014), pelo que seria interessante explorar em continuidade se se verifica a mesma tendência que a escala possa funcionar melhor à medida que as crianças ficam mais velhas.

O corpo de investigação, apesar de escasso, aponta também para que a vinculação com a mãe e com o pai possa ter diferentes implicações no desenvolvimento. Pensa-se que a organização das diferentes representações das relações de vinculação no MID da criança se processa de forma independente para cada figura de vinculação, em termos de qualidade e de influência no desenvolvimento da criança (Howes, 1999). Alguns autores propõem a possibilidade de que a relação com a mãe possa ser mais relevante para a compreensão de si mesmo e se relacione sobretudo com o lidar com os conflitos internos, tendendo a interagir mais com as crianças de forma *nurturing* e que a relação com o pai possa estar mais associada a estratégias para lidar com o mundo exterior, como a escola e os pares, que tenderão a interagir mais de formas associadas ao brincar (Booth-LaForce et al., 2006; Ducharme et al., 2002; Isley, et al., 1996; Lamb, 1997; MacDonald & Parke, 1984; McDowell et al., 2003; Mize & Pettit, 1997; Steele & Steele, 2005; Williams & Kelly, 2005). A evidência do presente século aponta mesmo que os pais possam potenciar uma relação segura através do brincar interativo sensível e desafiador e sirvam como guias de apoio no contexto dos comportamentos exploratórios das crianças (Grossmann, Grossman, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch, & Zimmerman, 2002).

Vinculação: uma (urgente) teoria para a prática

Os bebés humanos são conhecidos como tendo um período extenso de imaturidade ao nascimento, nomeadamente relativamente a outros primatas (Bjorklund, Yunger, & Pellegrini, 2002). A História da nossa espécie mostra-nos como, enquanto crianças, dependemos fisicamente dos nossos pais por muito mais tempo, comparando com outras espécies de mamíferos, além de demorarmos também mais tempo a entrar na fase reprodutiva, o que está

intimamente ligado, por um lado, ao facto de a maioria do crescimento do cérebro ter de ser feito em ambiente extra-uterino devido a restrições na anatomia feminina a partir da passagem de quadrípede para bípede e, por outro, à necessidade de aprendizagem do ambiente social complexo (e, possivelmente, da aprendizagem de mecanismos de processamento de comida de elevada qualidade) (Bjorklund et al., 2002).

Também à medida que se desenvolvem, as emoções tomam um papel fundamental, já que ativam os comportamentos de vinculação e restringem a exploração se necessário. Uma das funções das relações de vinculação é exatamente a de assistir na regulação das emoções da criança, sobretudo nas potencialmente perturbadoras ou assoberbantes (Cassidy, 1994; Thompson, 1994; Thompson, 2016).

Deste modo, quando o cuidador é responsivo à criança, está a ajudá-la a alcançar os seus fins e, deste modo, a criança desenvolve confiança na sua própria capacidade para controlar o que lhe acontece (Bell & Ainsworth, 1972), ao contrário do que frequentemente surge como crença e, conseqüente, prática na parentalidade de que muitos comportamentos responsivos são sinónimo de excesso de zelo e não permissão de exploração. Ainda assim, pais de crianças com relações de vinculação seguras respondem de forma sensível e responsiva às necessidades das crianças a maior parte do tempo e não todo o tempo (Hoffman et al., 2017), existindo momentos de ausência de sensibilidade aos sinais da criança. Assim, como referido ao longo do presente trabalho, vasto suporte aponta a relevância desta base desenvolvimental e, todavia, as noções de sensibilidade, responsividade e “dependência saudável” do ser humano aos cuidadores é ainda pouco evidente no contexto das práticas dos pais e profissionais de saúde e de educação na atualidade das vivências em países como Portugal e outros.

Com a vivência da parentalidade frequentemente mais isolados do que o legado biológico reforça, e do desafio que os pais enfrentam atualmente a propósito da facilidade de acesso à informação, constituindo este recurso frequentemente um obstáculo à informação fidedigna baseada em evidência, torna-se fulcral o potenciar de ferramentas que possibilitem aos pais uma maior rede de suporte informativo, instrumental e emocional. Parece, por isso, urgente uma ligação cada vez mais estreita do corpo de evidência da academia aos intervenientes diretos com as crianças, de forma a que cuidadores, pais e profissionais e o público em geral, incluindo rede política, estejam cada vez mais atentos e responsivos também eles à necessidade de promoção de meios e estratégias que facilitem o fornecimento de respostas sensíveis e responsivas às crianças ao longo da infância, para o potenciar de um

desenvolvimento mais saudável. O apoio aos pais é cada vez mais reconhecido como um fator de proteção fundamental aos stressores tóxicos da parentalidade (Shonkoff, 2010; Tough, 2012) e vários programas de intervenção baseados na vinculação têm mostrado efeitos positivos neste sentido, estando cada vez mais próximos da comunidade, criando a possibilidade de desempenharem um papel importante de provisão para as respostas sociais necessárias (Berlin, Zeanah, & Lieberman, 2016). Programas como o *Attachment and Biobehavioral Catch-up*, o *Child-Parent Psychotherapy*, o *Circle of Security* e o *Video-Feedback Intervention to Promote Positive Parenting*, todos eles diretamente baseados na teoria e investigação sobre a vinculação e focados na promoção da reflexão parental, têm mostrado eficácia e efeitos positivos não só nas relações de vinculação mas também em resultados associados à saúde mental dos pais e crianças, apesar de alguns ainda carecerem de mais investigação (Berlin et al., 2016). Dados sobre estas intervenções com pais apoiam a noção de que, em alguns casos, os padrões de vinculação mudam quando se alteram as experiências de cuidado, possivelmente devido à alteração das expectativas da criança acerca do comportamento mais provável do cuidador (Berlin et al., 2016).

