



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

VINCULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Carla Dias Fernandes

Orientador de Dissertação:
Professora Doutora Manuela Veríssimo

Coordenador de Seminário de Dissertação:
Professor Doutor Francisco Peixoto

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

MESTRE EM PSICOLOGIA APLICADA

Especialidade em Psicologia da Educação

2009

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Manuela Veríssimo, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para a obtenção de grau de mestre na especialidade de Psicologia da Educação conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 Setembro, 2006.

Vinculação e Desenvolvimento Social

Carla Fernandes¹,

¹ UIPCDE, ISPA, Portugal

² Department of Human Development and Family Studies, Auburn University, USA

Agradecimentos

Os autores gostariam de agradecer a todas as mães, pais e crianças que aceitaram participar neste estudo, financiado em parte pela F.C.T (PTDC/PSI/64149/2006, PTDC/PSI/66172/2006 e NSF-BCS 0623019). Os autores gostariam ainda de agradecer a todos os colegas da linha 1, Psicologia do Desenvolvimento, da UIPCDE pelos seus comentários valiosos.

Contactos: mveriss@ispa.pt, Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Resumo

As crianças com vinculações seguras tendem a apresentar expectativas sociais positivas dos pares e sentimentos de valor próprio e de competência que contribuem para que se tornem num parceiro social atractivo. Assim, apresentam vantagens no que se refere ao desenvolvimento social, sendo frequentemente descritas como socialmente competentes. O conceito de competência social tem sido usado para descrever a capacidade do indivíduo para coordenar o comportamento, o afecto e a cognição, de forma a atingir os seus objectivos sociais sem constringer indevidamente as oportunidades dos pares para que estes possam alcançar os seus próprios objectivos. O presente estudo teve como objectivo estudar a relação entre a qualidade da vinculação primária das crianças e a sua posterior competência social no grupo de pares do pré-escolar. Neste estudo participaram famílias provenientes de Portugal (20 díades mãe-criança) e dos Estados Unidos da América (28 díades). A vinculação foi avaliada por volta dos 32 meses em ambas as amostras com recurso ao *Attachment Q-sort*. Aproximadamente 2 anos depois foram recolhidos os dados da competência social em classes do pré-escolar com recurso a um mesmo conjunto de indicadores da competência social nos dois países. Foram encontradas correlações positivas e significativas entre os resultados da segurança do AQS e as medidas compósitas da competência social. Estes resultados sugerem que as relações de vinculação pais-criança contribuem para a adaptação da criança no grupo pré-escolar, na medida em que promovem o envolvimento positivo com os pares e potenciam uma variedade de habilidades que sustentam a aceitação dos pares.

Palavras-chave: Qualidade da Vinculação, Competência Social, Pré-escolar.

Abstract

Securely attached children tend to present positive social expectations of peers and feelings of self-worth and own competence that contribute for them to becoming an attractive social partner. So being in advantaged in terms of their social development, they are frequently described as socially competent. The term social competence has been used to describe the individual's ability to coordinate behavior, affect, and cognition in a flexible manner, in order to achieve social goals, without unduly constrain other's opportunities to attain their own social goals. This study aimed to analyse the relation between the quality of children's primary attachment and later social competence in the preschool years. Participants were 48 children from two different countries (Portugal and the United States). Twenty families were recruited from Portugal and the other 28 families were recruited from the United States. Attachment was assessed at home using the Attachment Q-sort at about 32 months of age in both samples. Social competence data were collected in preschool classrooms approximately two years after the attachment assessments were completed. A common set of social competence indicators was used in both sites. Positive and significant correlations were found between the AQS security score and the composite measures for the social competence. These results suggest that the parent-child attachment relationships contribute to children's adaptation in the preschool peer group by promoting positive engagement with peers and by supporting a range of skills that underlie peer acceptance.

Key-words: Attachment's Quality, Social Competence, Preschool.

