



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

VINCULAÇÃO NA SALA DE AULA: CONCORDÂNCIA  
ENTRE OS PADRÕES DE VINCULAÇÃO DA CRIANÇA COM  
OS PAIS E COM A EDUCADORA

CRISTIANA LEVINTHAL DE OLIVEIRA LIMA

Orientadora de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MANUELA VERÍSSIMO

Coordenadora de Seminário de Dissertação:

PROFESSORA DOUTORA MANUELA VERÍSSIMO

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Educacional

2014

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Dra. Manuela Veríssimo, apresentada no ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional, conforme o despacho da DGES nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de setembro de 2006.

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi, sem dúvida, um sonho tornado realidade. Um sonho que teria sido muito mais difícil de ser alcançado sem a ajuda de muitas pessoas que passaram – e permaneceram – pela minha vida nos últimos 5 anos. Entretanto, e sem tirar o mérito a todos os que me ajudaram durante esta caminhada, gostaria de dedicar a concretização deste trabalho a uma pessoa em particular.

À minha mãe, que sempre foi o meu maior exemplo de vida, a minha maior inspiração. Lutadora e guerreira, preocupada e atenciosa, protetora e brincalhona, mãe e pai.

Foi por todas as adversidades que a vi ultrapassar, desde muito pequena, que consegui recentemente ultrapassar as minhas próprias e concluir este trabalho, sem perder o foco.

Foi por me deixar voar e conhecer todo o tipo de experiências, sempre a me observar de longe e com atenção, que eu consegui aprender a reconhecer os meus medos e as minhas forças e a lidar com eles.

Foi por todas as vezes que quis deixar tudo para trás e ouvi palavras encorajadoras e de apoio, que nunca desisti.

Foi por me receber de braços abertos depois de todas as vitórias e me confortar depois de todos os fracassos, sabendo refletir e retirar aspetos positivos de cada situação, que eu continuei otimista e com espírito vencedor, mesmo face às dificuldades.

Foi por toda a história de cuidado, aprendizagem, carinho e amor que partilhámos ao longo da vida, que cheguei até aqui. Sem esta base segura, tão enraizada dentro de mim, todo o meu percurso académico e a realização deste trabalho não teriam sido tão felizes e tão bem sucedidos.

Foi pela intrínseca existência dessa presença constante, incomparável, insubstituível e calorosa de mãe, que mesmo a um oceano de distância, mantive-me firme e fui até ao fim, cumpri o objetivo ao qual me tinha proposto e contornei todos os obstáculos que me apareceram pelo caminho, sabendo saborear melhor a vitória após cada um deles.

Agradeço, portanto, à minha mãe por ser quem é e por me ter criado de forma a ser a pessoa que sou.

Agradeço, também, à Professora Manuela Veríssimo, por ter sido uma ótima orientadora, por toda a calma passada nos momentos de stress, por todo o apoio e confiança na minha pessoa e nas minhas capacidades.

Por último, um muito obrigada a todos os investigadores da UIPDCE do ISPA que tenham colaborado para a realização deste trabalho, em especial à Filipa Silva, pela ajuda, pelas orientações e por apresentar um sorriso sempre muito aberto e amigo.

Muito obrigada a todos.

## RESUMO

Devido às mudanças estruturais ocorridas na instituição familiar, os educadores tornaram-se agentes educativos importantes na vida da criança que frequenta o jardim de infância. Esta faixa etária parece privilegiar o estabelecimento de proximidade e afeto entre criança e educador e possibilitar o surgimento deste como uma base segura, no contexto de sala de aula. A par da qualidade da relação com os pais, a qualidade da relação com o educador provoca consequências a vários níveis, como na adaptação escolar e na relação entre pares, passando a ter um papel não só instrutor como também protetor e vindo a figurar como uma relação de extrema importância para o desenvolvimento socioemocional de qualquer criança.

Desta forma, o objetivo deste estudo é analisar a concordância entre a vinculação de crianças, em idade pré-escolar, com as suas figuras parentais e com os seus educadores, de maneira a tentar perceber se o padrão de vinculação com os pais persiste, na sala de aula, entre o educador e a criança.

Os participantes deste estudo foram 52 crianças dos 4 aos 5 anos de idade, sendo que 52% são do sexo feminino. Este estudo possui caráter quantitativo e correlacional e os dados foram recolhidos através de dois tipos de instrumentos – um questionário aplicado às educadoras (Escala de Percepção de Comportamentos de Vinculação para Professores, PCV-P) e um instrumento narrativo, aplicado diretamente às crianças (*Attachment Story Completion Task – ASCT*), ambos adaptados à população em estudo.

Os resultados apontam para a existência de concordância entre a qualidade da vinculação da criança com os pais e com a educadora, na amostra estudada. O conhecimento desta associação permite à Escola e aos psicólogos educacionais um planeamento e uma intervenção mais elaborados e eficazes no que respeita à relação educador-aluno, tanto ao nível remediativo quanto ao nível preventivo, vindo desta forma a impactar todas as importantes variáveis ligadas a tal relação.

Palavras-chave: vinculação; relação educador-aluno; pré-escolar

## ABSTRACT

Due to structural changes in the family institution, teachers have become important educational agents in the life of preschool children. This age group seems to favor the establishment of closeness and affection between child and teacher, and allow the appearance of the teacher as a safe base, in the classroom context. As well as the quality of the relationship with the parents, the quality of the relationship with the teacher has consequences on several levels, like the adaptation to school life and the relationship with peers, having the teacher not only an instructional role, but a protector one as well, becoming a relationship of extreme importance for the socio-emotional development of any child.

The objective of this study is to analyze the concordance between the attachment of children, in pre-school age, with their parental figures and with their teachers, trying to ascertain if the attachment pattern with the parents persists, in the classroom, between the teacher and the child.

The participants of this study were 52 children between 4 and 5 years of age, 52% of them being female. This study has a quantitative and correlational aspect and the data was gathered through two types of instruments – a questionnaire applied to educators (Escala de Percepção de Comportamentos de Vinculação para Professores – PCV-P) and a narrative instrument, applied directly to children (Attachment Story Completion Task – ASCT), both adapted to the population being studied.

Results point towards the existence of concordance between the attachment quality of the children with the parents and with the teacher, in the sample studied. The knowledge of this association allows the School and educational psychologists a planning and a more elaborate and efficient intervention in respect to the teacher-student relationship, both at the remediate and preventive level, having an impact on every important variables connected to such a relationship.

Keywords: attachment; teacher-student relationship; preschool

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – VINCULAÇÃO NA SALA DE AULA: CONCORDÂNCIA ENTRE OS PADRÕES DE VINCULAÇÃO DA CRIANÇA COM OS PAIS E COM A EDUCADORA ..	3
1.1 Teoria da Vinculação .....	3
1.1.1 Conceito de Vinculação .....	4
1.1.2 Padrões e qualidade de vinculação com as figuras parentais .....	5
1.1.3 Modelos Internos Dinâmicos.....	9
1.1.3.1 Função e formação dos MID.....	9
1.1.3.2 Composição e funcionamento dos MID.....	12
1.1.3.3 Os MID e as relações de vinculação .....	15
1.1.3.4 Os MID e as outras relações .....	16
1.1.4 Redes de Vinculação.....	17
1.2 Relação professor-aluno .....	19
1.2.1 Contexto social atual da relação professor-aluno .....	20
1.2.2 O professor ou educador enquanto figura de vinculação .....	21
1.2.3 Concordância entre a qualidade de vinculação com o professor e com os pais .....	24
CAPÍTULO 2 – PROBLEMÁTICA.....	32
2.1 Problemática e objetivos .....	32
2.2 Hipótese e fundamentação.....	33
CAPÍTULO 3 – MÉTODO .....	35
3.1. Participantes.....	35
3.2. Tipo de Estudo.....	36

3.3. Instrumentos.....	36
3.3.1. Attachment Story Completion Task (ASCT) .....	36
3.3.2. Escala de Percepção dos Comportamentos de Vinculação para Professores (PCV-P).....	38
3.4 Procedimentos.....	38
3.4.1. Attachment Story Completion Task (ASCT) .....	39
3.4.2. Escala de Percepção de Comportamentos de Vinculação para Professores (PCV-P).....	40
3.5. Procedimentos de Tratamento.....	41
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS .....	42
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	45
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	51

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Medidas de tendência central e dispersão do ASCT e da PCV-P.....	42
Tabela 2 – Comparação entre médias da escala PCV-P por sexo.....	43
Tabela 3 – Correlações entre as dimensões do ASCT e da PCV-P.....	44

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – <i>Circle of Security</i> de Hoffman, Marvin, Cooper & Powell (2006).....	6
--	---

## INTRODUÇÃO

A investigação sobre as relações de vinculação nos seres humanos tem vindo a despertar o interesse de vários estudiosos nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicopatologia (Pinhel, Torres & Maia, 2009; Sroufe, Carlson, Levy & Egeland, 1999), desde as primeiras comunicações e publicações dos pioneiros da Teoria da Vinculação – John Bowlby e Mary Ainsworth (Bowlby, 1989; Bretherton, 1992).

Mas apesar de esta teoria ter ajudado a perceber uma grande variedade de questões emocionais e relacionais envolvidas na criação de laços afetivos nas crianças e no tratamento de crianças adotadas mentalmente perturbadas (Singer, Brodzinsky, Ramsay, Steir & Waters, 1985), indagações mais atuais sobre os diferentes tipos de relações afetivas vieram suscitar outros interesses. Novas conceitualizações a respeito do funcionamento das relações de vinculação e os comportamentos pertinentes a estas deram origem a interessantes discussões sobre a existência de uma rede de vinculação para além do pai e da mãe (van Ijzendoorn, 2005) e sobre a importância da relação entre alunos e professores, nos mais variados contextos educativos (Sabol & Pianta, 2012).

Uma questão provou-se estar, através dos estudos publicados até à data, intimamente relacionada com as temáticas da rede de vinculação e a importância da relação entre alunos e educadores. Tal questão recai sobre a concordância – ou associação – entre a qualidade de vinculação da criança com as primeiras figuras de vinculação e a qualidade da sua vinculação com os professores ou educadores (Baker, Grant & Morlock, 2008; Farran & Ramey, 1977).

Sabe-se que a vinculação estabelecida entre a criança e as figuras parentais é única, exclusiva e especial, pois fornece à criança a proteção física e emocional da qual necessita, desde o primeiro momento de vida, permitindo que esta cresça em segurança e vá-se tornando cada vez mais independente, aprendendo a explorar o meio a partir de uma base-segura (Ainsworth & Bowlby, 1991). Por outro lado, também se sabe que as representações mentais das crianças, advindas das suas experiências relacionais e construtoras dos seus Modelos Internos Dinâmicos, durante o seu desenvolvimento e contínuo relacionamento com os pais, serve de base e modelo

para todos os outros relacionamentos que o indivíduo irá estabelecer durante o seu percurso de vida, mesmo depois da infância (Silva, Fernandes, Veríssimo, Shin, Vaughn & Bost, 2008).

Nas últimas décadas, os educadores e professores têm-se tornado cada vez mais presentes no dia a dia das crianças, devido às mudanças estruturais ocorridas na instituição familiar. Isto tem despertado a motivação dos estudiosos do desenvolvimento para descobrir mais sobre as relações existentes entre a vinculação com os pais e a vinculação com o professor, principalmente no que se refere ao contexto pré-escolar (Rydell, Bohlin & Thorell, 2005), idade na qual as crianças se encontram mais vulneráveis e as atividades entre criança e educador são mais propícias ao afeto.

Aprender mais a respeito desta possível associação entre os dois contextos afetivos mais frequentes na vida das crianças revela-se importante tanto direta quanto indiretamente. Diretamente, porque pode permitir que o educador perceba mais facilmente a natureza dos comportamentos das crianças, vindo a adequar as suas respostas às diferentes crianças, principalmente no que diz respeito às crianças mais desafiantes (Bergin & Bergin, 2009; Kennedy & Kennedy, 2004). E indiretamente, porque sublinha a importância de pais e professores trabalharem em conjunto de forma a melhor intervir nos eventuais problemas que as crianças possam vir a apresentar no contexto escolar (Chung, Marvin & Churchill, 2004).

Desta forma, o presente estudo correlacional tem como objetivo principal analisar a concordância entre a vinculação de crianças, em idade pré-escolar, com as suas figuras parentais e com os seus educadores, a fim de contribuir para uma intervenção mais fundamentada por parte da Escola.

## CAPÍTULO 1 – VINCULAÇÃO NA SALA DE AULA: CONCORDÂNCIA ENTRE OS PADRÕES DE VINCULAÇÃO DA CRIANÇA COM OS PAIS E COM A EDUCADORA

*“Love is made up of three unconditional properties: acceptance, understanding and appreciation. Remove any one and the triangle falls apart.”*

(Vera Nazarian, 2013)

### 1.1 Teoria da Vinculação

Quando se estuda relacionamentos próximos e afetos, seja no contexto familiar, seja no contexto escolar, estuda-se – em maior ou menor grau, a depender da problemática – a teoria da vinculação e os diversos conceitos a ela inerentes.

A Teoria da vinculação (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1969/1982), com raízes no final da década de 1930, mas apenas consolidada cerca de 30 anos mais tarde, veio revolucionar a maneira de encarar e investigar a relação entre mãe e filho. Utilizando uma abordagem etológica para analisar e perceber o comportamento humano, Bowlby (1969/1982) conseguiu dar resposta, de maneira mais fundamentada do que a teoria existente até então, à busca da comunidade científica pelas influências dos relacionamentos das pessoas no seu estado mental. Através de publicações a respeito do cuidado materno, da sua perda e privação (Bowlby, 1969/1982; 1973; 1980), o autor foi ganhando cada vez mais espaço e credibilidade nos campos da medicina, da psicologia e da psicanálise.

Mas os princípios básicos postulados pelo autor, só puderam vir a ser comprovados através da metodologia laboratorial inovadora desenvolvida por Mary Ainsworth, a Situação Estranha – *The Strange Situation* – (Bretherton, 1992). Este método permitiu estudar os padrões de vinculação a partir dos comportamentos da mãe e da criança, em situações específicas de separação e reunião. Além disso, algumas das mais importantes concetualizações da teoria, como o papel de base-segura e a importância da sensibilidade – que serão mais aprofundados, ainda, neste trabalho – foram introduzidos pela autora. Podemos então afirmar que a teoria da vinculação surgiu através de ambos os estudiosos, com uma clara e determinante influência de

outros investigadores da época, como Robertson, Heinicke, Harlow e Zimmermann, entre outros (Bretherton, 1992).

Desta forma, a teoria da vinculação veio evidenciar a importância e as funções do estabelecimento precoce de relações afetivas, os resultados a curto e a longo prazo para a vida de crianças com diferentes padrões de relacionamento afetivo com os pais, o funcionamento dos Modelos Internos Dinâmicos, a importância da disponibilidade e da adoção de atitudes sensíveis e responsivas quando se educa uma criança, em qualquer contexto (Bowlby, 1989; Bretherton, 1992; Teti & Candelaria, 1995). Neste estudo, focar-nos-emos nos três últimos.

### 1.1.1 Conceito de Vinculação

Segundo Bowlby, “*to say of a child or older person that he is attached to, or has an attachment to someone means that he is strongly disposed to seek proximity to and contact with that individual and to do so especially in certain specified conditions*” (1989, p. 239). Desta forma, a relação de vinculação estabelecida nos períodos iniciais de vida – evidenciada com mais clareza a partir dos 7-8 meses do bebê – tem como finalidade biológica primordial a proteção da criança pela figura parental, eliciada pela criança através de comportamentos específicos e em situações específicas como as de imprevisibilidade, de cansaço, medo, dor e ansiedade (Bowlby, 1998; Bretherton, 1987).