Refutando o postulado por Freud de que educar uma criança seria uma das três profissões impossíveis da humanidade, ao focarmos a intervenção com pais na relação do profissional com os mesmos e nas suas potencialidades, e ao promovermos as competências necessárias para cuidarem do seu bem-estar e serem capazes de providenciar uma base segura e porto de abrigo à criança, respondendo de forma sensível e adequada aos sinais, permitimos a possibilidade de transformar essa tão “difícil profissão” numa vivência menos stressora e mais plena, ao mesmo tempo que aumentamos a probabilidade de um desenvolvimento infantil mais saudável. Os profissionais poderão também eles estabelecer-se enquanto base segura e porto de abrigo dos pais, na medida em que, quando os pais se sentem de alguma forma sobre avaliação, como acontece frequentemente no contexto de interação entre pais e profissionais de saúde e de educação, podem ativar as suas necessidades de proteção e conforto, adotando por vezes uma postura defensiva. Ao providenciar um ambiente de base segura para ajudar a terminar o sistema de vinculação, permitimos que estejam abertos a explorar, partilhar e, eventualmente, desenvolver competências. Isto implica que o profissional seja sensível aos sinais e responda adequadamente a estes sinais, e que os pais o vejam como respeitador, gentil, interessado, cuidador, capaz de providenciar proteção suficiente, permitindo acalmar as suas defesas para dar lugar a novas experiências. Tal como a literatura tem apontado a importância da aceitação do papel de cuidador e das necessidades da

criança, da cooperação com os seus comportamentos e da disponibilidade para a interação (e.g. Ainsworth et al., 1978; Dubois-Comtois, et al., 2011; Kerns, et al., 2011; Scott, et al., 2011), é crucial a intervenção com os pais basear as práticas no potenciar destas competências.

No estudo aqui apresentado, as crianças com representações de vinculação mais seguras em idade pré-escolar pareceram ter maior probabilidade de percepcionar as suas mães e pais como fontes primárias eficazes de suporte na infância média do que as crianças com representações de vinculação mais inseguras, experienciando as suas mães e pais como emocionalmente disponíveis e responsivos, considerando-se a si próprias como merecedoras de amor e suporte. Além disso, apresentaram resultados desenvolvimentais mais favoráveis, apontando para que a qualidade das relações de vinculação, além de estável, constitui-se enquanto factor social relevante para o desenvolvimento socioemocional da criança.

A vinculação mantém-se crucial de acesso nos primeiros anos, enquanto dimensão do desenvolvimento, e, segundo Sroufe (2005) “nada pode ser acedido na infância que seja tão importante”. Como apontado pelo mesmo, apesar de não serem visíveis associações da variação da vinculação com todos os resultados desenvolvimentais, relacionando-se apenas probabilisticamente e no contexto dos complexos sistemas e processos desenvolvimentais, a vinculação mantém-se de elevada importância dado o seu lugar na iniciação destes processos complexos, servindo de base organizadora para a integração das futuras experiências da criança (Sroufe, 2005). Uma relação de vinculação segura é, inclusive, apontada por alguns autores (Hoffman, et al., 2017) como sendo ainda mais poderosa do que as necessidades vitais de nutrição, cuidados de saúde e educação, na medida em que uma criança cuja experiência precoce centrada numa vinculação segura consegue encontrar o que precisa, não apenas para sobreviver mas para prosperar, sentir-se confortável a pedi-lo e confiar que vai ter a ajuda que precisa.

"Esperemos que, à medida que o tempo passe, a nossa sociedade, na sua maior parte organizada para homens e pais, se ajuste às necessidades de mulheres e mães, e que se desenvolvam costumes sociais que guiem os indivíduos numa conduta mais sábia".

John Bowlby (1956)

Capítulo 6*Referências*

- Abraham, M. M., & Kerns, K. A. (2013). Positive and negative emotions and coping as mediators of the link between mother-child attachment and peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, *59*, 399–425.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant Care and the Growth of Love*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1982). Attachment: Retrospect and prospect. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior* (pp. 3–30). New York: Basic Books.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, *44*, 709–716.
- Ainsworth, M. D. S. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachments beyond infancy. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 463–488). Chicago: University of Chicago Press.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1969). Some contemporary patterns in the feeding situation. In A. Ambrose (Ed.), *Stimulation in early infancy*. London: Academic.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. M., & Stayton, D.J. (1974). Infant-mother attachment and social development. In M. P. Richards (Ed.), *The introduction of the child into a social world*. London: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ainsworth, M.D., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, *46*, 333–341.
- Allen, J. A. (2008). The attachment system in adolescence. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 419–435). New York: Guilford Press.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. M. Gonçalves (Eds.), *Provas psicológicas em Portugal* (pp. 79-89). Braga: APPORT.
- Ammaniti, M., Speranza, A. M., & Fedele, S. (2005). Attachment in Infancy and in Early and Late Childhood: A Longitudinal Study. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood*. (pp. 115–136). New York, NY: Guilford Press.

- Ammaniti, M., Van Ijzendoorn, M. H., Speranza, A. M., & Tambelli, R. (2000). Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: an exploration of stability and change. *Attachment & Human Development, 2*(3), 328–346. <https://doi.org/10.1080/14616730010001587>
- Aviezer, O., Sagi, A., Resnick, G., & Gini, M. (2002). School competence in young adolescence: Links to early attachment relationships beyond concurrent self-perceived competence and representations of relationships. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 397–409.
- Bacro, F. (2012). Perceived attachment security to father, academic self-concept and school performance in language mastery. *Journal of Child and Family Studies, 21*(6), 992–1002.
- Barcons, N., Abrines, N., Brun, C., Sartini, C., Fumadó, V., & Marre, D. (2014). Attachment and adaptive skills in children of international adoption. *Child and Family Social Work, 19*(1), 89–98.
- Bates, J.E., & Bayles, K. (1988). Attachment and the development of behaviour problems. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bates, J.E., Maslin, C.A., & Frankel, K.A. (1985). Attachment security, mother- child interaction and temperament as predictors of behavior-problem ratings at age three years. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50* (1–2, Serial No. 209), 167–193.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society, 9*, 239-276.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence, 11*, 56-94.
- Bell, S. M., & Ainsworth, M. D. S. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development, 43*, 1171-1190.
- Belsky, J., & Nezworski, T. (Eds.). (1988). *Clinical implications of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berlin, L.J., Zeanah, C.H., & Lieberman, A.F. (2016). Prevention and intervention programs to support early attachment security: a move to the level of the community. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (3rd ed., pp.349-365). New York, NY: The Guilford Press.

- Bjorklund, D.F., Younger, J., & Pellegrini, A.D. (2002). The Evolution of Parenting and Evolutionary Approaches to Childrearing. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (2nd ed., pp. 3–29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A. M. (2000). Attachment and social functioning: A longitudinal study from infancy to middle childhood. *Social Development, 9*, 24–39. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00109>
- Boldt, L. J., Kochanska, G., Eun Yoon, J., Koenig Nordling, J., Yoon, J. E., & Koenig Nordling, J. (2014). Children’s attachment to both parents from toddler age to middle childhood: links to adaptive and maladaptive outcomes. *Attachment & Human Development, 16*(3), 211–229. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.889181>
- Boldt, L. J., Kochanska, G., Grekin, R., & Brock, R. L. (2016). Attachment in middle childhood: predictors, correlates, and implications for adaptation. *Attachment & Human Development, 18*(2), 115–140. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1120334>
- Booth-LaForce, C., Groh, A. M., Burchinal, M. R., Roisman, G. I., Owen, M. T., & Cox, M. J. (2014). Caregiving and contextual sources of continuity and change in attachment security from infancy to late adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 79*(3), 67–84 .
- Booth, C. L., Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of Emotional Support from Mother and Friend in Middle Childhood: Links with Social-Emotional Adaptation and Preschool Attachment Security. *Child Development, 69*(2), 427–442.
- Borelli, J., David, D., Crowley, M., Snavey, J., & Mayes, L. (2013). Dismissing children’s perceptions of their emotional experience and parental care: Preliminary evidence of positive bias. *Child Psychiatry and Human Development, 44*, 70–88. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0310-5>.
- Bornstein, M. (2002). *Handbook of parenting: Vol. 2 Biology and ecology of parenting* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bornstein, M. (2006). Parenting: science and practice. In W. Damon, K. A. Renninger & I. E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (6th ed., pp. 893–949). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bosmans, G., Braet, C., Koster, E., & De Raedt, R. (2009). Attachment security and attentional breadth toward the attachment figure in middle childhood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 38*(6), 872–882.

- Bosmans, G., & Kerns, K. A. (2015). Attachment in middle childhood: Progress and prospects. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field* (pp. 1–14). San Francisco: Jossey-Bass
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation: anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss Volume 1 Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. <http://doi.org/10.1097/00005053-199001000-00017>
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1–2, Serial No. 209), 3–35.
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication, and working models. In J. Osofsky (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*, 11, 237-252. [https://doi.org/ 10.1002/1097-0355](https://doi.org/10.1002/1097-0355)
- Bretherton, I. (1991). Pouring new wine into old bottles: the social self as internal working model. In M. Grunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: the Minnesota symposia on child psychology* (Vol.23, pp. 1-41). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28 (5), 759-775. [https://doi.org/ 10.1037/0012-1649.28.5.759](https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759)
- Bretherton, I. (1993). From dialogue to internal working models: The coconstruction of self in relationships. In C. A. Nelson (Ed.), *Memory and affect in development: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 26, pp. 237–263). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bretherton, I. & Munholland, K. (2008). Internal Working models in attachment Relationships: elaborating a central construct in attachment theory. In In J. Cassidy, &

- P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (2nd ed., pp. 102-127). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I. & Munholland, K. (2016). The internal working model construct in light of contemporary neuroimaging research. . In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (3rd ed., pp.349-365). New York, NY: The Guilford Press.
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Appendix: story completion tasks to assess young children's internal working models of child and parents in the attachment relationship. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 300-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Broc, M. A. (2014). Harter's self perception profile for children: an adaptation and validation to the Spanish version. *Psychological Reports, 115*(2), 444-466. <https://doi.org/10.2466/08.07.PR0.115c22z5>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2010). Mother-child attachment patterns and different types of anxiety symptoms: Is there specificity of relations? *Child Psychiatry and Human Development, 41*, 663-674.
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2013). Pathways to anxiety: Contributions of attachment history, temperament, peer competence, and ability to manage intense emotions. *Child Psychiatry and Human Development, 44*, 504-515
- Brumariu, L. E., Kerns, K. A., & Seibert, A. C. (2012). Mother-child attachment, emotion regulation, and anxiety symptoms in middle childhood. *Personal Relationships, 19*, 569-585
- Brumariu, L. E., Madigan, S., Giuseppone, K. R., Abtahi, M. M., & Kerns, K. A. (2018). The security scale as a measure of attachment: Meta-analytic evidence of validity. *Attachment and Human Development, 20*(6), 600-625. <https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1433217>
- Buehler, C., Anthony, C., Krishnakumar, A., Stone, G., Gerard, J., & Pemberton, S. (1997). Interparental conflict and youth problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies, 6*, 233-247. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1025006909538>
- Bureau, J. F., & Moss, E. (2010). Behavioural precursors of attachment representations in middle childhood and links with child social adaptation. *British Journal of Developmental Psychology, 28*, 657-677. <https://doi.org/10.1348/026151009x468062>

- Bus, A., & Belsky, J., Van IJzendoorn, M., & Crnic, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 12*(1), 81–98.
- Bus, A., & Van IJzendoorn, M. (1997). Affective dimension of mother–infant picturebook reading. *Journal of School Psychology, 35*(1), 47–60.
- Callaghan, T., Rochat, P., Lillard, A., Claux, M. L., Odden, H., Itakura, S., et al. (2005). Synchrony in the onset of mental state reasoning: Evidence from 5 cultures. *Psychological Science, 16*, 378–384.
- Cardoso, J., Antunes, M., Silva, F., & Torres, N. (2012). Qualidade da vinculação e adaptação socio-emocional e académica no período escolar. VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Aveiro.
- Casiglia, A. C., Lo Coco, A., and Zappulla, C. (1998). Aspects of social reputation and peer relationships in Italian children: A cross-cultural perspective. *Developmental Psychology, 34*, 723–730.
- Cassidy, J. (1988). Child–mother attachment and the self. *Child Development, 59*, 121–134.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2–3), 228–249
- Cassidy, J., Woodhouse, S. S., Cooper, G., Hoffman, K., Powell, B., & Rodenberg, M. (2005). Examination of the precursors of infant attachment security: Implications for early intervention and intervention research. In L. J. Berlin, Y. Ziv, L. Amaya-Jackson, & M. T. Greenberg (Eds.), *Enhancing early attachments: Theory, research, intervention, and policy* (pp. 34–60). New York, NY: Guilford.
- Cassidy, J., Jones, J. D., & Shaver, P. R. (2013). Contributions of attachment theory and research: A framework for future research, translation, and policy. *Development and Psychopathology, 25*(4, Pt2), 1415–1434. <http://doi.org/10.1017/S0954579413000692>
- Cassidy, J., Kirsh, S. J., Scolton, K. L., & Parke, R. D. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology, 32*, 892 – 904.
- Cassidy, J., & Marvin, R. S., with the MacArthur Attachment Working Group. (1992). Attachment organization in preschool children: Procedures and coding manual. Unpublished document, University of Virginia.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (2016). *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press.