Esta visão do autor, de que as crianças ao redor de todo o mundo nascem predispostas a estabelecer vinculações, tem, claramente, como base uma perspectiva evolucionista, uma vez que entra em funcionamento para promover a sobrevivência da criança e, conseqüentemente, a da espécie humana (Teti & Candelaria, 1995). Uma das afirmações mais marcantes advindas desta teoria, intimamente influenciada pelos resultados do trabalho de Harlow com primatas (Harlow & Zimmermann, 1996), foi a de que o bebê está mais propício, nos primeiros tempos de vida, a estabelecer vinculações a adultos que lhe dirijam afeto, calor, toque e carinho, em detrimento daqueles que apenas lhe forneçam alimentação, sem proximidade afetiva (Bowlby, 1969/1982).

Sendo assim, a *disposição* à vinculação é um atributo da própria criança, que pode mudar apenas de forma muito lenta ao longo dos anos e permanece inafetada pelas diferentes situações e, por isso, diferencia-se dos *comportamentos* de vinculação. Estes, por sua vez, são muito mais passíveis de variação em função do tempo ou do momento (Bowlby, 1989).

Tal vinculação, também denominada ligação ou apego, presume uma clara discriminação, por parte da criança, em relação a uma ou duas figuras específicas, que a criança conheça bem – geralmente o pai ou a mãe, ou outro principal cuidador. A preferência da criança em relação a tais figuras é indispensável numa relação de vinculação profunda e duradoura – *enduring attachment* ou *attachment bond* –, como na relação entre mãe e filho. Uma criança que não demonstre tal exclusividade estará provavelmente a sofrer de grave distúrbio de vinculação (Bowlby, 1989; Smyke, Dumitrescu & Zeanah, 2002).

Uma vez que o estabelecimento de uma relação de vinculação deste tipo implica que a criança conheça bem a sua figura de vinculação, através de uma história prévia partilhada, presume-se uma certa durabilidade/continuidade da relação ao longo do tempo. É durante esta partilha de vivências que a criança passa a conhecer e reconhecer o adulto como figura de conforto e cuidado (Bowlby, 1989).

Outros conceitos, como a sensibilidade da figura de vinculação, os comportamentos de base-segura e o desenvolvimento dos Modelos Internos Dinâmicos encontram-se intimamente ligados a estas ideias de exclusividade atrás referidas e serão expostos nos pontos seguintes.

### 1.1.2 Padrões e qualidade de vinculação com as figuras parentais

A ligação afetiva da criança com as figuras de vinculação é, portanto, construída através de sucessivas interações, que dependem dos comportamentos de ambos e traduzem-se num sistema comportamental de controlo (Bowlby, 1998). No caso da criança, esta evidencia comportamentos de proximidade, segurança e bem-estar, de acordo com o comportamento do seu cuidador, ou seja, do seu grau de sensibilidade, responsividade e disponibilidade face a estes comportamentos. Estas interações traduzem-se em diferentes níveis de equilíbrio entre o sistema de vinculação e o sistema de exploração em funcionamento naquela relação específica, ou seja, numa oscilação entre a procura de proximidade e o afastamento para explorar o ambiente, entre a procura de conforto e a curiosidade, entre a procura de proteção e a procura pela novidade, entre a segurança e a aprendizagem autónoma, entre a dependência e a independência (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1998).

Esta aparente “ambiguidade” comportamental, remete-nos ao que Ainsworth (1979) denominou comportamentos de base-segura. Os comportamentos de base-segura – *Safe Base* –, que se referem à exploração do meio pela criança, contrapõem-se e são complementados pelos comportamentos de porto seguro – *Safe Haven* –, relativos ao retorno da criança para junto da figura parental, formando um sistema de controlo conjunto entre criança e cuidador (Cooper, Hoffman, Powell & Marvin, 2005). Uma relação de vinculação saudável apresenta suporte por parte do adulto face aos comportamentos de exploração da criança e aceitação por parte daquele, face ao retorno desta (ver figura 1).

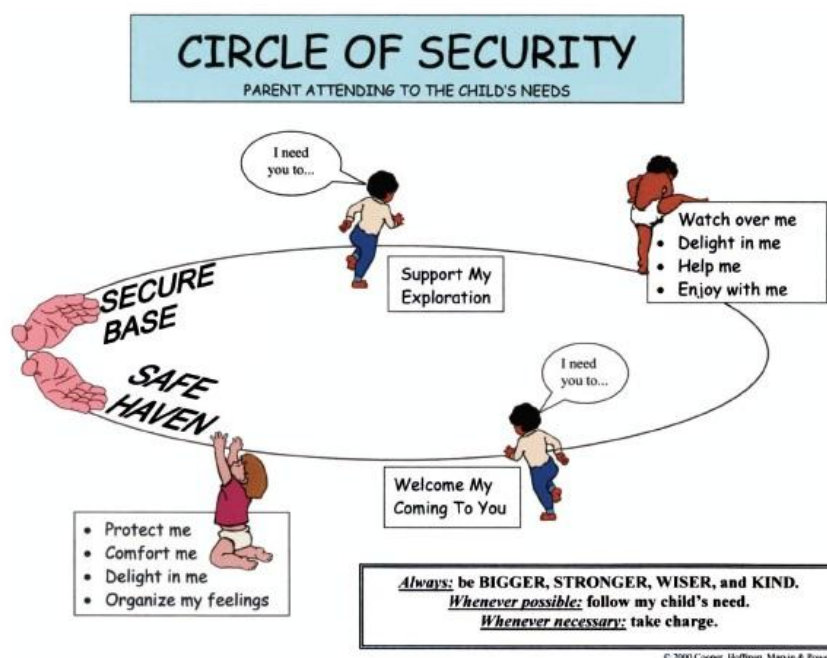


Figura 1: Imagem representativa do círculo de segurança entre progenitor e criança. Retirado da obra de Kent T. Hoffman, Robert S. Marvin, Glen Cooper e Bert Powell (2006).

Através desta perspetiva, é fácil perceber a importância da disponibilidade da figura parental, da sua sensibilidade aos sinais emitidos pela criança, bem como de uma gentil responsividade quando esta precisa de proteção, conforto ou ajuda, de maneira a criar e manter uma relação de vinculação de qualidade segura. Por outro lado, perante os mesmos tipos de situações, figuras parentais que nem sempre ou nunca se encontram disponíveis, que ameaçam abandonar ou verdadeiramente rejeitam as suas crianças, dão origem a padrões inseguros de vinculação (Bowlby, 1989).

Mary Ainsworth (Ainsworth & Bell, 1970; Tracy & Ainsworth, 1981), com base nos seus estudos empíricos da Situação Estranha e outras observações, classificou três padrões de vinculação, sendo um mais equilibrado que os outros. A todos os três padrões importa a qualidade da vinculação, a sensibilidade materna e as noções de base-segura, havendo uma grande ligação afetiva entre os comportamentos de vinculação da criança e o sistema comportamental do cuidador.

Os resultados das experiências permitiram a Ainsworth (1979) concluir que, num padrão de vinculação *seguro*, a criança demonstrava poucos problemas externalizados ou interiorizados, uma autoestima e um autoconceito mais elevados, um bom nível de regulação e expressão emocional e alcançava uma relação equilibrada entre os comportamentos de proximidade e afastamento da figura parental. Esta criança encontrava-se muito mais pré-disposta a interagir de maneira regulada com os outros e de forma mais enriquecedora, do ponto de vista das experiências pessoais.

As crianças que demonstraram um padrão de vinculação do tipo *inseguro-ambivalente*, por outro lado, tendiam a externalizar os problemas, ser transgressivas, ter autoestima e autoconceito mais baixos, maior dificuldade em relacionar-se com os pares e demonstravam um comportamento muito ansioso e apegado à figura parental, com baixo nível de exploração do ambiente (Ainsworth, 1979). Ao contrário, as crianças com padrão de vinculação *inseguro-evitante* internalizavam os problemas, mas também revelavam autoestima e autoconceito baixos, tendiam a ser competentes e eficazes no que se propunham a fazer, mas demonstravam uma distância emocional acrescida em relação à figura parental (Ainsworth, 1979).

Estes padrões de vinculação são desenvolvidos por consequência da qualidade da relação entre a criança e o seu cuidador. Numa relação segura, por exemplo, a figura parental está prontamente disponível, em caso de necessidade da criança, sensível aos seus sinais de desconforto e gentilmente responsiva perante a busca de proteção e ajuda do seu filho, o que permite que este possua plena confiança no comportamento daquela. Nas relações ambivalentes, por outro lado, a criança possui incerteza quanto à disponibilidade do seu cuidador, originada por um comportamento instável por parte deste, que nem sempre se encontra atento ou presente, e por vezes inclusive ameaça deixar a criança sozinha. No que respeita as relações evitantes, além da criança não possuir nenhuma confiança em relação aos comportamentos do adulto, acredita,

ainda, que será rejeitada ao procurar proximidade, pois a sua figura parental está constantemente a repeli-la (Bowlby, 1989; Teti & Candelaria, 1995).

Para além dos padrões acima referidos, mais tarde, outros estudiosos vieram acrescentar o que denominaram de vinculação desorganizada (Main & Solomon, 1986 cit. in Minnis et al., 2009). Este quarto padrão caracteriza-se por uma verdadeira inversão de papéis na relação, em que a figura parental potencia o receio da criança, na medida em que busca na criança a sua própria proteção, viola as expectativas e necessidades da criança, fazendo com que esta assuma a responsabilidade e a preocupação quanto ao bem-estar do adulto. Este padrão, em que o adulto tem na criança a sua figura de vinculação e não o contrário, é caracterizado como patológico e propicia o desenvolvimento de perturbações de vinculação (Zeanah & Boris, 2000).

Em concordância com as constatações de Ainsworth (1979), Monteiro e Veríssimo (2010) afirmam que a qualidade destas relações possui implicações no funcionamento dos indivíduos não apenas nas relações futuras que irão estabelecer, mas inclusive noutros domínios não-relacionais. De facto, a saúde mental encontra as suas bases na qualidade dos cuidados parentais recebidos nos primeiros anos de vida, sendo estes, por sua vez, fundamentais nas futuras trajetórias desenvolvimentais de uma pessoa (Bowlby, 1981).

É essencial referir que, nos anos iniciais de vida da criança, os padrões de vinculação são propriedade da relação diádica, podendo diferir, por exemplo, entre a relação da criança com a mãe e da criança com o pai, e demonstram ser estáveis ao longo do tempo. Estas evidências (Sroufe, 1985) provam que as características pessoais da criança, como o seu temperamento, por exemplo, têm menor peso no estabelecimento das relações de vinculação, enquanto a sensibilidade do adulto cuidador e as variáveis ambientais envolventes se mostram muito mais importantes (Bowlby, 1989; Teti & Candelaria, 1995). Se a mudança de circunstâncias de vida que envolvem a relação influenciarem na qualidade do comportamento parental, a qualidade da vinculação pode vir a alterar-se, em função destes novos comportamentos (Silva et. al, 2008).

De facto, outros estudos mais recentes reafirmam esta crença, evidenciando que “não existem crianças seguras ou inseguras, mas crianças com relações seguras ou inseguras com determinadas figuras” (Veríssimo, Duarte, Monteiro, Santos e Meneses, 2003, p. 453). Isto remete à função mais psicológica do estabelecimento de relações de vinculação. Tal recai na internalização, por parte da criança, de um modelo de relação com o seu cuidador ou cuidadores,

que, através da repetição, lhe fornece as “diretrizes” necessárias para a exploração do meio à sua volta, assim como para o investimento em novas atividades e relações – os chamados Modelos Internos Dinâmicos (MID) (Ainsworth, 1979).

### 1.1.3 Modelos Internos Dinâmicos

Os MID referem-se a representações provenientes de uma constante organização mental, realizada de forma automática e inconsciente pela criança, a partir das suas experiências de vida portadoras de significado emocional. Os MID podem ser vistos, segundo Bowlby (1969/1982) como uma consequência natural da capacidade humana para construir representações da realidade.

Tais representações incluem, numa fase inicial, modelos de si próprio e modelos de interação com as figuras de vinculação (Bowlby, 1989) que permitem à criança começar a ser capaz de simular mentalmente acontecimentos do mundo real e desenvolver uma capacidade de planejar o seu comportamento, conseguindo, de certa forma, prever as reações das figuras de vinculação em relação a estes. Com o alargamento e a repetição de várias experiências, em conjunto com as novas aquisições cognitivas inerentes ao desenvolvimento, os MID, em fases posteriores, permitem à criança a realização de uma interação mais coordenada com a figura parental – que abre caminho a uma verdadeira parceria entre ambas – e tornam possível, ainda, a generalização destas representações a várias outras relações e atividades (Maia, 2011).

#### 1.1.3.1 Função e formação dos MID

Segundo exposto por Maia (2011), os MID, assim como qualquer outro tipo de representações, possuem a função adaptativa de possibilitar simulações internas da realidade e dos comportamentos possíveis num dado momento, sendo o modelo mental resultante “tanto mais adequado quanto mais acuradas forem as suas predições e mais extensa a lista de situações em que pode ser aplicado” (2011, p. 8). Desta forma, os MID ajudam as crianças na regulação, interpretação e predição dos comportamentos e afetos relacionados com a vinculação, além de

possibilitar a realização de uma reflexão acerca das situações de vinculação passadas e futuras (Silva et al., 2008).

Enquanto os MID ajudam a que a criança dê mais sentido ao seu mundo relacional e o tornam mais previsível e partilhável, estes também servem como filtros através dos quais a criança reconstrói novas experiências (Bretherton, 2005; Thompson, Laible & Ontai, 2003; Young, 2011). De acordo com Thompson e colaboradores (2003), de um ponto de vista heurístico, a criança com qualidade de vinculação segura ou insegura com as figuras parentais deverá estabelecer relações com os outros, num contexto de socialização, com base nas suas expectativas de proximidade e intimidade, que acabarão por evocar, das outras crianças ou adultos, tipos de respostas confirmatórias dessas mesmas expectativas.

Mas, além de todas estas funções, segundo Maia e Veríssimo (2011) é preciso ter-se em conta que a principal função dos modelos internos dinâmicos é permitir a organização mental do comportamento, de uma forma flexível.

Esta organização e a utilização dos MID no estabelecimento de novas relações, como referido acima, são tão mais complexas e sofisticadas quanto mais capacidades imaginativas e de extrapolação do pensamento a criança possuir (Maia, 2011). Ou seja, o grau de elaboração dos MID é diretamente proporcional ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Sendo assim, os MID começam a formar-se a partir de experiências de aprendizagem desde o nascimento (Silva et al., 2008), mas vão sendo bastante aprimoradas até aos 5 anos, continuando para sempre em funcionamento e em revisão durante toda a vida do indivíduo (Waters & Waters, 2006).

Inicialmente, Bowlby estudou e desenvolveu o conceito de modelos internos dinâmicos aplicados à teoria da vinculação a focar-se na teoria das memórias episódicas e semânticas de Tulving (Young, 2011). A memória semântica, que poderia ser adquirida através de experiências vividas ou contadas, estaria associada ao desenvolvimento da representação e diria respeito a factos conscientes e linguisticamente armazenados, que iriam futuramente permitir as generalizações a respeito das relações. A memória episódica – ou autobiográfica –, que apenas se desenvolveria a partir dos 5 anos, seria também acessível à consciência e composta por memórias específicas e pessoais, carregadas de atributos temporais e sequenciais das situações vividas (Young, 2011).

Apesar de Bowlby não ter incluído na sua teoria dos modelos internos dinâmicos a memória procedimental de Tulving – aquela que não se encontra acessível à consciência –, o autor explicitou que os padrões repetidos de interação poderiam tornar-se tão automáticos que poderiam vir a operar de forma inconsciente (Bretherton, 2005).

Mais tarde, os MID passaram a ser melhor concebidos enquanto esquemas ou *scripts* e não mais como um conjunto de informações armazenadas nas memórias episódica e semântica (Maia, 2011), devido à necessidade de encarar e avaliar as representações de vinculação como arquiteturas cognitivas específicas (Bretherton, 2005; Waters & Waters, 2006). Os *scripts* podem ser entendidos como uma representação mental de uma sequência estereotipada de ações que acontecem num determinado contexto, têm origem na repetição de experiências de natureza coincidente e são ativados sempre que uma determinada situação se aproxima do *script* existente (Silva et al., 2008). Os *scripts* podem, assim, existir em situações tão simples e “banais” como a ida a um restaurante (Maia, 2011), como em outras mais complexas, como os chamados *scripts* de vinculação, representados em torno das componentes do fenómeno de base-segura (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva & Antunes, 2011; Silva et al., 2008; Waters & Waters, 2006).

De acordo com Young (2011), o conceito de memória procedimental de Tulving assemelha-se aos esquemas sensório-motores da teoria piagetiana, pois emerge nos primeiros meses de vida e consiste em padrões de comportamento familiares e inconscientes, provocados por contextos específicos.

De facto, durante a infância, os modelos internos operam principalmente ao nível do sensório-motor, apenas vindo a existir um nível representacional ou simbólico a partir da idade pré-escolar (Silva et al., 2008). Desta forma, pode-se entender os MID como mais simples e mais complexos na primeira e na segunda infância, respetivamente. Na primeira infância, compreendida entre o primeiro mês e os dois anos de vida, os MID baseiam-se nas capacidades sensório-motoras da criança, através de estruturas gerais – ou *scripts* – das interações entre criança e cuidador. Nesta fase, os MID são constituídos por vivências temporais e assim refletem as características das trocas relacionais em execução pela díade (Pipp, 1990), sendo as expectativas da criança em relação ao adulto muito rudimentares – a respeito da sua acessibilidade e responsividade e variando na extensão em que são acessíveis à consciência (Maia et al., 2011).

Já no início da segunda infância, compreendida entre os 2 e os 7 anos de idade, os MID surgem com base nas capacidades representativas da criança, evidenciando uma espécie de permanência interacional. Desta forma, a criança passa a ser capaz de simbolizar por inteiro atributos de uma pessoa ou relação, mesmo fora da sua presença (Pipp, 1990). Acredita-se que o processo de representação da criança passa a ser constituído de forma dual, após o desenvolvimento da capacidade de representação simbólica, em que ambos os MID – sensório-motor e representacional – coexistem (Pipp, 1990; Thompson et al., 2003).

Quando estudadas em conjunto com as fases de vinculação inicialmente propostas por Bowlby (1969/1982), tal perspetiva sobre os MID, à luz do desenvolvimento cognitivo e da transição do estágio sensório-motor para o pré-operatório, faz todo o sentido. É a partir da fase 4, onde predomina uma parceria para objetivos corrigidos – *goal-corrected partnership* –, entre os 24 e os 40 meses da criança, que esta passa a ser capaz de se aperceber dos objetivos, das perspetivas e das qualidades psicológicas da sua figura parental (Young, 2011).

Apesar de a tomada de perspetiva do outro ser uma tarefa muito difícil para as crianças até aos 7 anos de idade, é já a partir desta fase de vinculação que a criança começa a apresentar um declínio gradual do seu egocentrismo face ao mundo físico e social (Lamb, 2000). Torna-se altamente propício, nesta fase, o nascimento de um novo tipo de relacionamento entre criança e cuidador, marcado pelo respeito e cooperação mútuos, pela ampliação do leque de estratégias de resolução de conflitos, pela negociação e pela consideração dos sentimentos, motivação, planos e necessidades independentes do adulto, por parte da criança (Lamb, 2000). Toda esta parceria é facilitada pela acrescida capacidade da criança de comunicação verbal, marcante nesta fase do seu desenvolvimento, e pela sua progressiva capacidade de representação *sobre* a representação do outro, estando ambas as componentes intimamente interligadas. Como afirma Young, “*verbal narratives feed the representational model*” (2011, p. 550).

### 1.1.3.2 Composição e funcionamento dos MID

Uma vez que o conteúdo dos MID consiste no seu conhecimento factual e afetivo em relação a si e aos outros, as suas componentes são nitidamente interrelacionais, nomeadamente (a) as memórias provenientes das experiências de vinculação, (b) as crenças, atitudes e expectativas

sobre si e sobre as figuras de vinculação, (c) os objetivos, estratégias e necessidades relativas à vinculação e (d) os planos relacionados com tais objetivos (Silva et al., 2008).

Os MID são, desta forma, desenvolvidos através de componentes perceptivas, cognitivas e afetivas, à medida que regulam informações, experiências, sentimentos e pensamentos relativos à relação de vinculação (Maia, 2011; Young, 2011). Segundo Young (2011), tanto os cognitivistas quanto os estudiosos da vinculação dão importância central à forma como o indivíduo em desenvolvimento constrói ativamente os seus esquemas, que tanto percebem quanto produzem o comportamento, de maneira a integrar os aspetos cognitivos e afetivos numa única estrutura.

Waters e Waters (2006) também chamam a atenção para o facto de as representações mentais organizadas não constituírem apenas as consequências das experiências, mas ser fruto de elaboração e construção ativas. Bretherton (2005) enfatiza tal noção, concluindo que “*meaning- and attribution-making, representational processes and the resulting working models of self, close relationships, and the world are important, not only because they are reality-reflecting, but because they create different realities for self and relationship partners*” (p. 39).

É importante lembrar que a proximidade, a responsividade e a acessibilidade ao cuidador constituem componentes centrais do desenvolvimento dos MID e dos seus *scripts* de base-segura durante o estágio sensório-motor, enquanto que o discurso se torna numa grande influência para esse desenvolvimento e percepção das experiências relacionais no período posterior (Thompson et al., 2003). De acordo com Maia (2011), o *script* de base-segura ao longo da vida contém diversos elementos sequenciais como “interação construtiva entre a díade, ou comportamento de livre exploração de um dos membros; surgimento de um obstáculo; emissão de um sinal que sinaliza necessidade de ajuda, por parte de um dos membros; detecção da sinalização pelo parceiro e disponibilização de ajuda efectiva; ajuda sentida pelo outro como reconfortante; resolução do obstáculo e regresso à interação construtiva com o meio físico ou social” (p. 13).

Esta descrição relaciona-se ao exposto anteriormente (Figura 1, página 9) e ao que se pode chamar “base segura portátil”, sendo que se encontra representada mentalmente de forma inconsciente na criança ou no adulto e permite-lhe, em maior ou menor grau, explorar e conhecer o mundo e as pessoas à sua volta.

A “não consciência” literal do *script* não dificulta a sua acessibilidade pelo sujeito. Segundo Maia (2011), quanto mais completo e coerente for o *script* internalizado e representado pelo

indivíduo, mais rapidamente este será acessível em situações relevantes, ativando os aspetos cognitivos e afetivos necessários para a sua resolução, independentemente de serem conscientes ou inconscientes.

A respeito da natureza consciente ou inconsciente dos MID, muitos autores (Bretherton, 2005; Maia, 2011; Maia & Veríssimo, 2011; Thompson et al., 2003) referem que esta é variável. Ao mesmo tempo que as experiências precoces de vinculação tendem a enraizar-se no funcionamento do indivíduo, por causa da sua repetição constante, e vir a operar de modo automático e a armazenar-se na memória a longo prazo, muito do seu conteúdo continua acessível à consciência, principalmente no caso de indivíduos que possuem uma vinculação segura (Bretherton, 2005; Maia, 2011). No caso de crianças ou adultos com vinculação insegura (e.g. que passem por situações traumáticas como agressão, abuso ou negligência), tais representações tornam-se mais difíceis de aceder, devido à “proteção” implementada pelos processos mentais de defesa (Bretherton, 2005; Waters & Waters, 2006).

Maia (2011) especifica que a organização hierárquica dos MID enquanto redes de esquemas permite a existência de uma oscilação entre “terem uma proximidade quase contígua às experiências concretas e possuírem uma natureza geral e abstrata” (p. 11). Quer isto dizer que os MID possuem variados níveis, que mesmo interligados e em “comunicação” entre si, armazenam tipos diferentes de informação. Tais informações não são somadas umas às outras, mas sim organizadas e acomodadas às informações pré-existentes sobre o mesmo assunto ou situação (Young, 2011).

De acordo com esta perspetiva hierárquica, os MID são formados por níveis inferiores e superiores (*lower levels* e *higher levels*), sendo os primeiros muito próximos às experiências propriamente ditas, carregados de pessoas e discussões específicas e portanto facilmente acessíveis à consciência, enquanto os segundos são constituídos por representações não verbais generalizadas, mais dificilmente acessíveis à consciência (Bretherton, 2005; Young, 2011). À medida que os níveis articulam entre si, permitindo a revisão e uma certa alteração ou atualização dos MID, uma rede – ou teia – de representações vai-se formando e guiando a perceção subjetiva da experiência interpessoal do indivíduo.

### 1.1.3.3 Os MID e as relações de vinculação

Como dito anteriormente, durante a infância, a percepção das experiências interpessoais é guiada pelo comportamento das figuras de vinculação e pelas conseqüentes simulações realizadas pela criança a respeito desses comportamentos. Quanto mais estáveis os comportamentos da figura de vinculação, mais adequadas e acuradas serão estas simulações. Desta forma, as relações de vinculação seguras têm por base a capacidade da criança de representar e prever, e a capacidade da figura parental de, não só formar, mas também, ir de encontro a tais expectativas.

Assim, uma criança com qualidade de vinculação insegura deverá ter dificuldades em articular informações de níveis inferiores com níveis superiores de representação, ou seja, terá grandes probabilidades de falhar na generalização de episódios específicos para a rede de esquemas representacionais (Young, 2011). Como as representações de vinculação do indivíduo com vinculação insegura são mais dificilmente acessíveis pela consciência, devido a essa articulação pouco eficaz, a sua coerência narrativa a respeito de temas ligados às relações interpessoais e às relações de vinculação também deverá revelar-se menos desenvolvida (Bretherton, 2005; Waters & Waters, 2006; Young, 2011).

As figuras de vinculação possuem, assim, um papel de extrema importância no desenvolvimento dos MID do indivíduo, sendo que as redes de esquemas relativas a si próprio (*self*) e aos outros (e.g. mãe, pai) encontram-se intimamente interligadas, apesar de independentes (Young, 2011). De acordo com Lamb (2000), a sensibilidade e a responsividade parental são de extrema importância para o desenvolvimento de capacidades de autorregulação emocional pela criança, desde a primeira fase da vinculação, iniciada nos primeiros dois meses de vida. Mais tarde, na metade do segundo ano de vida, a aquisição do pensamento simbólico já permite a comparação ou avaliação das figuras de vinculação e abre caminho para a capacidade emotiva de amar da criança – é quando os processos emocionais atingem o seu auge de desenvolvimento e se tornam fixos numa estrutura sócioafetiva única (Young, 2011).

Ainda a respeito da sensibilidade, Bretherton (1987) afirma que esta se reflete no padrão de comunicação estabelecida entre o cuidador primário e a criança. Quando tal comunicação flui naturalmente, evidenciando uma atenção intuitiva por parte do cuidador e uma presente

consciência da sua própria importância enquanto base-segura para o desenvolvimento da autonomia da criança, abre-se caminho para uma relação de vinculação segura (Bretherton, 1987).

A figura de vinculação também exerce um papel central na atualização das representações dos MID. Apesar de enraizados e internalizados de maneira a guiar a percepção e o comportamento do indivíduo durante toda a vida, recusa-se, de todo, um determinismo linear quando se estuda os MID. A atualização das representações dos MID é possível pois estes são tendencialmente estáveis, porém não completamente rígidos – por isso, a denominação *dinâmicos* (Bowlby, 1989; Maia & Veríssimo, 2011). Desta forma, a simples conversa e confrontação de pontos de vista entre adulto e criança constituem um meio privilegiado para modificações qualitativas nas representações da criança sobre variados temas e relações. Entretanto, é preciso perceber que as memórias e representações discutidas não são meramente apagadas e substituídas quando, por exemplo, um pai e um filho falam a respeito de uma situação passada. O que acontece é que a criança recebe e assimila a nova informação, atualizando todo o conjunto de representações desta dependente, nas chamadas “zonas de convergência”, onde as informações antigas e novas coexistem (Bretherton, 2005; Young, 2011).

#### 1.1.3.4 Os MID e as outras relações

Perceber o funcionamento dos MID é, desta forma, essencial quando se estuda as semelhanças entre as diferentes relações de vinculação de um único sujeito. Sabe-se que as relações de vinculação precoces com a mãe, com o pai e/ou com outras figuras próximas (e. g. avós) desempenham um papel importante no estabelecimento de novas relações afetivas, no decorrer da vida social de um indivíduo (Berlin, Cassidy & Appleyard, 2008). De facto, “a regulação dos afetos e a reciprocidade do comportamento aprendidas na relação inicial deverão, assim, ter a sua influência nas expectativas, estratégias e comportamentos em relacionamentos posteriores” (Veríssimo, Monteiro, Vaughn, Santos & Waters, 2005, p. 86).

Como as relações de vinculação seguras possibilitam à criança o desenvolvimento de modelos internos positivos a respeito de si própria e das suas relações, o estabelecimento de novas relações afetivas por parte desta constitui uma tarefa mais fácil do que para uma criança com representações inseguras de vinculação. Isto porque é durante uma relação segura com as

figuras de vinculação que a criança desenvolve a capacidade de demonstrar, mesmo na sua ausência, comportamentos de base-segura, autorregulação emocional adequada e partilha de afeto, em contextos exteriores à família (e. g. na escola) (Bretherton, 2005; Dias, Soares & Freire, 2004).

Será no estabelecimento dessas novas relações que a criança – ou adulto – verá as suas expectativas de proximidade e confiança confirmadas ou refutadas. Tais expectativas envolvem crenças sobre si próprio, crenças sobre várias relações estabelecidas no contexto social com pares e adultos e suposições a respeito dos motivos e intenções destas pessoas (Thompson et al., 2003).

Não esquecendo que os MID refletem mas também constroem a própria realidade, à medida que acomodam novas informações e atualizam as suas representações (Bretherton, 2005), a evolução de novas relações vai não só ser influenciada pelos MID, como também irá influenciar o seu desenvolvimento e construção. Tal aspeto ativo dos MID pode permitir o desenvolvimento de representações de padrões interativos específicos “que, naturalmente, poderão sair da espera do agregado familiar mais próximo, ocorrendo, por exemplo, em contextos de prestação de cuidados extra-familiares” (Maia, 2011, p. 15). Segundo Bretherton (2005), a especificidade e independência desses supostos modelos extrafamiliares, tanto com pares, como com professores, e a sua relação com os MID generalizados de relações interpessoais não se encontram completamente esclarecidas.

#### 1.1.4 Redes de Vinculação

Segundo Bowlby (1989), a existência de figuras preferencias de vinculação não impede que a criança dirija comportamentos de vinculação a outras pessoas. O autor (1989) alegava que a maioria das crianças possui uma clara *hierarquia de vinculação* e, no caso de precisar da sua figura principal e não a encontrar, esta viria a recorrer a outras figuras menos constantes, podendo inclusive chegar a buscar proximidade de uma pessoa estranha.