- Cassidy, J., Ziv, Y., Mehta, T. G., & Feeney, B. C. (2003). Feedback seeking in children and adolescents: Associations with self-perceptions, attachment representations, and depression. *Child Development, 74*, 612–628.
- Chen, B. (2012). The association between self-reported mother–child attachment and social initiative and withdrawal in Chinese school-aged children. *Journal of Genetic Psychology, 173*(3), 279–301.
- Chen, X., Rubin, K. H., Li, D., and Li, Z. (1999). Adolescent outcomes of social functioning in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development, 23*, 199–223.
- Clark, S. E., & Symons, D. K. (2009). Representations of attachment relationships, the self, and significant others in middle childhood. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 18*(4), 316–321.
- Cobb, L. H. (1996). Adolescent–parent attachments and family problem-solving styles. *Family Process, 35*, 57–82.
- Cohn, D. A. (1990). Child–mother attachment of six- year-olds and social competence at school. *Child Development, 61*, 152–162.
- Colle, L., & Del Giudice, M. (2011). Patterns of attachment and emotional competence in middle child- hood. *Social Development, 20*(1), 51–72
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., Bornstein, M. H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist, 55*(2), 218-232.
- 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.
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2013). Pathways to anxiety: Contributions of attachment history, temperament, peer competence, and ability to manage intense emotions. *Child Psychiatry and Human Development, 44*, 504–515
- Cicchetti, D. & Rogosch, F. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology, 9*(4), pp. 797-815. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001442>
- Colman, R. A., & Thompson, R. A. (2002). Attachment security and the problem-solving behaviors of mothers and children. *Merrill–Palmer Quarterly, 48*, 337–359.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother–child attachment

- and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, *14*, 111–124.
- Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2018). Parent–Child Attachment and Children’s Experience and Regulation of Emotion: A Meta-Analytic Review. *Emotion*, *19*(6), 1103–1126. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000504>
- Correia, J. V., Santos, A. J., Freitas, M., Rosado, A., & Rubin, K. (2014). Análise fatorial confirmatória do Extended Class Play numa amostra portuguesa de jovens adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *27*(3), 462–471. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427306>
- Cummings, E., George, M. W., Koss, K. J., & Davies, P. T. (2013). Parental depressive symptoms and adolescent adjustment: Responses to children’s distress and representations of attachment as explanatory mechanisms. *Parenting: Science And Practice*, *13*(4), 213–232.
- DeKlyen, M., & Greenberg, M. T. (2008). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 637–665). New York, NY: Guilford.
- Diener, M. L., Isabella, R. A., Behunin, M. G., & Wong, M. S. (2008). Attachment to mothers and fathers during middle childhood: Associations with child gender, grade, and competence. *Social Development*, *17*(1), 84–101
- Dodge, K.A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, *44*, 559–584
- Doyle, A., Markiewicz, D., Brendgen, M., Lieberman, M., & Voss, K. (2000). Child attachment security and self-concept: Associations with mother and father attachment style and marital quality. *Merrill–Palmer Quarterly*, *46*(3), 514–539
- Dubois-Comtois, K., Cyr, C., & Moss, E. (2011). Attachment behavior and mother-child conversations as predictors of attachment representations in middle childhood: A longitudinal study. *Attachment & Human Development*, *13*(4), 335–357. <https://doi.org/10.1080/14616734.2011.584455>
- Ducharme, J., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2002). Attachment security with mother and father: Associations with adolescents’ reports of interpersonal behavior with parents and peers. *Journal of Social and Personal Relationships*, *19*, 203–231. <https://doi.org/10.1177/0265407502192003>

- Duchesne, S., & Larose, S. (2007). Adolescent parental attachment and academic motivation and performance in early adolescence. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(7), 1501–1521
- Dunn, J. (1994). Changing minds and changing relationships. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development* (pp. 297–310). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the lifespan: Theory and evidence. *Psychological Bulletin, 137*, 19–46
- Easterbrooks, M. A., & Abeles, R. (2000). Windows to the self in 8-year-olds: Bridges to attachment representation and behavioral adjustment. *Attachment and Human Development, 2*, 85–106
- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent–child relationships. In R. Parke & G. Ladd (Eds.), *Family–peer relationships: Modes of linkage* (pp. 77–106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Englund, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent–child relationships. In R. Parke & G. Ladd (Eds.), *Family–peer relationships: Modes of linkage* (pp. 77–106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Evans, S. E., Davies, C., & DiLillo, D. (2008). Exposure to domestic violence: A meta-analysis of child and adolescent outcomes. *Aggression and Violent Behavior, 13*, 131–140. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2008.02.005>
- Fagot, B.I., & Kavanagh, K. (1990). The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classifications. *Child Development, 61*, 864–873.
- Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Lapsley, A., & Roisman, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: A meta-analytic study. *Child Development, 81*, 435–456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01405.x>
- Fearon, R. M. P., & Belsky, J. (2011). Infant–mother attachment and the growth of externalizing problems across the primary-school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*, 782–791. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02350.x>
- Fearon, R. M. P., & Roisman, G. I. (2017). Attachment theory: progress and future directions. *Current Opinion in Psychology, 15*, 131–136. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.002>