Apesar de Bowlby (1969/1982) ter antecipado que a figura de vinculação primária da criança não deveria ser necessariamente a sua mãe biológica, grande parte da investigação realizada no âmbito das relações de vinculação focaram-se nessa relação específica e, só mais tarde, uma curiosidade a respeito das demais relações afetivas da criança começou a tomar lugar,

como por exemplo a relação com o pai, com os irmãos, com os avós e outros familiares (Lamb, 2010; Monteiro & Veríssimo, 2010).

Esta variação de foco, proporcionada principalmente pelas mudanças estruturais da instituição familiar (e. g. crescente empregabilidade das mães), deu origem a uma nova teoria, que, embora respeitando a teoria da vinculação e a relação mãe-criança como uma componente crucial, acredita que muitas outras relações e períodos da vida também precisam de ser levados em consideração para o completo entendimento do desenvolvimento humano (Lamb, 2005).

A teoria das redes de vinculação parte do princípio de que os seres humanos nascem com uma pré-disposição para se tornarem parte de uma rede de relações de vinculação, de onde poderão retirar proteção e segurança (van Ijzendoorn, 2005; Tavecchio & van Ijzendoorn, 1987). Assim como na teoria da vinculação original, esta teoria tem como base uma perspectiva evolucionista quando afirma tal pré-disposição, mas ao contrário da primeira, esta descarta a hipótese da existência de uma hierarquia de vinculações. Assim, ao contrário do modelo hierárquico de Bowlby, a teoria das redes de vinculação baseia-se num modelo *integrativo*, que pressupõe que as crianças integram todas as suas relações de vinculação numa única representação global (van Ijzendoorn, 2005; Silva et al., 2008). Esta perspectiva encontra-se acompanhada da ideia de que a integração das experiências relacionais vividas com as diferentes figuras de vinculação tendem a tomar um percurso paralelo, ou seja, é dado igual peso a todas as relações – nenhuma é mais influente que a outra (Maia, 2011; Silva et al., 2008).

Por outro lado, van Ijzendoorn (2005) afirma que a teoria das redes de vinculação não vem substituir a teoria da vinculação, pelo facto de a mais recente constituir uma teoria que abarca várias relações sociais. Segundo o autor (2005), as relações de vinculação são específicas, tanto na sua origem evolutiva quanto na sua função, enquanto as relações de uma rede de vinculação dizem também respeito a outras relações que, apesar de menos específicas, são de grande importância e podem influenciar ou ser influenciadas pelas relações de vinculação do indivíduo (Cyr & van Ijzendoorn, 2007). O autor (2005) sublinha, ainda, que tais relações não devem ser, de forma alguma, confundidas com a ligação afetiva entre uma criança e as suas figuras de vinculação primárias. Este modelo explicita tanto a existência das grandes diferenças entre a vinculação primária e outras relações sociais, quanto os pontos tangentes existentes entre ambas.

Segundo esta perspectiva, o alargamento da quantidade de relações estabelecidas pelo indivíduo à medida que cresce e se desenvolve passa a ser cada vez mais óbvio e as crianças crescem em grupos sociais muito mais complexos e diversos do que a díade mãe-criança (Lamb, 2005; van Ijzendoorn, 2005). O círculo afetivo da criança, que inicialmente se resume aos pais, depois aos avós e aos irmãos, com o tempo, passa a incluir também as várias relações de amizade e as relações com outros adultos significativos. Mais tarde, passa a abarcar as relações com os parceiros românticos (Cyr & van Ijzendoorn, 2007; van Ijzendoorn, 2005).

A importância destas relações é inegável, pois são dependentes de uma progressiva “perda de exclusividade” das figuras de vinculação no leque relacional das crianças, que vão desenvolvendo cada vez mais experiências e interações noutros contextos sociais. Estas experiências são também cruciais para o desenvolvimento da criança, seja de maneira a confirmar as representações precoces que construíram, seja a contrariá-las ou até mesmo a invertê-las (Lamb, 2005). Por outro lado, van Ijzendoorn (2005) sublinha que ambas as teorias são complementares e nunca opostas.

## 1.2 Relação professor-aluno

A Escola é um ambiente no qual passamos longos períodos da vida e onde encaramos grande parte dos desafios sócio-emocionais do nosso percurso educativo, enquanto crianças e adolescentes (Verschueren, Doumen & Buyse, 2012).

De alguns anos para cá, com o crescimento da empregabilidade feminina e com a quase extinção de famílias patriarcais no mundo ocidental, as crianças passaram a frequentar creches e jardins de infância em idades cada vez mais tenras (Lamb, Hwang, Broberg & Bookstein, 1990; Veríssimo et al., 2003), vindo a relacionar-se diariamente com figuras protetoras diferentes das figuras parentais habituais. A educação pré-escolar passou a ser cada vez mais necessária e especializada, de maneira a apoiar as mães e os pais trabalhadores na educação das crianças, e mesmo a educação primária (1º ao 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal) tem vindo a tomar progressivamente este papel.

É sob esta perspectiva que o estudo da relação entre professor e aluno tem ganho cada vez mais espaço no campo das ciências psicológicas. Os resultados destas investigações apontam para

uma grande relevância prática das relações próximas entre alunos e professores/educadores em todas as faixas etárias do percurso escolar (Cyr & van Ijzendoorn, 2007; Sabol & Pianta, 2012).

Prova disto é que a qualidade dessa relação, a par da relação com os pais, tem sido apontada como determinante para o sucesso escolar dos alunos (Martin, Marsh, McInerney, Green & Dawson, 2007), para a sua adaptação à escola (Baker, Grant & Morlock, 2008), para a boa gestão de sala de aula (Riley, 2009) e para a boa relação entre pares (Verschueren et al., 2012). Em idades mais avançadas, a relação entre professor e aluno continua a desempenhar um papel de grande peso, enquanto fator protetor em relação a alunos com dificuldades escolares, dificuldades familiares ou em risco (Hamre & Pianta, 2005; Kennedy, 2008).

### 1.2.1 Contexto social atual da relação professor-aluno

Fazendo uma análise geral do funcionamento das dinâmicas relacionais atuais, é fácil perceber que muitas mudanças ocorreram a esse respeito, nas últimas décadas. Encontramo-nos numa “era” em que a inteligência emocional e a empatia se tornaram conceitos amplamente discutidos e popularizados (Topping, Bremner & Holmes, 2000). Segundo Hoffman (1981), a empatia é uma resposta afetiva apropriada à situação da outra pessoa, e não à situação do próprio. Desta forma, tornou-se também imperativo que as pessoas e profissionais, nos mais diversos cenários, desenvolvessem valores como a aceitação do outro, o respeito mútuo e a sensibilidade perante as necessidades das pessoas com as quais se convive.

Esta forte mudança relacional pode ser sentida, em grande escala, não só no que respeita à relação entre pais e filhos, como também entre professores e alunos, no sentido em que as necessidades, opiniões, vontades, emoções e sentimentos dos mais pequenos vêm ganhando progressivamente maior importância e espaço na relação (Freiberg & Lamb, 2009; Gordon, 1975). Transformaram-se, então, as características básicas do que se entendia por figura/relação de autoridade, que passou de um padrão mais vertical, dominante e autoritário por parte do adulto em relação ao mais novo, para uma dinâmica mais democrática, próxima e em busca de uma aliança entre o adulto e a criança ou jovem (Veiga, 2007).

Esta mudança de valores sociais transformou a maneira de olhar para o ensino escolar, o foco da formação dos agentes escolares e as características essenciais que uma escola precisa de fornecer aos seus educandos (Cyr & van Ijzendoorn, 2007).

### 1.2.2 O professor ou educador enquanto figura de vinculação

A relação professor-aluno tem vindo a ser cada vez mais estudada à luz da teoria da vinculação (Riley, 2011; Sabol & Pianta, 2012). Quando se pretende estudar a relação professor-aluno a partir deste quadro teórico, a questão de se esta pode ser considerada uma relação de vinculação ou não é de grande pertinência.

Vários estudos (Bergin & Bergin, 2009; Malekpour, 2007; Rydell, Bohlin & Thorell, 2005) evidenciam que uma vinculação segura tem um impacto positivo na vida da criança fora de casa, nomeadamente na escola, uma vez que a prepara e estimula a explorar o mundo à sua volta e a estabelecer novas relações de forma confiante. Em concordância, muitos estudos têm também revelado semelhanças entre a dinâmica relacional das relações pais-filhos com as relações professores-alunos (Verschueren & Koomen, 2012), possibilitando o estudo do professor ou educador enquanto figura de vinculação em algumas investigações (Bergin & Bergin, 2009; Riley, 2011; Sabol & Pianta, 2012).

Esta conceção tem sido possível principalmente nos estudos referentes ao jardim de infância/pré-escolar (*kindergarten/preschool*), contexto no qual a educadora têm funcionado como uma espécie de substituta da figura parental durante um determinado espaço de tempo, ou seja, como uma figura de vinculação temporária (Verschueren & Koomen, 2012).

A criança em idade pré-escolar (dos 3 aos 5 anos) ainda se encontra nos estágios precoces de desenvolvimento da autonomia e da independência ligadas ao autocontrolo dos seus comportamentos, à autorregulação dos seus sentimentos e emoções e à exploração do meio à sua volta. O educador, por este motivo, passa a ser discriminado pelas crianças como a figura principal a quem recorrer em situações de *stress*, ao mesmo tempo que progressivamente proporciona o desenvolvimento das suas competências de autonomia (Sierra, 2012). O educador, por este motivo, pode funcionar como base segura e porto seguro de cada criança (Verschueren

& Koomen, 2012), apoiando a sua exploração do meio e a sua aprendizagem, e recebendo com carinho a criança quando esta retorna da sua exploração.

Nestas mesmas investigações (Verschueren & Koomen, 2012), a sensibilidade do educador face aos sinais e necessidades da criança foi concluída como uma característica indispensável para o desenvolvimento saudável da relação afetiva neste contexto educativo, assim como acontece na relação de vinculação da criança com as figuras parentais.

Outro fator que possibilita encarar o educador como figura de vinculação é a continuidade da relação que este tem com as crianças ao longo do tempo – a existência de uma história partilhada com uma figura estável – uma vez que, na maioria dos sistemas educativos, durante o ensino pré-escolar, cada turma é acompanhada pelo mesmo profissional ao longo dos anos. Este é um fator de relevo – mesmo que tal durabilidade da relação não seja tanta quando comparada à da relação com as figuras de vinculação primárias – pois é o suficiente para permitir à criança construir os seus próprios modelos internos a respeito dessa relação, aprendendo como deve agir para obter o que necessita do educador. Tais representações possibilitam o desenvolvimento de um padrão de relacionamento, com uma determinada qualidade. Este padrão envolve os comportamentos da criança e os comportamentos do educador e cumprem as funções da vinculação quando orientados para objetivos em comum e quando promovem o desenvolvimento da independência da criança – à semelhança da relação parental (Waters, Kondo-Ikemura, Richters & Posada, 1991).

Por outro lado, a condição de exclusividade é posta em causa neste tipo de relações. A relação da criança com o educador não pode ser encarada como exclusiva, pois todas as crianças de uma turma partilham a mesma ou as mesmas educadoras entre si. Segundo Lamb (2005), “*the quality of child care provider relationships is affected by characteristics of the interaction between adults and the group as a whole, whereas child-parent relationships are affected by dyadic qualities*” (p. 110). A exclusividade é ainda menos presente à medida que a criança vai transitando para outros níveis de ensino, na Escola. Apesar de, em Portugal, o professor manter-se com a mesma turma ao longo de todo o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º ao 4º ano), as metas curriculares adotadas passam a ser mais exigentes e a potenciar um progressivo distanciamento afetivo entre professores e alunos, na maioria das escolas. Este distanciamento é mais evidente a partir do 2º Ciclo (5º e 6º ano) e até ao Ensino Secundário (10º ao 12º ano), quando o número de professores é variado e as crianças

passam a interagir com diferentes professores ao longo do dia na escola (Verschueren & Koomen, 2012).

Além disso, Verschueren e Koomen (2012) sublinham que os cuidados prestados pelos pais e pelos educadores ou professores têm diferentes funções, fazendo com que o grau de investimento de cada figura em relação à criança também apresente diferenças consideráveis. Apesar de ambos os tipos de educação passarem, em menor ou maior grau, pela proteção e pela instrução, na educação parental predomina a primeira função e na educação escolar predomina a segunda.

Por todos estes motivos, alguns estudiosos (Riley, 2011; Sierra, 2012; Verschueren e Koomen, 2012) consideram o professor como uma figura de vinculação complementar, que em determinados casos pode passar a desempenhar um papel muito mais protetor do que o normal, mas que geralmente não pode ser comparado à figura parental. Esta ideia vai de encontro à perspectiva de redes de vinculação, ao diferenciar explicitamente a natureza de ambas as relações.

Por outro lado, segundo esta perspectiva, a relação professor-aluno, enquanto relação social significativa para a criança, também exerce considerável influência na vida desta e na sua relação com os seus pais, assim como recebe influência desta última (van Ijzendoorn, 2005).

De acordo com a tendência atual de considerar como cada vez mais importantes as componentes afetivas entre professor/educador e aluno e os seus variados impactos na vida do aluno, o professor passou a ser considerado como uma figura emocionalmente significativa na vida das crianças. Visto que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança dão-se através das suas interações significativas (Vygotsky, 1978) e que a relevância da qualidade da interação professor-aluno já foi repetidas vezes evidenciada em estudos com as mais variadas faixas etárias, a questão sobre a concordância dos padrões de vinculação da criança com a figura parental e com o professor torna-se cada vez mais pertinente.

Nesta investigação, à semelhança de muitos dos estudos já realizados (Dias et al., 2004; Sabol & Pianta, 2012; Sierra, 2012), decidiu-se considerar a relação entre professor e aluno como uma relação de vinculação. Neste âmbito, procuraremos avaliar constructos como a busca de proximidade ao professor pela criança em situações *stressantes*, a demonstração de afeto pela criança, a aceitação de conforto proveniente do professor por parte desta, a existência dos comportamentos desafiantes e a estabilidade emocional da criança face ao professor.

### 1.2.3 Concordância entre a qualidade de vinculação com o professor e com os pais

Antes de mais, é importante esclarecer alguns constructos centrais. A literatura disponível acerca do estudo das associações entre relações de vinculação aos pais e relações de vinculação aos professores ou educadores divide-se em diferentes objetivos e metodologias de estudo.

O termo *concordância* refere-se a uma semelhança entre relações de vinculação independentes mas cronologicamente coincidentes, que “caminham” juntas no tempo (Furman & Simon, 2004; Stievenart & Roskam, 2013; Werner, Zahn, Titze, Walitza & Logoz, 2013).

Por outro lado, o termo *estabilidade* é largamente utilizado nos estudos que investigam a constância dos padrões de vinculação do indivíduo com as figuras parentais em diferentes alturas do seu percurso desenvolvimental, ou ainda, nos estudos sobre o poder preditor da relação de vinculação primária a outras relações (Page & Bretherton, 2001; Crowell, Treboux & Waters, 2002; Waters, Hamilton & Weinfield, 2000).

Em termos metodológicos, a maior parte dos estudos sobre a estabilidade das relações de vinculação exige muito mais rigidez, uma vez que implicam a manutenção das mesmas figuras relacionais, mesmos instrumentos em todos os momentos de avaliação da vinculação e devem possuir um delineamento longitudinal. No que se refere ao estudo da concordância, o delineamento longitudinal não é um pré-requisito, e pelo menos um dos indivíduos deve ser alterado (e. g. concordância da vinculação entre uma mãe e os dois filhos ou concordância da relação de vinculação entre a criança e a sua mãe e a criança e a sua educadora).

Por estes motivos e por estarmos a focar-nos na *concordância* entre dois tipos de relação de vinculação, neste estudo, utilizaremos este mesmo termo na referência a estudos que avaliem duas relações coincidentes no tempo e que variem pelo menos um dos sujeitos entre as relações estudadas. O termo *estabilidade*, quando referido, fará referência a estudos em que ambas as figuras relacionais foram mantidas e que procurem prever outras relações.

A revisão que se apresenta a seguir procurou centrar-se maioritariamente em publicações de livros e artigos recentes, apesar de algumas investigações antigas não terem podido ser excluídas, devido à sua importância.

No que diz respeito às relações de vinculação, vários autores debruçaram-se sobre o estudo do estabelecimento destas relações entre a criança e outros cuidadores habituais, que não as figuras parentais (Howes & Spieker, 2008; van Ijzendoorn, 2005), assim como sobre a influência das relações de vinculação precoces nas subseqüentes relações do indivíduo ao longo da vida (Berlin, Cassidy & Appleyard, 2008).

Devido a haver um grau muito maior de interação ao longo do tempo entre estas díades até à entrada da criança para a escola, grande parte das investigações centra-se entre os 0 e os 6 anos de idade, podendo o papel do professor, muitas vezes ser referido como educador, cuidador ou cuidador profissional (*teacher, caregiver, professional caregiver*).

De acordo com uma investigação realizada por Farran e Ramey (1977), com o objetivo de analisar os comportamentos de vinculação – com a mãe e com a cuidadora – de bebés entre os 9 e os 31 meses a frequentar a creche (*day care center*), a qualidade da vinculação da mesma criança com estas duas figuras de vinculação não são concordantes, pois a maioria das crianças preferiu interagir com a mãe, em detrimento da cuidadora na creche. O estudo (1977) refutou, então, a hipótese de que o longo tempo passado pelas crianças na creche e o estabelecimento de uma nova relação de vinculação pudesse pôr em risco a qualidade da relação de vinculação com a progenitora, pois a maioria das crianças percecionava a mãe como principal fonte de ajuda, quando necessitava de resolver um problema (i. e. abrir um pacote de bolachas). Por outro lado, um estudo semelhante e mais recente (Cassibba, van Ijzendoorn & D’Orico, 2000), que procurou analisar ambas as relações de vinculação e o nível dos comportamentos de brincadeira em cada uma delas, concluiu que, apesar de não concordantes, a relação com a cuidadora foi, no geral, privilegiada quanto à influência na qualidade da brincadeira.

Um outro estudo (Bourdeau & Ryan, 1978) veio analisar não as atitudes de brincadeira, mas as de vinculação, preocupação, indiferença e rejeição, de 9 educadoras em contexto pré-escolar, e relacioná-las com os tipos de contato iniciados por estas com as 80 crianças das quais cuidavam. Foi concluído que as crianças listadas pelas educadoras como pertencentes ao grupo de vinculação foram percebidas de maneira mais favorável por estas, que tiveram, face a estas crianças, mais comportamentos de instrução e menos comportamentos de disciplina, quando comparadas aos outros três grupos.

Foram também mais positivamente percebidas pelas suas educadoras, as crianças com vinculação segura com a figura parental, aos 3 anos de idades, num estudo de Alan Sroufe (1983, cit. in Bowlby, 1989). Segundo o estudo, tanto as educadoras quanto os observadores independentes descreveram essas crianças como mais alegres e cooperantes, mais resilientes e populares no seu grupo de pares. Por outro lado, as crianças com vinculação insegura-evitante foram percebidas como hostis, antisociais e com grande necessidade de atenção por parte dos adultos, enquanto as crianças inseguras-resistentes demonstraram impulsividade, tensão, pouca resistência à frustração, passividade e também uma grande necessidade de atenção por parte dos outros à sua volta (Sroufe, 1983, cit. in Bowlby, 1989).

Estes resultados vão de encontro às descobertas de Hamre e Pianta (2005), que estudaram as relações entre professoras e alunos do 1º ano da escola primária em risco de fracasso escolar, separados em duas turmas diferentes, durante um ano letivo. Os autores (2005) concluíram que a qualidade da relação da professora com os alunos de alto e baixo risco de fracasso eram comparáveis, na turma gerida através do suporte emocional e instrucional, enquanto que na turma que não possuía estas características, a relação da professora com os alunos em risco era significativamente mais conflituosa e os resultados académicos destes alunos, menos favoráveis.

Inúmeras investigações (Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Buyse, Verschueren & Doumen, 2011; Reio Jr., Marcus & Sanders-Reio, 2009; Seven, 2010; Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Toste, Heath & Dallaire, 2010), realizadas em diferentes contextos escolares e etários, atestam a importância e o impacto positivo de uma relação próxima, colaborativa e apoiante entre alunos e professores/educadores, para o sucesso e adaptação académica dos primeiros e para o bem-estar dos últimos. Para que uma relação desta qualidade venha a ser desenvolvida entre o professor/educador e o aluno, além dos fatores anteriormente citados, uma característica do professor que parece ser muito proeminente é a sensibilidade às necessidades do aluno.

Segundo Goossens e van Ijzendoorn (1990), crianças com vinculação segura com a cuidadora possuíam cuidadoras mais sensíveis e passavam mais horas por semana na creche do que as crianças com vinculação insegura com a cuidadora. De acordo com outro estudo (Buyse et al., 2011), face a altos níveis de sensibilidade da educadora, as crianças com vinculação menos segura com a mãe tinham menos risco de desenvolver uma relação menos próxima com a educadora. Quer isto dizer que a sensibilidade destas educadoras desempenhava um papel

moderador importante entre a concordância da qualidade de vinculação da criança com a figura parental e com a própria educadora, conseguindo estas estabelecer relações seguras mesmo com as crianças menos seguras.

A diferentes conclusões chegou a investigação de Howes e Hamilton (1992), que observaram naturalisticamente 403 crianças em idade pré-escolar a interagirem com a sua educadora e 110 destas a interagirem com as suas mães, em contexto livre e durante separações e reuniões diárias entre mãe e filho, durante um período de três anos. Segundo este estudo (1992), as educadoras observadas revelaram-se mais sensíveis e envolvidas às crianças com vinculação segura com os pais, em detrimento das crianças que possuíam vinculação insegura-evitante.

De acordo com outra investigação também realizada com crianças em idade pré-escolar (DeMulder, Denham, Schmidt & Mitchell, 2000), a fim de estudar os seus comportamentos de base segura e relação com a educadora, rapazes com vinculação segura com a mãe demonstraram vinculação também segura com a educadora. Esta concordância entre as relações de vinculação da criança com a figura parental e com a educadora foi também identificada por Rydell, Bohlin e Thorell (2005) num grupo de crianças de 5 anos. O estudo (2005) observou que as crianças com representações evitantes de vinculação aos pais foram cotadas como mais conflituosas e menos próximas às educadoras, enquanto crianças com representações ambivalentes de vinculação manifestaram relações menos íntimas com as educadoras e, ainda, menos iniciativas de interação com os seus pares, comparativamente às crianças com representações seguras.

Estes resultados (2005) sugerem a existência de concordância entre as relações das crianças com as suas mães e educadoras, uma vez que as crianças com representações seguras de vinculação apresentaram comportamentos de maior intimidade, maior proximidade, menor conflito com a professora e mais frequentes iniciativas de interação com os seus pares.

Por outro lado e como já referido anteriormente, o papel de cariz moderador e independente da relação professor-aluno relativamente à relação com a figura parental também é marcante na literatura (Goossens & van Ijzendoorn, 1990; Buyse et al., 2011; Zionts, 2005). Segundo Vu & Howes (2012), que trabalharam com 97 crianças de descendência mexicana em idade pré-escolar, as crianças explicitaram diferentes representações de vinculação com a mãe e com a educadora, ou seja, não-concordantes. Enquanto relativamente à mãe as crianças revelaram

maiores dimensões de hiperativação dos comportamentos de vinculação, em relação às educadoras, as mesmas apresentaram maiores dimensões de desativação desses comportamentos.

Também a investigação de Veríssimo e colaboradores (2003) demonstrou que a qualidade da vinculação da criança com a mãe e com a educadora, em crianças com idade média de 41 meses, não estão associadas. As educadoras participantes nas investigações (2003) reportaram que as crianças que mais iniciam uma interação com elas são as crianças seguras. Por outro lado, o estudo, que também recolheu informações de todas as mães das 50 crianças, revela que as diferentes relações da criança com ambos os adultos é não-concordante. O estudo (2003) vem sublinhar que apesar de a criança ser capaz de estabelecer uma relação de vinculação com a educadora, esta relação é independente da relação com a figura parental, o que poderá dever-se ao contexto e à história das diferentes relações e da conservação das suas especificidades pela díade.

Por isso, o mesmo estudo (2003) sublinha a importância de se trabalhar sobre a vinculação sob a perspectiva de que a sua qualidade é um fator não apenas intrínseco à criança ou ao adulto, mas sim à relação única estabelecida por cada díade. Esta visão corrobora os dados publicados por Goossens e van Ijzendoorn (1990), que afirmaram que os cuidadores observados no seu estudo com mais de uma criança, não tinham tipos de vinculação equivalentes para todos, mas sim individual com cada um.

O estudo de Chung, Marvin & Churchill (2005) também procurou aprofundar os conhecimentos sobre a relação professor-aluno em idade pré-escolar e estudou as características específicas das educadoras que influenciam a relação destas com os seus alunos, entre 152 educadoras titulares de turmas de crianças entre os 3 e os 6 anos. O estudo (2005) concluiu que existem correlações positivas entre as relações educadora-criança e relações pais-criança e referiu um importante fator que contribui de forma positiva para a qualidade da relação professor-aluno, além dos anteriormente citados. Segundo os autores (2005), a relação entre o professor e os pais do aluno apresentou-se como a característica relativa ao professor com mais influência na qualidade da relação do professor com o aluno. Também outros estudos defendem estas afirmações (Ryce, 2013).

Em concordância com uma perspectiva de rede de vinculação, em detrimento da ideia de vinculação “fechada” em uma ou duas figuras significativas para a criança, parece ser pertinente

encarar a relação triangular entre figuras parentais–criança–professor como sendo central, uma vez que os seus papéis demonstram ser complementares e visam o suprimento das necessidades físicas, sociais e afetivas da criança.

Dada a complexidade e a natureza destas relações de vinculação, o método utilizado na maioria destes estudos foi longitudinal. Além disso, a metodologia das investigações aqui apresentadas usufruiu de um variado leque de instrumentos para avaliar as variáveis de vinculação, tanto dos adultos, quanto das crianças. Contrariamente, os instrumentos utilizados para a avaliação da relação professor-aluno, não foram tão diferenciados.

Quanto à metodologia utilizada nos estudos citados, estas vão de encontro ao exposto por Dias e colaboradores (2004). Os autores (2004) apontam para três grandes grupos de instrumentos utilizados na avaliação da vinculação da criança em idade pré-escolar (3-6 anos): (a) procedimentos laboratoriais de separação e reunião com as figuras de vinculação e sistemas de classificação da vinculação, (b) procedimentos baseados na representação simbólica da criança e (c) um procedimento centrado na observação do comportamento em contexto natural. Segundo os autores (2004), o último diferencia-se dos restantes pelo facto de não avaliar as relações de vinculação em contextos específicos que estrategicamente ativam o sistema de vinculação, e sim, fazê-lo no ambiente natural da díade.

De facto, o instrumento referido nesta última categoria, o *Attachment Behaviour Q-Set – AQS*, foi o preferido na maioria das investigações para avaliar a qualidade da vinculação com a figura parental e algumas vezes para estudar a vinculação com a educadora (Buyse et al., 2011; Cassibba et al., 2000; DeMulder et al., 2000; Howes & Hamilton, 1992; Veríssimo et al., 2003). Também muito utilizadas com a finalidade de aceder à relação de vinculação com a mãe ou o pai, estão as avaliações narrativas, citadas pelos autores (2004) na segunda categoria – processos de representação simbólica da criança (Rydell et al., 2005; Seven, 2010; Vu & Howes, 2012). Apesar de quatro estudos utilizarem a Situação Estranha e as suas variantes (Farran & Ramey, 1977; Goossens & van Ijzendoorn, 1990; Howes & Hamilton, 1992; O'Connor et al., 2012), que se insere na categoria laboratorial de separação/reunião, torna-se evidente que as outras duas categorias passaram a ser mais largamente utilizadas a seguir à década de 1990, em detrimento desta.

Relativamente à avaliação da relação professor-aluno, os autores (Dias et al., 2004) evidenciam a importância da escala *Student-Teacher Relationship Scale (STRS)*, de Robert Pianta (2001), o que também vai de encontro aos estudos aqui expostos (Buyse et al., 2005; Chung et al., 2005; Hamre & Pianta, 2005; O'Connor et al., 2012; Rydell et al., 2005; Spilt et al., 2011; Vu & Howes, 2012).

Ainda a respeito da metodologia, também se consegue perceber o quanto a literatura é vasta em estudos realizados na faixa etária referida por Dias et al. (2004) – idade pré-escolar – e escassa no que diz respeito a outras idades, principalmente a partir da idade escolar.

Os poucos estudos encontrados que avaliam a vinculação na idade escolar, utilizaram como instrumentos escalas construídas especificamente para o seu estudo (Al-Yagon & Muklincer, 2004), escalas menos conhecidas e que não se focam nas relações de vinculação propriamente ditas (Reio Jr et al., 2009) ou não procuraram estudar as relações de vinculação com a figura parental (Bourdeau & Ryan, 1978; Chung et al., 2005; Hamre & Pianta, 2005; Toste et al., 2010; Spilt et al., 2011). Apenas um estudo realizado com esta faixa etária utilizou uma avaliação narrativa para apurar a vinculação (Seven, 2010).

As investigações levadas a cabo com crianças menores que os três anos, por outro lado, utilizaram a Situação Estranha (Farran & Ramey, 1977; Goossens & van Ijzendoorn, 1990), o *AQS* (Cassibba et al., 2000; DeMulder et al., 2000; Howes e Hamilton, 1992; Veríssimo et al., 2003), questionários de atitudes e observação direta (Bourdeau & Ryan, 1978).

Apesar de o conceito de Modelos Internos Dinâmicos parecer imprimir a noção de similaridade relativamente à vinculação do indivíduo a diferentes figuras, mais recentemente, Vu e Howes (2012), em concordância com Hazan e colaboradores (2006), afirmaram que é possível que uma criança apresente qualidades de vinculação diferentes, pelo facto de a vinculação constituir uma característica específica de cada relação. De acordo com outros autores (Ahnert, Milatz, Kappler, Schneiderwind & Fischer, 2013), algumas investigações defendem que a vinculação da criança com a mãe e com os professores são semi-independentes, enquanto outros, também com crianças em idade pré-escolar, sugerem que os cuidados proporcionados pela família e pela educadora são interativos (Belsky, 1990).

Segundo Riley (2011), além de todos estes factos, em algumas investigações, é preciso levar em conta o tempo de serviço dos professores, o nível de escolaridade ao qual estes

lecionam, o seu sexo e a faixa etária nas quais se encaixam. As suas investigações (Riley, 2011) revelam que os professores que trabalham há mais tempo ficam menos ansiosos face ao estabelecimento de relações próximas com os alunos, que os professores do ensino primário são os que demonstram menos evitamento deste tipo de relações com os alunos, assim como os professores do género feminino, e que as professoras mais novas, juntamente com os professores mais velhos, desde que experientes, também revelam menos evitamento face a estas relações.

## CAPÍTULO 2 – PROBLEMÁTICA

### 2.1 Problemática e objetivos

Os Modelos Internos Dinâmicos construídos pelas crianças durante as suas relações de vinculação precoces – e. g. com a mãe ou o pai – constituem representações relativamente estáveis que vão influenciar todos os seus relacionamentos futuros, mas que ao mesmo tempo não são completamente imutáveis (Hazan et al., 2006; Vu & Howes, 2010; Waters & Waters, 2006). Isto dá origem a uma série de questões a respeito do real poder que a qualidade da vinculação com a figura parental exerce sobre as outras relações estabelecidas pela criança fora do âmbito familiar.