- Feeney, J. A. (2016). Adult romantic attachment: developments in the study of couple relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (3rd ed., pp.435-463). New York, NY: The Guilford Press.
- Fraley, R. C. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 123–151. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0602_03
- Fraley, R. C., Vicary, A. M., Brumbaugh, C. C., & Roisman, G. I. (2011). Patterns of stability in adult attachment: An empirical test of two models of continuity and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 974-992. <http://dx.doi.org/10.1037/a0024150>
- Freud, S. (1953). *A general introduction to psychoanalysis* (J. Reviere, Trans.). New York: Perma-books. (Original work published 1935).
- Freud, S. (1964a). New introductory lectures on psycho-analysis. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol.22). London: Hogarth. (Original work published 1935).
- Freud, S. (1964b). An outline of psycho-analysis. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol.23). London: Hogarth. (Original work published 1940).
- Freud, A. (1965). The writings of Anna Freud: Vol. 6. *Normality and pathology in childhood: Assessments of development*. New York: International Universities Press.
- Fury, G. S., Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1997). Children's representations of attachment in family drawings. *Child Development*, 68, 1154–1164.
- Futh, A., O'Connor, T. G., Matias, C., Green, J., & Scott, S. (2008). Attachment narratives and behavioral and emotional symptoms in an ethnically diverse, at-risk sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47, 709–718. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e31816bff65>
- Gaylord-Harden, N. K., Taylor, J. J., Campbell, C. L., Kesselring, C. M., & Grant, K. E. (2009). Maternal attachment and depressive symptoms in urban adolescents: The influence of coping strategies and gender. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(5), 684–695.
- Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R. A., & Hayes, R. (2008). Self-understanding in early childhood: Associations with attachment security and maternal emotional risk. *Attachment and Human Development*, 10, 433–450.

- Graham, C. A., & Easterbrooks, M. A. (2000). School-aged children's vulnerability to depressive symptomatology: The role of attachment security, maternal depressive symptomatology, and economic risk. *Development and Psychopathology, 12*, 201–213.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 530–541. <https://doi.org/10.1080/01650250042000366>
- Greenberg, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (pp. 469–496). New York: Guilford Press.
- Greenberg, M. T. & Speltz, M. L. (1988). Contributions of attachment theory to the understanding of conduct problems during the preschool years. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp.177-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greenberg, M. T., Speltz, M. L., & DeKlyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology, 5*, 191-213.
- Greenberg, M. T., Speltz, M. L., DeKlyen, M. , & Jones, K. (1993). Correlates of clinic referral for early conduct problems: Variable- and person-oriented approaches. *Development and Psychopathology, 13*(2), pp. 255-276. <https://doi.org/10.1017/S0954579401002048>
- Greenspan, S. I. (1981). *Psychopathology and adaptation in infancy and early childhood: Principles of clinical diagnosis and preventive intervention*. New York: International Universities Press.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: a meta-analytic study. *Attachment & Human Development, 16*(2), 103–136. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.883636>
- Groh, A. M., Roisman, G. I., Booth-LaForce, C., Fraley, R. C., Owen, M. T., Cox, M. J., & Burchinal, M. R. (2014). Stability of attachment security from infancy to late adolescence. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 79*, 51–66. <https://doi.org/10.1111/mono.12113>
- Groh, A. M., Roisman, G. I., Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Fearon, R. P. (2012). The significance of insecure and disorganized attachment for

- children's internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child Development*, 83, 591–610.
- Grossmann, K. E. (1999). Old and new internal working models of attachment: The organization of feelings and language. *Attachment and Human Development*, 1, 253–269.
- Grossman, K., Grossman, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Engelich, H., & Zimmerman, P. (2002). The uniqueness of the child – father attachment relationship: Father's sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11, 307 – 331.
- Hamilton, C. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71, 690–694
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Hightower, A., Work, W., Cowen, E., Lotyczewski, B., Spinell, A., Guare, J., & Rohrbeck, C. (1986). The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15(3), 393-409.
- Hoffman, K., Cooper, G., & Powell, B. (2017). *Raising a secure child*. New York: Guilford
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory: Research and clinical applications* (pp. 671-685). New York: The Guilford Press
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social reasoning?: Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development*, 13, 590–619.
- Hymel, S., & Rubin, K. H. (1985). Children with peer relationship and social skills problems: Conceptual, methodological, and developmental issues. In G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of Child Development* (Vol. 2, pp. 251-297). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher & J. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). Cambridge, London: Cambridge University Press.
- Isley, S., O'Neil, R., & Parke, R. D. (1996). The relation of parental affect and control behaviors to children's classroom acceptance: A concurrent and predictive analysis. *Early Education and Development*, 7,7–23.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed0701_2

- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 33*, 703–710.
- Johnson, S. C., Dweck, C. S., Chen, F. S., Stern, H. L., Ok, S.-J., & Barth, M. (2010). At the intersection of social and cognitive development: Internal working models of attachment in infancy. *Cognitive Science, 34*(5), 807–825.
- Keller, T. E., Spieker, S. J., & Gilchrist, L. (2005). Patterns of risk and trajectories of preschool problem behaviors: A person-oriented analysis of attachment in context. *Development and Psychopathology, 17*(2), pp.349-384. <https://doi.org/10.1017/S0954579405050170>
- Kerns, K. A. (2008). Attachment in middle childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 366–382). New York: Guilford Press.
- Kerns, K. A., Abraham, M. M., Schlegelmilch, A., & Morgan, T. A. (2007). Mother–child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment and Human Development, 9*, 33–53
- Kerns, K. A., Aspelmeier, J. E., Gentzler, A. L., & Grabill, C. M. (2001). Parent–child attachment and monitoring in middle childhood. *Journal of Family Psychology, 15*, 69–81.
- Kerns, K. A. & Brumariu, L. E. (2014). Is Insecure Parent-Child Attachment a Risk Factor for the Development of Anxiety in Childhood or Adolescence? *Child Development Perspectives, 8* (1), 12-17.
- Kerns, K. A. & Brumariu, L. (2016). Attachment in middle childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (3rd ed., pp.349-365). New York, NY: The Guilford Press.
- Kerns, K. A., Brumariu, L. E., & Seibert, A. (2011). Multi-method assessment of mother-child attachment: Links to parenting and child depressive symptoms in middle childhood. *Attachment & Human Development, 13*(4), 315–333.
- Kerns, K. A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child–mother relationship. *Developmental Psychology, 32*, 457–466.
- Kerns, K. A., Mathews, B., Koehn, A., Williams, C., & Siener, S. (2015). Assessing both safe haven and secure base support in parent–child relationships. *Attachment and Human Development, 17*(4), 337–353.