Esta curiosidade revela-se ainda mais aguçada relativamente às crianças mais novas (Chung et al., 2004; Veríssimo et al., 2003), que possuem um sistema de vinculação em desenvolvimento e que com mais frequência estabelecem ligações afetivas com as suas educadoras e professoras.

A relação professor-aluno e a relação entre alunos e pais são centrais na vida de crianças em idade escolar ou pré-escolar. A qualidade de qualquer uma destas relações pode provocar consideráveis alterações e impactos nos resultados educativos e escolares das crianças (Baker et al., 2008; Hamre & Pianta, 2005; Kennedy, 2008; Martin et al., 2007; Riley, 2009; Verschueren et al., 2012), merecendo uma profunda análise e investigação.

Uma possível concordância entre os padrões de vinculação com a figura parental e com o professor/educador de uma mesma criança ainda não se mostrou esclarecida na literatura. O mais claro entendimento a respeito desta problemática na qualidade do relacionamento entre professor e aluno revela-se importante e complementar a outras áreas de estudo no campo da Educação (Sabol & Pianta, 2012), por exemplo, no que diz respeito ao tipo de respostas fornecidas pelos professores e educadores às diferentes crianças (Bergin & Bergin, 2009), ao papel do professor ou educador enquanto base segura.

Desta forma, o objetivo deste estudo é identificar de que forma a relação de vinculação da criança com a sua figura parental e com a sua educadora estão associadas e se há concordância entre ambas as relações. Face a esta questão, perguntamo-nos: *será que a qualidade da vinculação da criança com a figura parental é concordante com a qualidade da vinculação da criança com o educador?*

## 2.2 Hipótese e fundamentação

Com base na literatura encontrada e no objetivo do estudo, foi estabelecida uma hipótese geral e duas hipóteses operacionais. A hipótese que consideramos, de momento, como mais adequada para este problema, e que pretendemos testar, responde positivamente à questão anterior:

Hipótese Geral 1: A representação de vinculação da criança com as figuras parentais é concordante com os comportamentos de base segura da criança com a educadora.

Hipótese Operacional 1.1: As crianças com representação de vinculação segura com as figuras parentais apresentam mais frequentemente comportamentos de base segura com a educadora.

Hipótese Operacional 1.2: As crianças com representação de vinculação insegura com as figuras parentais apresentam menos frequentemente comportamentos de base segura com a educadora.

Formula-se a presente hipótese em concordância com os estudos que demonstraram cientificamente a grande estabilidade dos Modelos Internos Dinâmicos nas relações de vinculação, não só nas crianças em idade pré-escolar como também ao longo de todo o percurso desenvolvimental dos indivíduos (Berlin et al., 2008; Chung et al., 2004; Howes & Hamilton, 1992; Rydell et al., 2005). Apoiamo-nos também nas investigações que comprovaram perceções e atitudes mais positivas por parte do professor ou educador, face a crianças com vinculações seguras ou com maior frequência de comportamentos de proximidade (Bourdeau & Ryan, 1978;

Cassibba et al., 2000; DeMulder et al., 2000; Farran & Ramey, 1977; Hamre & Pianta, 2005; Rydell et al., 2005; Sroufe, 1983, cit. in Bowlby, 1989).

Não sendo possível investigar todas as variáveis relacionadas com essa concordância, procuraremos avaliar constructos como a representação da criança na relação com a figura parental em situações imprevistas, de medo, de dor, e de separação/reunião; a busca de proximidade ao professor pela criança em situações preocupantes; a demonstração de afeto ao professor, pela criança; a aceitação de conforto proveniente do professor por parte desta; os comportamentos desafiantes e a estabilidade emocional da criança face ao professor (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990; Dias et al., 2004).

## CAPÍTULO 3 – MÉTODO

### 3.1. Participantes

Foram participantes diretos neste estudo um total de 52 alunos de duas turmas dos 4 anos e duas turmas dos 5 anos do pré-escolar, de duas escolas privadas do distrito de Lisboa. Destes, 25 eram rapazes e 27, raparigas, sendo 34 das turmas dos 5 anos e 18 das turmas dos 4 anos. Desta forma, a distribuição dos participantes por ano de escolaridade é relativamente heterogénea (65% dos 5 anos), ao contrário da distribuição por sexo (52% raparigas).

É importante ressaltar que nem todas as crianças participaram da recolha de dados de ambos os instrumentos deste estudo, sendo a amostra do *Attachment Story Completion Task (ASCT)* composta por 28 das mesmas 52 crianças abrangidas pela Escala de Percepção de Comportamentos de Vinculação para Professores (PCV-P), referidas acima. Destas 28 crianças, 15 eram rapazes e 13, raparigas, sendo que todas pertenciam às turmas dos 5 anos.

As crianças eram provenientes de famílias biparentais, à exceção de duas crianças que vivem com as mães tendo, contudo, um contacto regular com os pais. As mães tinham idades entre os 26 e os 48 anos ( $M = 34.95$ ,  $DP = 4.33$ ) e os pais entre 28 e os 63 anos ( $M = 37.48$ ,  $DP = 6.08$ ). As habilitações literárias das mães variavam entre os 7 e os 23 anos de escolaridade ( $M = 15.46$ ,  $DP = 3.34$ ), assim como as dos pais ( $M = 14.77$ ,  $DP = 3.17$ ).

Foram também participantes neste estudo as quatro educadoras das respetivas turmas de ambas as escolas, que contribuíram de forma a reportar comportamentos dos participantes diretos. Todas as educadoras participantes possuíam Licenciatura em Educação de Infância. A idade das educadoras variava entre os 29 e os 50 anos de idade e o tempo de serviço entre os 6 e os 25 anos.

É importante, ainda, salientar que a amostra é não-probabilística e foi selecionada por conveniência. Foram excluídos da amostra as crianças com necessidades educativas especiais, de modo a evitar que os resultados tivessem origem nestas características e não no objeto de estudo.

É relevante acrescentar, também, que as crianças participantes fazem parte de um projeto longitudinal que analisa o desenvolvimento socioemocional das crianças entre os 2 anos e meio e os 5 anos e que foi garantido a todos os participantes o anonimato e a confidencialidade das informações cedida para este estudo.

### 3.2. Tipo de Estudo

O presente estudo é de metodologia quantitativa, pois busca atingir a mensuração de representações e comportamentos, através de instrumentos narrativos quantificáveis e questionários com questões fechadas (Cone & Foster, 2006). É, ainda, de natureza correlacional, pois pretende relacionar e associar variáveis e analisar as suas interações, procurando diferenciar grupos ao invés de estipular predições ou causalidades (Almeida & Freire, 2007).

### 3.3. Instrumentos

De acordo com os objetivos correlacionais deste estudo, os instrumentos utilizados tanto na avaliação direta quanto indireta das crianças, são a seguir apresentados.

#### 3.3.1. *Attachment Story Completion Task (ASCT)*

O ASCT é um instrumento que tem como objetivo aceder ao modelo interno de vinculação através da análise das diferenças individuais na forma como as crianças constroem narrativas a partir de cenários do dia a dia familiar relacionados com a vinculação. O instrumento foi desenvolvido por Bretherton & Ridgeway (1990, cit. in Silva et. al, 2008), sendo a sua adaptação para o português, utilizada neste estudo, tendo sido realizada por Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva & Fernandes (2009).

Este instrumento é aplicável entre os 3 e os 6 anos de idade e consiste numa entrevista de cerca de 30 minutos, durante a qual, através de uma família de pequenos bonecos moldáveis são apresentados os inícios de 6 histórias distintas a serem completadas pela criança (Maia &

Veríssimo, 2011), sendo a primeira não utilizada para cotação. A família de bonecos é constituída por: pai, mãe, filho “protagonista”, irmão ou irmã (ambos do mesmo sexo da criança entrevistada) e vizinha.

Para além da família de bonecos, são também utilizadas: uma mesa e quatro cadeiras; um bolo de aniversário; um conjunto de pequenos pratos, copos e talheres; uma peça de feltro verde para a representação da relva (22,5 cm x 22,5 cm aproximadamente); uma pequena esponja de cor bege, com a forma de uma rocha; 3 camas com cobertores e almofadas (1 cama para o filho “protagonista”, 1 cama para o seu irmão/ã e 1 cama para os pais) e um carro (Silva et. al, 2008).

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

É importante realçar que a introdução da figura da vizinha substitui a figura original da avó, devido essencialmente às características culturais das famílias portuguesas, onde as crianças passam muito tempo aos cuidados dos avós, por diferentes motivos, quer seja no seu quotidiano, nos fins de semana ou nas férias. Uma vez que é suposto a história da Partida representar uma situação moderadamente stressante para o filho “protagonista”, considerou-se esta substituição a mais adequada.

### 3.3.2. Escala de Percepção dos Comportamentos de Vinculação para Professores (PCV-P)

A PCV-P, desenvolvida por Dias, Soares e Freire (2002, cit. in Dias, Soares & Freire, 2004) tem o objetivo de avaliar duas dimensões de percepção do comportamento de vinculação de crianças em idade escolar (entre os 6 e os 8 anos), a partir de observações dos seus professores. A dimensão de comportamento de base segura (CBS), composta por 16 itens, avalia a presença de comportamentos de exploração e de utilização do professor como base segura, enquanto que a dimensão de autorregulação emocional (ARE), composta por 12 itens, procura avaliar comportamentos desta natureza observados no contexto escolar, no que se refere à relação da criança com o professor e de esta com os seus pares (Dias, Soares, Freire & Rios, 2008).

Os 28 itens totais da escala são avaliados pelos seus professores de acordo com uma escala de *Likert* de 5 pontos, sendo 1=totalmente diferente deste aluno, 2=um pouco diferente deste aluno, 3=nem parecido nem diferente deste aluno, 4=um pouco parecido com este aluno, 5=totalmente parecido com este aluno. O comportamento avaliado refere-se a comportamentos referentes à sua relação com a criança e desta com os seus colegas, observado pelo professor nos últimos meses.

Uma vez que o questionário foi utilizado, neste estudo, com uma população de crianças em idade pré-escolar, a escala de Likert foi ligeiramente alterada para “com esta criança”, ao invés de “com este aluno”.

## 3.4 Procedimentos

As escolas foram selecionadas e contactadas pela Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e Educação do ISPA – UIPCDE, pelo que já faziam parte da base de dados da mesma aquando do início deste estudo.

### 3.4.1. *Attachment Story Completion Task (ASCT)*

Os dados relativos aos instrumento ASCT foram recolhidos em dois momentos distintos, tendo sido a primeira aplicação aos 4 anos (ano letivo 2012-2013) e a segunda aplicação aos 5 anos (ano letivo 2013-2014).

A aplicação do instrumento, realizada de forma individual, inicia-se quando o entrevistador começa por apresentar cada elemento da família à criança, pedindo-lhe que dê um nome a cada um dos filhos, bem como à vizinha. Posteriormente, o entrevistador explica à criança: “Vamos fazer umas histórias com a nossa família. Eu começo a contar e depois tu continuas, está bem?”. Inicialmente, é aplicada a história neutra (Bolo de Aniversário – mostra o início da festa de anos do filho “protagonista”), para nos assegurarmos que a criança compreende o procedimento e se familiariza com o entrevistador (esta história não é cotada).

Cada início de história termina com a seguinte solicitação do experimentador: “Mostre-me e conta-me o que acontece agora”. Com o intuito de facilitar o envolvimento da criança na tarefa, no final de cada história, é pedido que esta ajude a dispor o cenário para a história seguinte e que coloque as figuras das famílias alinhadas num dos lados da mesa. Para iniciar a história seguinte, o experimentador diz: “Tenho uma ideia para uma história diferente” ou “Podemos passar à próxima história?”.

Todas as entrevistas realizadas para este estudo foram filmadas por investigadores previamente treinados e desconhecedores de qualquer informação acerca dos participantes. Relativamente à cotação, a segurança das histórias, variando numa escala de 8 pontos (1-desorganizado; 8 – muito seguro), foi atribuída em função da resolução dada ao problema desencadeado por cada história (1 – resolução mínima; 4 – resolução com reviravolta) e da coerência da narrativa produzida (1 – extremamente incoerente; 8 – muito coerente). Foram também considerados outros critérios complementares, de natureza qualitativa, como a representação parental, a emoção geral expressa, o conhecimento emocional, a interação com o entrevistador, o comportamento não-verbal, o investimento na tarefa e a fluência do discurso. Numa fase posterior, as entrevistas foram escolhidas aleatoriamente e cotadas por três investigadores, também estes previamente treinados, estranhos à situação de recolha de dados e

desconhecedores de quaisquer informações relativas às crianças, garantindo assim o acordo inter-juízes (entre 0.81 e 0.85).

#### 3.4.2. Escala de Percepção de Comportamentos de Vinculação para Professores (PCV-P)

A aplicação do questionário foi realizada com cada educadora, individualmente, a seguir ao término do primeiro período de aulas do presente ano letivo (fevereiro de 2014).

Foi primeiramente explicado às educadoras que o questionário procurava compreender melhor as relações que estas tinham estabelecidas com as crianças da sua turma e que deveriam responder de acordo com a escala apresentada. Foi também referido que as respostas deveriam estar de acordo com os comportamentos de cada criança, apresentados nos últimos meses (recentemente), que não havia respostas certas ou erradas e que as informações cedidas serviriam apenas para fins estatísticos e que portanto seriam confidenciais.

Além disso, foi também pedido às educadoras que lessem as perguntas com atenção e que utilizassem de todo o tempo necessário para o completar. Três das educadoras foram acompanhadas pela investigadora deste estudo durante este procedimento, de forma a tirar eventuais dúvidas das mesmas. Uma das educadoras preencheu o questionário em casa.

Nos estudos originais dos autores, este instrumento apresentou uma boa consistência interna para a sub-escala Comportamento de Base Segura(CBS) e para a sub-escala Auto-regulação Emocional (ARE), com coeficientes de *alpha deCronbach* de 0.93 e de 0.89, num primeiro estudo, e de 0.86 e 0.84, num segundo estudo, respectivamente (Dias, Soares, Freire & Rios, 2008).

No presente estudo, os coeficientes de *alpha de Cronbach* para ambas as sub-escalas também foram elevados (0.838 para a dimensão CBS e 0.778 para a dimensão ARE), confirmando a sua consistência interna.

### 3.5. Procedimentos de Tratamento

Após a fase da recolha dos dados, prosseguiu-se para ao seu tratamento. Inicialmente, todos os dados recolhidos através de ambos os instrumentos foram inseridos nas bases de dados do software SPSS (versão 21.0, SPSS Inc, Chicago, IL), sendo este também o *software* utilizado ao longo de todo o tratamento estatístico.

A seguir a devida inversão de alguns dos itens da PCV-P, foi verificada a consistência internada para cada uma das dimensões da escala (CBS e ARE) e, depois, realizou-se uma análise descritiva dos dados, com o objetivo de caracterizar a amostra, tendo sido calculadas a média e o desvio-padrão das respostas para cada dimensão da PCV-P.

Posteriormente, foram analisadas possíveis diferenças ao nível do sexo das crianças, tanto para a dimensão CBS quanto para a ARE, através de uma comparação de médias utilizando-se o teste *t-student*.

Por fim, foi realizado o teste estatístico adequado aos objetivos e hipóteses em estudo, nomeadamente correlações de Pearson.

## CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

É importante começar por referir e analisar os resultados das medidas de tendência central e dispersão relativas ao ASCT e à PCV-P, apresentados na tabela 1.

Tabela 1

*Medidas de tendência central e dispersão do ASCT e da PCV-P.*

<i>Teste</i>	<i>Dimensão</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
ASCT	Coerência	28	5.517	1.030	3.20	7.40
	Segurança	28	5.575	.967	3.60	7.40
PCV-P	ARE	52	3.961	.568	2.08	4.83
	CBS	51	4.096	.594	2.44	4.94

De entre as 28 crianças avaliadas com o ASCT, a média para as dimensões de coerência e segurança narrativas encontram-se acima do ponto médio para a escala (4,5), revelando um padrão global entre “algo incoerente” e “algo coerente” para a primeira dimensão ( $M=5,517$ ) e entre “pouco seguro” e “algo seguro” para a segunda ( $M=5,575$ ), sendo o desvio-padrão para a dimensão coerência ( $DP=1,030$ ) ligeiramente maior que para a dimensão segurança ( $DP=,967$ ).

Para a escala PCV-P, também não foi verificada uma diferença significativa entre as médias das dimensões auto-regulação emocional ( $M=3,961$ ,  $DP=,568$ ) e comportamentos de base segura ( $M=4,096$ ,  $DP=,594$ ), o que demonstra que os 52 sujeitos participantes foram, globalmente, avaliados mais frequentemente como “nem parecido nem diferente” ou “um pouco parecido”, sendo o desvio-padrão pouco diferente entre as dimensões, mas menor quando comparado ao instrumento anterior. Um sujeito foi excluído da amostra para a segunda dimensão referida (CBS), por não ter sido avaliado num dos itens desta.

Os valores das médias mínimas e máximas apresentados, para ambos os instrumentos, aproximam-se dos valores mais altos das escalas (8 para o ASCT e 5 para a PCV-P) e encontram-se mais afastados do valor mais baixo (1, para ambas).

Na área de psicologia do desenvolvimento, tradicionalmente, é realizada a análise de diferenças entre sexos. Por isso, antes de mais, interessa-nos analisar se os rapazes e as raparigas participantes do estudo apresentam os mesmos valores na escala de comportamentos de vinculação, no contexto escolar (Tabela 2).

Tabela 2

*Comparação entre médias da escala PCV-P por sexo.*

Dimensões	Raparigas		Rapazes	
	M	DP	M	DP
ARE	4.135	.458	3.773	.623
CBS	4.169	.560	3.975	.651

Na dimensão de auto-regulação emocional, as crianças do sexo feminino foram mais frequentemente avaliadas com pontuações elevadas ( $M=4,135$ ;  $DP=,458$ ), em comparação com as crianças do sexo masculino ( $M=3,773$ ;  $DP=,623$ ). Para esta dimensão, foram encontradas diferenças significativas entre os sexos ( $t(50)=2,40$ ;  $p=,020$ ). Isto revela que as raparigas, segundo a avaliação realizada pelas suas educadoras, apresentam comportamentos de auto-regulação emocional, em média, com mais frequência do que os rapazes.

Por outro lado, na dimensão CBS não foram encontradas diferenças significativas ( $t(50)=1,15$ ;  $p=,254$ ) entre os sexos. As médias dos rapazes ( $M=3,975$ ;  $DP=,651$ ) e das raparigas ( $M=4,169$ ;  $DP=,560$ ) nesta dimensão da escala são equivalentes, pelo que nenhum grupo parece demonstrar, de uma forma global, mais comportamentos de base segura que o outro.

Passando para a análise final deste estudo, relativa às hipóteses inicialmente colocadas, procuramos verificar, através de um teste de correlação de *Pearson*, se as dimensões do ASCT e da PCV-P estão correlacionadas (Tabela 3).

Tabela 3

*Correlações entre as dimensões do ASCT e da PCV-P.*

	ARE	CBS
Coerência	.257	0.502**
Segurança	.267	0.505**

\*\* $p < .01$ 

As correlações entre a dimensão comportamentos de base segura da PCV-P e as duas dimensões do ASCT (Coerência e Segurança) são significativas ( $r = .502$ ,  $p < .01$ ;  $r = .505$ ,  $p < .01$ , respectivamente). Desta forma, pode-se afirmar que os valores da coerência e da segurança apresentadas pelas crianças nas provas narrativas do ASCT variam na mesma direção que os valores dos comportamentos de base segura percebidos pelas educadoras, na escola.

Por outro lado, não foram encontradas correlações significativas entre as dimensões do ASCT e a dimensão auto-regulação emocional da PCV-P, o que evidencia uma falta de ligação entre este tipo de comportamentos, no âmbito escolar, com a coerência ou a segurança das crianças durante as narrativas.

## CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sabendo que a relação com as figuras parentais e a relação com o professor/educador são de inegável centralidade na vida da criança e que a qualidade de ambas estas relações associa-se a impactos consideráveis no seu percurso educativo ao nível cognitivo e afetivo, propôs-se neste estudo avaliar algumas variáveis apontadas pela literatura em direção à possível existência de concordância nos padrões de vinculação da mesma criança, a frequentar o ensino pré-escolar, com os seus pais e com a sua educadora. É sabido que as representações de vinculação da criança, partes integrantes dos seus Modelos Internos Dinâmicos, constituem um construto essencial para um entendimento mais acurado em torno deste tema.

Desta forma, as variáveis analisadas foram as representações de vinculação da criança, avaliadas através de provas narrativas, e os comportamentos de base segura da criança no contexto pré-escolar, avaliadas através de um questionário sobre as perceções das educadoras a esse respeito.

Além das referidas variáveis, centrais neste estudo, analisou-se, também, os comportamentos de auto-regulação emocional das crianças, contidos no questionário utilizado para os comportamentos de base segura e, ainda, as diferenças entre sexos, no que se refere a este instrumento, com o objetivo de não negligenciar quaisquer resultados relevantes para o tema em questão. A análise de diferenças entre sexos não foi realizada para o instrumento narrativo pelo facto de a amostra deste instrumento conter um número reduzido de participantes para o efeito.

Relativamente à diferença entre rapazes e raparigas, no que concerne ao questionário respondido pelas educadoras, verificou-se uma diferença significativa na dimensão de auto-regulação emocional, tendo as raparigas obtido um valor mais elevado que os rapazes, apesar de ambos os valores não se encontrarem muito distantes. Os investigadores deste estudo não consideraram estes resultados relevantes para o problema em questão e acreditam que esta análise deva ser aprofundada de forma mais pertinente noutra investigação. Não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos em relação à dimensão comportamentos de base segura.

Em relação à questão de investigação, hipóteses previamente colocadas e face aos resultados obtidos, aponta-se para a existência de concordância entre os padrões de vinculação da

criança com os pais e com a educadora, o que nos permite afirmar que as crianças com vinculação segura com os pais possuem vinculação segura com a educadora e que as crianças com vinculação insegura com os pais possuem vinculação insegura com a educadora. Ressalta-se, entretanto, que estes resultados não implicam valores preditivos, uma vez que este estudo possui caráter correlacional e que, neste caso, não se pode estabelecer uma relação de causalidade linear.

Os resultados encontrados confirmam, então, as hipóteses iniciais deste estudo e vão de encontro ao exposto na literatura (Berlin, Cassidy & Appleyard, 2008; Bourdeu & Ryan, 1978; DeMulder, Denham, Schmidt & Mitchell, 2000; Howes & Hamilton, 1992; Rydell, Bohlin & Thorell, 2005; Sabol & Pianta, 2012; Sierra, 2012; Sroufe, 1983, cit. in Bowlby, 1989).

Estes resultados chamam a atenção, em primeiro lugar, para o desenvolvimento e complexidade dos MID e para a evidência da criação de uma rede de vinculação. A necessidade dos pais, cada vez mais saliente, de apoio fora do contexto familiar na criação e educação dos seus filhos (Tavecchio & van Ijzendoorn, 1987), abre caminho para uma relevância mais marcante por parte do educador enquanto figura protetora e enquanto peça de fundamental influência no desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança, vindo a integrar a sua rede de vinculação desde muito cedo e, conseqüentemente, os seus Modelos Internos Dinâmicos (Berlin, Cassidy & Appleyard, 2008; Waters, Hamilton & Weinfield, 2000).

Mas, por outro lado, estes resultados não significam que os MID, uma vez formados, não se modifiquem. De acordo com o exposto anteriormente, o educador desempenha um papel central no estabelecimento de relações com as crianças e na conseqüente atualização dos seus MID, no contexto pré-escolar, nomeadamente no que toca à sensibilidade face aos sinais e necessidades das crianças (Buyse et al., 2011; Verschueren & Koomen, 2012). Desta forma, e sendo os MID não só fruto das experiências mas também construtores ativos das representações destas, uma concordância como a aqui apresentada poderá estar ligada não só às características das crianças, mas também e essencialmente aos comportamentos das educadoras e às vivências experienciadas junto destas (Bretherton, 2005; Sroufe, 1985; Waters & Waters, 2006).

Os resultados encontrados podem dever-se, então, a um nível não muito elevado de sensibilidade das educadoras e pouca consciência da sua importância enquanto base segura (Bretherton, 1987), que podem ter vindo a representar e a responder às crianças com vinculação inseguras de forma negativa e as crianças com vinculações seguras, de forma positiva (Bourdeau

& Ryan, 1978). De outro ponto de vista, os resultados podem dever-se, também, ao facto de as crianças, seguras e inseguras, iniciarem as suas interações, nos contextos extra-familiares, com base nas suas experiências passadas e com certas expectativas – inconscientes –, que acabam por procurar confirmar (Thompson et al., 2003), influenciando assim o comportamento da educadora na direção “esperada”. No caso das crianças com expectativas inseguras, o desenvolvimento de uma relação emocional saudável com a educadora requer mais tempo e investimento por parte desta, pois as expectativas de tais crianças referem-se a adultos negativos, inseguros e não confiáveis e necessitam de comportamentos de “desconfirmação” de tais modelos internos, por parte da educadora (Bergin & Bergin, 2009).

Uma outra questão importante na interpretação destes resultados recai no ponto de que as crianças em idade pré-escolar, nomeadamente aos 5 anos – idade dos participantes deste estudo –, ainda se encontram nos primórdios do seu desenvolvimento simbólico (Pipp, 1990; Young, 2011), o que leva a que a representação sobre a educadora e sobre a sua relação com esta seja baseada, maioritariamente, em situações imediatas do dia a dia e de forma menos complexa, comparativamente a crianças mais velhas. Além disso, o tempo passado na companhia da educadora e as oportunidades de manifestação de comportamentos de base segura são significativamente reduzidos, quando comparados à relação e ao contexto parental, o que faz com que a criança tenha a representação de vinculação com os pais muito mais nítida e enraizada, vindo a reproduzi-la no contexto de sala de aula.

Toda e qualquer investigação na área da psicologia do desenvolvimento mostra-se exigente e trabalhosa, pelo facto de beneficiar de resultados mais fiáveis quanto mais amplamente se avaliar a ecologia dos indivíduos estudados. A presente investigação demonstrou resultados marcantes e sublinhou a necessidade do desenvolvimento de ainda mais estudos sobre o tema, que o encarem de forma mais complexa e estudem a interação entre mais variáveis envolvidas, numa população mais numerosa e proveniente de contextos socioeconómicos e etários mais variados, como por exemplo com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Um outra limitação deste estudo é o facto de o questionário beneficiar apenas do ponto de vista das educadoras, o que pode ser condicionado ou enviesado, tanto pela desejabilidade social quanto pela própria interpretação subjetiva da educadora. É importante referir que uma das limitações deste estudo é também o facto de os dois instrumentos utilizados acederem a variáveis de naturezas diferentes – comportamentos observáveis e representações. De maneira a estudar a

concordância de forma mais acurada, um futuro estudo poderia utilizar uma metodologia que permitisse a avaliação de ambos os tipos de vinculação através de medidas narrativas ou observáveis.

Seria interessante em estudos posteriores, também, incluir a avaliação da sensibilidade dos educadores das crianças participantes, de forma a respondermos algumas das questões levantadas acima, pelos resultados do presente estudo. Outras questões que mereceriam relevo, em posteriores investigações sobre a concordância aqui apresentada, são o papel moderador do professor ou do educador no caso de crianças em meios familiares de risco, as atitudes e qualidade da relação do professor ou educador com os pais dos seus alunos, o tipo de formação recebida pelos professores ou educadores e o nível da sua busca por informação e “atualização” no campo educacional (Chung et al., 2005; Horppu & Ikonen-Varila, 2004; Riley, 2011; Zions, 2005).

Para além disso, há ainda a necessidade de se aprofundar a análise deste tema de acordo com outras perspetivas, como os modelos sócio-emocionais, teorias interpessoais e modelos de suporte social, fazendo com que outras dimensões da relação com o professor ou educador recebam atenção, como por exemplo a gestão do comportamento e o suporte intrucional (Verschueren & Koomen, 2012). No caso de reprodução desta investigação no 1º Ciclo, uma medida de clima de sala de aula poderia ser também vantajosa para a melhor perceção de outras variáveis que possam influenciar na relação professor-aluno (Bergin & Bergin, 2009).

## CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de não ser possível fazer uma generalização dos resultados, este estudo contribuiu de certa forma para o aprofundamento do tema na área da psicologia do desenvolvimento e psicologia educacional, sendo possível tirar-se algumas conclusões e fazer-se algumas considerações a respeito da concordância entre a vinculação da criança com os pais e com a educadora.

Sendo cada vez mais recorrente a procura de creches e jardins de infância pelos pais, as crianças têm estado cada vez mais próximas e por um período de tempo progressivamente mais alargado aos cuidados do educador e dos seus auxiliares. Torna-se importante, desta forma, que tais instituições estejam preparadas para receber crianças com características e experiências variadas, sendo uma das questões mais importantes a presença de profissionais qualificados e sensíveis às necessidades de desenvolvimento e individuais de cada criança.

Esta é, sem dúvida, uma questão complexa, pelos efeitos a longo prazo que podem provocar num indivíduo. Merece, portanto, uma análise profunda e uma intervenção planeada e eficaz, de forma a proteger o desenvolvimento socioemocional da criança.

É neste aspeto que o psicólogo educacional passa a possuir um papel inegável e insubstituível, pois com as suas ferramentas e competências, inerentes à profissão, irá conseguir expandir o potencial da relação entre educador e criança, entre pais e criança e entre os três núcleos (Kennedy & Kennedy, 2004).

Com o acompanhamento de um psicólogo educacional, os educadores passam a ter um apoio mais fundamentado ao lidar com as crianças mais desafiantes (Cyr & van Ijzendoorn, 2007), uma vez que o psicólogo pode avaliar e planear estratégias em conjunto com o educador, pois sabe que parte considerável do comportamento desafiante da criança provém da relação estabelecida em casa, com os pais. O psicólogo pode, desta forma, não só ajudar a resolver casos específicos de forma remediativa, como também desenvolver programas de ações formativas regulares direcionados aos educadores, como forma de prevenir o estabelecimento de uma relação insegura com as repetidas crianças, de consciencializar os educadores para a sua importância como base segura e de sensibilizar para a importância da relação pacífica e aliada com os pais das crianças. O facto de o educador ter essa oportunidade de alargar os seus

conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças e sobre o seu próprio papel em tal desenvolvimento, por si só, deverá ajudar a aumentar a sua sensibilidade no contexto de sala de aula (Bergin & Bergin, 2009).

Desta forma, os educadores estariam não só munidos a longo prazo, para lidar com os desafios do dia a dia, como também conscientes do seu papel face às crianças ao seu cuidado (Riley, 2011), pois a proximidade afetiva da criança com os adultos com os quais se relaciona e dos quais depende é um conceito central na teoria da vinculação e uma necessidade de todas as crianças (Bowlby, 1989), não só daquelas com vinculação insegura com os pais. Neste sentido, é importante que a criança usufrua de um educador que a acompanhe durante todo o ensino pré-escolar (Cyr & Ijzendoorn, 2007), podendo uma eventual substituição dificultar qualquer intervenção ao nível das relações de vinculação entre educador e crianças.