- Kerns, K. A., Siener, S., & Brumariu, L. E. (2011). Mother–child relationships, family context, and child characteristics as predictors of anxiety symptoms in middle childhood. *Development and Psychopathology, 23*, 593–604
- Kerns, K. A., Tomich, P. L., Aspelmeier, J. E., & Contreras, J. M. (2000). Attachment-based assessments of parent–child relationships in middle childhood. *Developmental Psychology, 36*, 614–626.
- Kerns, K. A., Tomich, P. L., & Kim, P. (2006). Normative trends in children’s perceptions of availability and utilization of attachment figures in middle childhood. *Social Development, 15*, 1–22.
- Klagsbrun, M., & Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology, 21*, 7–21
- Kobak, R., Cassidy, J., Lyons-Ruth, K., & Ziv, Y. (2006). Attachment, stress, and psychopathology: A developmental pathways model. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and method* (2nd ed., pp. 333–369). Hoboken, NJ: Wiley
- Kobac, R., Zajac, K. & Madsen, S. (2016). Attachment disruptions, reparative processes, and psychopathology: theoretical and clinical implications. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (3rd ed., pp.25-39). New York, NY: The Guilford Press.
- Lamb, M. E. (Ed.). (1997). *The role of the father in child development* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Lapointe, P., Noel, J. M. & Strayer, F. F. (1993). La réputation sociale de l’enfant en milieu scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 25* (4), 522-540. Laboratoire d’Éthologie Humaine, Département de Psychology, Université du Québec, Montréal, Canada.
- Law, W., Montes, G., Hightower, A. D., Lotyczewski, B. S., & Halterman, J. (2012). Parent-Child Rating Scale (PCRS): A parent-reported questionnaire to assess social and emotional functioning in children. *Children's Institute Technical Report T12-017*.
- Leve, L. D., Kim, H. K., & Pears, K. C. (2005). Childhood temperament and family environment as predictors of internalizing and externalizing trajectories from ages 5 to 17. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 505–520. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-005-6734-7>
- Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C., & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development, 55*, 123–136

- Lewis, M., Feiring, C., & Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development*, *71*, 707–720.
- Lieberman, M., Doyle, A., & Markiewicz, D. (1999). Developmental patterns in security of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, *70*, 202-213.
- Maccoby, E. E. (1984). Middle childhood in the context of the family. In W. A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from six to twelve* (pp. 184-239). Washington, DC: National Academy Press.
- Maccoby, E.E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology*, *51*, 1-27. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.1>
- MacDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, *55*, 1265–1277. <https://doi.org/10.2307/1129996>
- Madigan, S., Atkinson, L., Laurin, K., & Benoit, D. (2013). Attachment and Internalizing Behavior in Early Childhood: A Meta-Analysis. *Developmental Psychology*, *49*(4). <https://doi.org/10.1037/a0028793>
- Madigan, S., Brumariu, L. E., Villani, V., Atkinson, L., & Lyons-Ruth, K. (2016). Representational and Questionnaire Measures of Attachment: A Meta-Analysis of Relations to Child Internalizing and Externalizing Problems. *Psychological Bulletin*, *142*(4), 367–399. <https://doi.org/10.0.4.13/bul0000029>
- Madigan, S., Ladd, M., & Goldberg, S. (2003). A picture is worth a thousand words: Children's representations of family as indicators of early attachment. *Attachment & Human Development*, *5*(1), 19-37. <http://dx.doi.org/10.1080/1461673031000078652>
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Monteiro, L., & Antunes, M. (2012). Representações de vinculação na infância: Competência verbal, estabilidade e mudança. *Análise Psicológica*, *3* (29), 403-424.
- Main, M. (1995). Recent studies in attachment: Overview, with selected implications for clinical work. In S. Goldberg, R. Muir, & J. Kerr (Eds.), *Attachment theory: Social, developmental, and clinical perspectives* (pp. 407-474). Hillsdale, NJ, US: Analytic Press, Inc.
- Main, M. (2000). The Adult Attachment Interview as related to the Ainsworth Strange Situation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *48*, 1055–1096.

- Main, M. (2001). Attachment to mother and father in infancy as related to the Adult Attachment Interview and to a self-visualization task at age 19. Poster session presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology, 24*, 415–426
- Main, M., Hesse, E., & Kaplan, N. (2005). Predictability of attachment behavior and representational processes at 1, 6, and 19 years of age: The Berkeley Longitudinal Study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 245–304). New York, NY: Guilford Press
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points to attachment theory and research. Monographs of the Society for the Research in the Child Development, 50*(1-2), 66-104. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/102307/3333827>
- Marcus, R.F. & Kramer, C. (2001). Reactive and Proactive Aggression: Attachment and Social Competence Predictors. *The Journal of Genetic Psychology, 162* (3), 260-275.
- Marvin, R. S. (1977). An ethological–cognitive model for the attenuation of mother–child attachment behavior. In T. M. Alloway, L. Krames, & P. Pliner (Eds.), *Advances in the study of communication and affect, Vol. III: Attachment behavior* (pp. 25–60). New York: Plenum Press.
- Marvin, R., Britner, P., & Russel, B. (2016). Normative development: the ontogeny of attachment in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (3rd ed., pp.273-290). New York, NY: The Guilford Press.
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver pre-school dyads. *Attachment & Human Development, 4*(1), 107–124.
- Marvin, R. S., & Greenberg, M. T. (1982). Preschoolers' changing conceptions of their mothers: A social- cognitive study of mother–child attachment. In D. Forbes & M. T. Greenberg (Eds.), *New directions for child development: Children's planning strategies* (Vol. 18, pp. 47–60). San Francisco: Jossey-Bass.

- McDowell, D. J., Parke, R. D., & Wang, S. J. (2003). Differences between mothers' and fathers' advice-giving style and content: Relations with social competence and psychological functioning behavior in middle childhood. *Merrill Palmer Quarterly*, *49*, 55–77. <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0004>
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development*, *6*(3), 305–325. <https://doi.org/10.1080/14616730412331281557>
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., Sapir-Lavid, Y., & Avi-hou-Kanza, N. (2009). What's inside the minds of securely and insecurely attached people?: The secure-base script and its associations with attachment-style dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*(4), 615–633
- Mize, J., & Pettit, G. S. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: Is the medium the message? *Child Development*, *68*, 312–332. <https://doi.org/10.2307/1131852>
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B. E., Santos, A. J., & Fernandes, M. (2008). Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: as relações criança/mãe e criança/pai. *Psicologia*, *22*(1), 105. <http://doi.org/10.17575/rpsicol.v22i1.340>
- Morison, P. & Masten, A. S. (1991). Peer reputation in Middle Childhood as a Predictor of Adaptation in Adolescence: a seven-year Follow-up. *Child Development*, *62*, 991–1007.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network (ECCRN). (2001). Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology*, *37*, 847–862.
- Moskowitz, D. S., Schwartzman, A. E. & Ledingham, J. E. (1985). Stability and change in aggression and withdrawal in middle childhood and early adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, *94* (1), 30–41.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, *111*, 486–511. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.111.2.486>
- Noel & Strayer (1989). *Questionário de Reputação Social - caderno do aluno*. (Tradução de Santos & Veríssimo, 1990. Não publicado).
- Pallini, S., Baiocco, R., Schneider, B. H., Madigan, S., & Atkinson, L. (2014). Early Child-Parent Attachment and Peer Relations: A Meta-Analysis of Recent Research. *Journal*

- of Family Psychology*, 28(1), 118–123. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02350.x>
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 429-504). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611–621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Pierrehumbert, B., Santelices, M., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., & Roskam, I. (2009). Gender and attachment representations in the preschool years: comparisons between five countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 543-566.
- Pinquart, M., Feußner, C., & Ahnert, L. (2013). Meta-analytic evidence for stability in attachments from infancy to early adulthood. *Attachment & Human Development*, 15(2), 189–218. <https://doi.org/10.1080/14616734.2013.746257>
- Pipp, S. (1990). Sensorimotor and representational internal working models of self, other and relationship: mechanisms of connection and separation. In D. C. Beeghly (Ed.), *Topics in transition in development: self-development* (pp. 243- 264). Chicago: University of Chicago Press.
- Psouni, E., & Apetroaia, A. (2014). Measuring scripted attachment-related knowledge in middle childhood: The Secure Base Script Test. *Attachment and Human Development*, 16, 22–41.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2005). Relationships past, present, and future: Reflections on attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 255–282). New York: Guilford Press.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children’s problemsolving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment and Human Development*, 10, 319–344.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., & Sroufe, A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality*, 57, 257–281. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00483.x>

- Rose-Krasnor, L., Rubin, K., Booth-LaForce, C., & Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioural Development, 19*(2), 309-325. <https://doi.org/10.1177/016502549601900205>
- Rubin, K. H., Hymel, S., Mills, R. S. L., & Rose-Krasnor, L. (1991). Conceptualizing different developmental pathways to and from social isolation in childhood. In D. Cicchetti & S. L. Toth (Eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology, Vol. 2. Internalizing and externalizing expressions of dysfunction* (pp. 91–122). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ruble, D. (1983). The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. Higgins, D. Ruble, & W. Hartup (Eds.), *Social cognitive development: A social-cultural perspective*. New York: Cambridge University Press
- Rydell, A. M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development, 7*, 187–204. <https://doi.org/10.1080/14616730500134282>
- Schaffer, H. R., & Emerson, P. E. (1964). The Development of Social Attachments in Infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 29*(3), 1–77. <http://doi.org/10.2307/1165727>
- Schank, R. C. (1982). *Dynamic memory: a theory of reminding and learning in computers and people*. New York: Cambridge University Press.
- Schank, R. (1999). *Dynamic memory revisited*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scott, S., Riskman, J., Woolgar, M., Humayun, S., & O'Connor, T. G. (2011). Attachment in adolescence: Overlap with parenting and unique prediction of behavioural adjustment. *Journal of Child Psychiatry and Psychology, 52*, 1052–1062.
- Sharpe, T. M., Killen, J. D., Bryson, S. W., Shisslak, C. M., Estes, L. S., Gray, N., et al. (1998). Attachment style and weight concerns in preadolescent and adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders, 23*, 39–44.
- Shaver, P. R., Mikulincer, M., Gross, J. T., Stern, J. A., & Cassidy, J. (2016). A lifespan perspective on attachment and care for others: empathy, altruism, and prosocial behavior. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory,*

- research and clinical applications* (3rd ed., pp.997-1011). New York, NY: The Guilford Press.
- Shmueli-Goetz, Y., Target, M., Fonagy, P., & Datta, A. (2008). The Child Attachment Interview: A psycho-metric study of reliability and discriminant validity. *Developmental Psychology, 44*(4), 939–956.
- Schneider, B., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child–parent attachment and children’s peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology, 37*(1), 86-100.
- Scott, S., Riskman, J., Woolgar, M., Humayun, S., & O’Connor, T. G. (2011). Attachment in adolescence: overlap with parenting and unique prediction of behavioural adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(10), 1052–1062. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02453.x>
- Seibert, A. C., & Kerns, K. A. (2009). Attachment figures in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 33*, 347–355
- Seibert, A., & Kerns, K. (2015). Early mother–child attachment: Longitudinal prediction to the quality of peer relationships in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 39*(2), 130–138. <https://doi.org/10.1177/0165025414542710>
- Sherman, L. J., Rice, K., & Cassidy, J. (2015). Infant capacities related to building internal working models of attachment figures: A theoretical and empirical review. *Developmental Review, 37*, 109–141.
- Shonkoff, J. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development, 81*(1), 357–367.
- Siegler, R., Deloche, J., & Eisenberg, N. (2006). *How children develop* (2nd ed.). New York: Worth.
- Silva, F. (2017). Vinculação e modelos dinâmicos: da representação sensório-motora à representação simbólica. (Tese de Doutorado).
- Solomon, J., & George, C. (2008). The measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory. Research and clinical applications* (2nd ed., pp. 383-416). New York: Guilford Press.
- Solomon, J. & George, C. (2016). The measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (3rd ed., pp.997-1011). New York, NY: The Guilford Press.