Os conhecimentos expostos através desta investigação ajudam, portanto, o psicólogo a conhecer e a intervir diretamente nas relações entre pais e educadores e entre estes e as crianças, de forma mediadora e com a capacidade de ajudar a quebrar um ciclo que pode ter um impacto muito negativo na vida da criança, sem intervenção.

É importante salientar que as características escolares (Bergin & Bergin, 2004) possuem também grande peso na intervenção relacional entre criança e educador, pois irá condicionar o grau de abertura da utilização de uma perspectiva com base na teoria da vinculação e, conseqüentemente, o ponto de vista em vigor na análise das relações desenvolvidas no contexto de sala de aula.

Seja qual for a intervenção traçada, dever-se-á ter sempre em consideração a importância de os agentes educativos envolvidos trabalharem com consonância, contribuindo de forma positiva, integrada, coerente e consistente na resolução e na prevenção de problemas. Acima de tudo, estes resultados poderão ajudar ainda mais o psicólogo a auxiliar os intervenientes na perceção de que cada uma destas relações pode ser encarada como um conjunto de peças de um puzzle com muitas ramificações, que por um lado pode ser enriquecido com outras peças adicionais (como avós, tios, educadores e professores) e que por outro lado também podem existir independentemente uma da outra (relação próxima só com os pais ou só com o educador), mas que cumprem melhor a sua função se estiverem bem encaixadas.

## REFERÊNCIAS

- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J., & Fischer, R. (2013). The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology, 49*(3), 554-567. doi: 10.1037/a0031283
- Ainsworth, M. D. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist, 34*(10), 932-937.
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development, 41*, 49-67.
- Ainsworth, M. D., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist, 46*, 331-341.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (4ª ed.)*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders: The Mediational Role of Attachment-based Factors. *The Journal of Special Education, 38*(2), 111-123. doi: 10.1177/00224669040380020501
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behaviour problems. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 3-15. doi: 10.1037/1045-3830.23.1.3
- Belsky, J. (1990). Parental and nonparental care and children's socioemotional development: A decade in review. *Journal of Marriage and Family, 52*, 885-903. doi: 10.2307/353308
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review, 21*, 141-170. doi: 10.1007/s10648-009-9104-0
- Berlin, L. J., Cassidy, J., & Appleyard, K. (2008). The Influence of Early Attachments on Other Relationships. In J. Cassidy & P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research and clinical application (2ª ed.)*, 333-347. New York: Guilford.
- Bourdeau, L., & Ryan, T. J. (1978). Teacher interaction with preschool children: attitude, contacts, and their effects. *Canadian Journal of Behavioral Science, 10*(4), 283-295. doi: 10.1037/h0081558

- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation, Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. (2<sup>nd</sup> Rev. Ed.). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Bowlby, J. (1989). The Role of Attachment in Personality Development and Psychopathology. In S. I. Greenspan & G. H. Pollack (Eds.), *The course of life: Infancy (Vol. 1)*. 229-270. Madison: International University Press.
- Bowlby, J. (1998). *Secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: security, communication and internal working models. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development (2<sup>nd</sup> ed.)*, 1061-1100. New York: Wiley.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775. doi: 10.1037/0012-1649.28.5.759
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the pre-school years: Theory, research and intervention*. 273–308. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from Infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. 13-47. New York: Guilford Press.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2009). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarden: can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1), 33-50. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x
- Cassibba, R., Van IJzendoorn, M. H., & D'orico, L. (2000). Attachment and play in child care centres: reliability and validity of the attachment Q-sort for mothers and professional caregivers in Italy. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 241-255.
- Chung, L., Marvin, C. A., & Churchill, S. L. (2005). Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent-teacher relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25, 131-142. doi: 10.1080/1090102050250206

- Cone, J. D., & Foster, S. L. (2006). *Dissertations and Theses From Start to Finish: Psychology and Related Fields (2<sup>nd</sup> ed.)*. Washington: American Psychological Association.
- Cooper, G., Hoffman, K., Powell, B., & Marvin, R. (2005). The Circle of Security Intervention. Differential diagnosis and differential treatment. In L. J. Berlin, Y. Ziv, L. M. Amaya-Jackson, & M. T. Greenberg (Eds.), *Enhancing early attachments: Theory, research, intervention, and policy*, 127-151. New York: Guilford Press.
- Crowell, J. A., Treboux, D., & Waters, E. (2002). Stability of attachment representations: the transition to marriage. *Developmental Psychology*, *38*, 467-479. doi: 10.1037//0012-1649.38.4.467
- Cyr, C., & Van IJzendoorn, M. H. (2007). Attachment in the schools: toward attachment-based curricula. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, *3*, 95-117.
- DeMulder, E., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, *36*(2), 274-282. doi: 10.1037//0012-1649.36.2.274
- Dias, P., Soares, I., & Freire, T. (2004). Percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: construção de uma escala para professores. *Revista Portuguesa de Educação*, *17*(1), 191-207.
- Dias, P., Soares, I., Freire, T., Rios, S. (2008). Escalas de percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: Versão para mães (PCV-M) e versão para professores (PCV-P). In M. Simões, C. Machado, M. Machado & L. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa, Vol. 3*, 229- 248. Coimbra: Quarteto.
- Farran, D. C., & Ramey, C. T. (1977). Infant day care and attachment behaviors toward mothers and teachers. *Child Development*, *48*, 1112-1116.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of Person-Centered Classroom Management. *Theory into Practice*, *48*, 99-105. doi: 10.1080/00405840902776228
- Furman, W., & Simon, V. A. (2004). Concordance in attachment states of mind and styles with respect to fathers and mothers. *Developmental Psychology*, *40*(6), 1239-1247. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.1239
- Goossens, F. A., & Van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: relation to infant-parent attachment and day care characteristics. *Child Development*, *61*, 832-837. doi: 10.2307/1130967

- Gordon, T. (1975). *Eficácia na Educação dos Filhos*. Loures: Editora Encontro.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76(5).doi: 949-967. 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hazan, C., Campa, M., & Gur-Yaish, N. (2006). Attachment across the lifespan. In P. Noller & J. Feeney (Eds.), *Close relationships: Functions, forms and processes*, 189-209. New York: Psychology Press.
- Harlow, H., & Zimmermann, R. (1996). Affectional Responses in the Infant Monkey. In L. D. Houck & L. C. Drickamer (Eds.). *Foundations of animal behaviour: classic papers with commentaries*, 376-387. Chicago: Chicago Press.
- Hoffman, M. L. (1981) Is altruism part of nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 121-137. doi: 10.1037/0022-3514.40.1.121
- Hoffman, K. T., Marvin, R. S., Cooper, G., & Powell, B. (2006). Changing Toddlers' and Preschoolers' Attachment Classifications: The Circle of Security Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(6), 1017-1026. doi: 10.1037/0022-006X.74.6.1017
- Horppu, R., & Ikonen-Varila, M. (2004). Mental models of attachment as a part of kindergarten student teachers' practical knowledge about care giving. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 231-243.
- Howes, C., & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2<sup>nd</sup> ed.). 317-332. New York: Guilford.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878. doi: 10.2307/1131239
- Kennedy, B. L. (2008). Educating students with insecure attachment histories: toward and interdisciplinary theoretical framework. *Pastoral Care in Education*, 26(4), 211-230. doi: 10.1080/02643940802472148
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment Theory: Implications for School Psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259. doi: 10.1002/pits.10153
- Lamb, M. (2000). Attachment. In A. E. Kazdin (Ed.). *Encyclopedia of psychology*, Vol. 1. 284-289. Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10516-101

- Lamb, M. E. (2005). Attachments, social networks, and developmental contexts. *Human Development*, 48(1-2), 108-112.
- Lamb, M. E. (2010). How Do Fathers Influence Children's Development? Let Me Count the Ways. In M. Lamb (Ed.). *The role of the father in child development (5<sup>th</sup> ed.)*. 1-26. Hoboken: Wiley.
- Lamb, M. E., Hwang, C., Broberg, A., & Bookstein, F. L. (1990). The Effects of Out-of-Home Care on the Development of Social Competence in Sweden: a Longitudinal Study. In N. Fox & G. G. Fein (Eds.), *Infant Day Care: The current debate*. 145-168, Norwood: Ablex.
- Maia, J. (2011). *Emergência Narrativa e Segurança das Representações de Vinculação no Período Pré-escolar*. Tese de Doutoramento – ISPA - Instituto Universitário, Lisboa, Portugal.
- Maia, J., & Veríssimo, M. (2011). Teoria da vinculação: o salto do comportamento para o nível da representação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2), 380-393.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M., (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – Manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança*. Manuscrito não publicado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Antunes, M. (2012). Singularidades de género nas representações de vinculação durante o período pré-escolar. *Psicologia: reflexão e crítica*, 25(3), 491-498.
- Malekpour, M. (2007). Effects of attachment on early and later development. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 53(2), 81-95. doi: 10.1179/096979507799103360
- Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J., & Dawson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: The yields of good relationships for students' achievement motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(2), 109-125. doi: 10.1375/ajgc.17.2.109
- Minnis, H., Green, J., O'Connor, T. G., Liew, A., Glaser, D., Taylor, E., ...& Sadiq, F. A. (2009). An exploratory study of the association between reactive attachment disorder and attachment narratives in early school-age children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 931-942. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02075.x
- Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2010). *Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: A especificidade das relações criança/mãe e criança/pai*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: F.C.T. Gulbenkian.
- Nazarian, V. (2013). *The Perpetual Calendar of Inspiration*. Los Angeles: Norilana Books.

- Page, T., & Bretherton, I. (2001). Mother- and Father-child attachment themes in the story completions of pre-schoolers from post-divorce families: Do they predict relationships with peers and teachers? *Attachment and Human Development*, 3(1), 1-29. doi: 10.1080/14616730010024753
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources.
- Pinhel, J., Torres, N., & Maia, J. (2009). Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: Representações de vinculação e problemas de comportamento associado. *Análise Psicológica*, 4(27), 509-521.
- Pipp, S. (1990). Sensorimotor and representational internal working models of self, other and relationship: Mechanisms of connection and separation. In D. C. M. Beeghly (Ed.), *Topics in transition in development: Self-development*. 243-264. Chicago: University of Chicago Press.
- Reio Jr., T. G., Marcus, R. F., & Sanders-Reio, J. (2009). Contribution of Student and Instructor Relationships and Attachment Style to School Completion. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(1), 53-71. doi: 10.3200/GNTP.170.1.53-72
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student-teacher relationship and classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25, 626-635. doi: 10.1016/j.tate.2008.11.018
- Riley, P. (2011). *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship: A Practical Guide for Teachers, Teacher Educators and School Leaders*. Abingdon: Routledge.
- Ryce, P. (2013). The role of family involvement in predicting student-teacher relationships and academic and behavioural outcomes for children of immigrants. *Dissertation Abstracts International Section A*, 74.
- Rydell, A., Bohlin, G., & Thorell, L.B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment and Human Development*, 7(2), 187-204. doi: 10.1080/14616730500134282
- Sabol, T. J., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. doi: 10.1080/14616734.2012.672262
- Seven, S. (2010). Attachment and social behaviors in the period of transition from preschool to first grade. *Social Behavior and Personality*, 38(3), 347-356. doi: 10.2224/sbp.2010.38.3.347

- Sierra, P. G. (2012). Attachment and preschool teacher: an opportunity to develop a secure base. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4(1), 1-16.
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(26), 411-422.
- Singer, L. M, Brodzinsky, D. M., Ramsay, D., Steir, M., & Waters, E. (1985). Mother-Infant Attachment in Adoptive Families. *Child Development*, 56, 1543-1551. doi: 10.2307/1130473
- Smyke, A. T., Dumitescu, A., & Zeanah, C. H. (2002). Attachment Disturbances in Young Children. I: The Continuum of Caretaking Casualty. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(8), 972-982. doi: 10.1097/00004583-200208000-00016
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Sroufe, L. A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, 56, 1-14.
- Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1-13. doi: 10.1017/S0954579499001923
- Stievenart, M., & Roskam, I. (2013). Concordance of attachment representations in mother-/father-child dyads and between siblings. *Psychologica Belgica*, 53(3), 85-105. doi: 10.5334/pb-53-3-85
- Teti, D. M., & Candelaria, M. A. (1995). Parenting Competence. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of Parenting: Vol. 4, Applied and practical parenting*. 149-180. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thompson, R. A., Laible, D. J., & Ontai, L. L. (2003). Early understanding of emotion, morality, and self: developing a working model. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in Child Development and Behavior: Vol. 31*. (137-171). San Diego: Academic.
- Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace*. 28-39. San Francisco: Jossey-Bass.

- Toste, J. R., Heath, N. R., & Dallaire, L. (2010). Perceptions of Classroom Working Alliance and Students Performance. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(4), 371-387.
- Tracy, R. L., & Ainsworth, M. D. S. (1981). Maternal Affectionate Behavior and Infant-Mother Attachment Patterns. *Child Development*, 52, 1341-1343. doi: 10.2307/1129529
- Van IJzendoorn, M. H. (2005). Attachment in social networks: Toward an evolutionary social network model. *Human Development*, 48, 85-88. doi: 10.1159/000083218
- Veiga, F. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Almedina.
- Veríssimo, M., Blicharsky, T., Strayer, F., & Santos, A. (1995). Vinculação e estilos de comunicação da criança. *Análise Psicológica*, 1-2 (13), 145-155.
- Veríssimo, M., Duarte, I., Monteiro, L., Santos, A. J., & Meneses, A. (2003) Qualidade da vinculação à mãe e à educadora. *Psicologia*, 17(2), 453-469.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B. E., Santos, A. J., & Waters, H. (2005). Coordenação entre modelo dinâmico interno da mãe e o comportamento de base segura dos seus filhos. *Análise Psicológica*, 2(23), 85-95.
- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher and peers: unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment and Human Development*, 14(3), 233-248. doi: 10.1080/14616734.2012.672263
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment and human development*, 14(3), 205-211. doi: 10.1080/14616734.2012.672260
- Vu, J. A., & Howes, C. (2012). Examining Mexican-Heritage Children's Representations of Relationships With Mothers and Teachers in Preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 91-106. doi: 10.1080/02568543.2011.632068
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waters, E., Kondo-Ikemura, K., Richters, J. E., & Posada, G. (1991). Learning to love: Milestones and mechanisms. In M. Gunner & A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol. 23, Self processes and development)*. Hillsdale: Erlbaum.

- Waters, E., Hamilton, C. E., & Weinfield, N. S. (2000). The Stability of Attachment Security from Infancy to Adolescence and Early Adulthood: General Introduction. *Child Development*, 71(3), 678-683.
- 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. doi: 10.1080/14616730600856016
- Werner, H., Zahn, S., Titze, K., Walitza, S., Logoz, M. Z. (2013). Concordance of Attachment Representations in Preschool Siblings Assessed by the Attachment Story Completion Task. *Journal of Child and Family Studies*. doi: 10.007/s10826-013-9869-0
- Young, G. (2011). *Development and Causality: Neo-Piagetian Perspectives*. New York: Springer.
- Zeanah, C. & Boris, N. (2000). Disturbances and disorders of attachment in early childhood. In C. Zeanah (Ed.). *Handbook of infant mental health (2nd ed.)* 353-368. New York: Guilford Press.
- Zionts, L. T. (2005). Examining relationships between students and teachers: a potential extension of attachment theory? In K. A. Kerns & R. A. Richardson (Eds.), *Attachment in Middle Childhood*. 231-254. London: The Guilford Press.