- Sroufe, L. A. (1983). Infant–caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of mal- adaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 16. Development and policy concerning children with special needs* (pp. 41–83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, *21*(1/2), 67–74.
- Sroufe, L. A. (2002). From infant attachment to promotion of adolescent autonomy: prospective, longitudinal data on the role of parents in development’. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child’s world: Influences on academic, intellectual, and socioemotional development* (pp. 187-202).
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, *7*(4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Sroufe, L. A. (2016). The place of attachment in development. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (3rd ed., pp.997-1011). New York, NY: The Guilford Press.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (1999). One social world: The integrated development of parent- child and peer relationships. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Relationships as developmental context* (pp. 241– 262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context: The Minnesota longitudinal study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 48–70). New York: Guilford Press.
- Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartrup, & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and Development* (pp. 51-71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Steele, H., & Steele, M. (2005). Understanding and resolving emotional conflict: The London parent-child project. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 137–164). New York, NY: Guilford Press
- Steele, M., Steele, H., Woolgar, M., Yabsley, S., Fonagy, P., Johnson, D., & Croft, C. (2003). An attachment perspective on children’s emotion narratives: Links across generations. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of*

- young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 163-181). New York, NY: Oxford University Press.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 24-98). New York, NY: Wiley.
- Thompson, R. A. (2010). Feeling and understanding through the prism of relationships. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 79-95). Washington, DC: American Psychological Association.
- Thompson, R. A. (2016). Early attachment and later development: reframing the questions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (3rd ed., pp.330-348). New York, NY: The Guilford Press.
- Torres, N., Maia, J., Verissimo, M., Fernandes, M., & Silva, F. (2012). Attachment security representations in institutionalized children and children living with their families: Links to problem behaviour. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 19(1), 25 - 36.
- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character*. Boston: Houghton Mifflin/Harcourt.
- Turner, P. (1991). Relations between attachment, gender, and behavior with peers in the preschool. *Child Development*, 62, 1475-1488.
- van Bakel, H. J. A., & Riksen-Walraven, J. M. (2004). AQS security scores: What do they represent?: A study in construct validation. *Infant Mental Health Journal*, 25, 175-193.
- Van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225-249. <https://doi.org/10.1017/S0954579499002035>
- Van Ijzendoorn, M. H. & Van Vliet-Visser, S. (1986). The Relationship Between Quality of Attachment in Infancy an IQ in Kindergarten. *The Journal of Genetic Psychology*, 149(1), 23-28.

- Vaughn, B., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Waters, E. (1979). Individual differences in infant-mother attachment at twelve and eighteen months: Stability and change in families under stress. *Child Development, 50*, 971–975. <http://dx.doi.org/10.2307/1129321>
- Veríssimo, M., Fernandes, C., Santos, A., Peceguina, I., Vaughn, B., & Bost, K. (2012). A relação entre a qualidade da vinculação à mãe e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(2), 292–299.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergarteners: Differential and combined effects of attachment to mother and father. *Child Development, 70*, 183–201.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children. *Journal of School Psychology, 40*, 501–522.
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (2005). Perceived security of attachment to mother and father: Developmental differences and relations to self-worth and peer relationships at school. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 212–230). New York: Guilford Press.
- Waters, E., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year olds. *Child Development, 67*, 2493–2511.
- Vice, G. (2005). A meta-analysis of the stability of attachment styles from birth to adulthood (Unpublished dissertation). University of Hartford.
- Waters, E. (1978). The reliability and stability of individual differences in Infant-mother attachment. *Child Development, 49*, 520–616.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development, 71*, 164–172.
- Waters, E., Kondo-Ikemura, K., Posada, G., & Richters, J. E. (1991). Learning to love: Mechanisms and milestones. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self processes in early development* (pp. 217–255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and in early adulthood: a 20-years longitudinal study. *Child Development, 71*, 684–689. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00176>

- Waters, H. S., Rodrigues, L. M., & Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of narrative attachment assessment. *Journal of Experimental Child Psychology, 71*(3), 211-234. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2473>
- Waters, H. S., & 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. <https://doi.org/10.1080/14616730600856016>
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development, 71*, 695–702.
- Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B., & Carlson, E.A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 68–88). New York: Guilford Press.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. (2008). Individual differences in infant-caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 78–101). New York, NY: Guilford Press.
- West, K., Matthews, B., & Kerns, K. (2013). Mother–child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 259–270.
- Williams, S. K., & Kelly, F. D. (2005). Relationships among involvement, attachment, and behavioral problems in adolescence: Examining father’s influence. *The Journal of Early Adolescence, 25*, 168–196. <https://doi.org/10.1177/0272431604274178>
- Wong, M., Bost, K., Shin, N., Verissimo, M., Maia, J., Monteiro, L., et al. (2011). Preschool children’s mental representations of attachment: Antecedents in their secure base behaviors and maternal attachment scripts. *Attachment and Human Development, 13*, 489–502.
- Wong, E. H., Wiest, D. J. & Cusick, L. B. (2002). Perceptions of Autonomy Support, Parent Attachment, Competence and Self-Worth as Predictors of Motivational Orientation and Academic Achievement: an Examination of Sixth- and Ninth-Grade Regular Education Students. *Adolescence, vol.37*, no.146, p. 255-266.
- Yunger, J. L., Corby, B. C., & Perry, D. G. (2005). Dimensions of attachment in middle childhood. In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in middle childhood* (pp. 89–114). New York: Guilford Press

- Zimmerman, P., Fremmer-Bombik, E., Spangler, G., & Grossmann, K. E. (1997). Attachment in adolescence: A longitudinal perspective. In W. Koops, J. B. Hoeksma, & D. C. van den Boom (Eds.), *Development of interaction and attachment: Traditional and non-traditional approaches* (pp. 281–292). North-Holland, Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen Verhandelingen, Afd.
- Ziv, Y., Oppenheim, D., & Sagi-Schwartz, A. (2004). Social information processing in middle childhood: Relations to infant–mother attachment. *Attachment and Human Development*, 6, 327–348.
- Zobac, R., Zajac, K., & Madsen, S. (2016). Attachment disruptions, reparative processes, and psychopathology: Theoretical and clinical applications. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical applications* (3rd ed., pp.330-348). New York, NY: The Guilford Press.