ÍNDICE

I. Introdução.....	1
II. Objectivo do Estudo	7
III. Método	7
Participantes	7
Instrumentos	8
IV. Resultados.....	13
V. Discussão	15
VI. Referências Bibliográficas.....	17
VII. Anexo I – Revisão de Literatura	21
VIII. Lista de Tabelas	
Tabela 1	14
Tabela 2	15

I – Introdução

Bowlby referiu que a criança constrói uma estrutura mentalmente afectiva no contexto das relações de vinculação com os prestadores de cuidados que gera percepções, expectativas e comportamentos que são relevantes para a compreensão do *self*, dos outros e das relações em geral. Esta estrutura, que o autor designou como modelo interno operante ou modelo interno dinâmico, deverá influenciar aspectos relevantes das interacções interpessoais e das relações que a criança estabelece para além da família (Bost, Vaughn, Cielinski, Washington, & Bradbard, 1998). Considera-se, assim, que as crianças internalizam as experiências precoces com as figuras de vinculação primárias (pais) em modelos internos operantes que (pelo facto de serem dinâmicos), posteriormente, são activados para orientar o seu comportamento e gestão de futuras relações, bem como dirigem as suas acções em situações sociais exteriores à família (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1982).

Bowlby (1973) indicou que a estrutura dos modelos complementares do *self* e das figuras de vinculação baseia-se no facto da criança prever o quanto acessível e responsiva é a sua figura de vinculação, ou seja, é da estrutura destes modelos que depende também o como a criança sente confiança na disponibilidade e responsividade por parte da figura de vinculação. Neste sentido pode-se postular que é a percepção de suporte disponível que aparece mais directamente associada à segurança de vinculação e que irá surgir como um preditor mais significativo de resultados positivos em termos de ajustamento e adequação em futuros e novos contextos relacionais, como o contexto dos pares (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998). Assim, a criança que percebe o seu prestador de cuidados como disponível e responsivo irá sentir-se segura e confiante em novos contextos (Rose-Krasnor, Rubin, Booth, & Coplan, 1996). Deste modo pensa-se que a segurança irá resultar numa exploração activa por parte da criança do ambiente social (Rubin, Hymel, Mills, & Rose-Krasnor, 1991).

A exploração do ambiente social irá conduzir e reflectir-se na interacção com os pares podendo resultar no desenvolvimento de competências sociais que serão evidentes nessas interacções (Rubin, Hymel, Mills & Rose-Krasnor, 1991). Ou seja, as crianças que estabelecem vinculações seguras apresentam maiores probabilidades de ter expectativas sociais positivas dos pares baseadas no facto das suas figuras de vinculação terem respondido às suas necessidades de um modo positivo em fases mais precoces do seu desenvolvimento (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998). No mesmo sentido, também os sentimentos de valor

próprio e de competência, que derivam da segurança interna à relação de vinculação primária, poderão contribuir para que a criança se torne num parceiro social mais atractivo e mais competente (Elicker, Englund, & Sroufe, 1992). Alguns estudos têm vindo a demonstrar associações entre a segurança da vinculação na infância e diversos comportamentos no grupo de pares que reflectem o bom funcionamento social no período pré-escolar, na idade escolar (1-3º anos) e também, mais tarde, aos 11 anos (Elicker, Englund & Sroufe, 1992). Sroufe (1983) referiu que a insegurança da vinculação estava associada a uma competência social mais baixa no período pré-escolar. Barglow, Contreras, Kavesh e Vaughn (1998) verificaram que a vinculação precoce predizia a competência social na situação de brincadeira livre no início da idade escolar.

As ligações entre a segurança de vinculação com os prestadores de cuidados e a competência social com os pares têm vindo a ser demonstradas de diversas formas em relatórios de estudos anteriores. No estudo de Booth, Rose-Krasnor e Rubin (1991) os resultados indicaram que a segurança da vinculação estava relacionada com a competência social com os pares aos 4 anos de idade. De um modo semelhante, estes autores verificaram mais tarde que a segurança de vinculação aos 4 anos de idade estava relacionada com a concorrente competência social, bem como com a competência social e adaptação sócio-emocional aos 8 anos de idade (Booth, Rose-Krasnor, MacKinnon, & Rubin, 1994). As predições mais directas da teoria da vinculação lidam com a conexão entre a qualidade de vinculação das relações entre a criança e o seu prestador de cuidados e a qualidade das relações próximas que a criança estabelece com os outros, nomeadamente as que estabelece no seu grupo de pares (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998).

Os resultados de outro estudo levado a cabo por Booth, Rubin e Rose-Krasnor (1998) indicaram que a segurança de vinculação aos 4 anos de idade estava positivamente correlacionada com a percepção de suporte materno aos 8 anos de idade, sendo que estes resultados são significativos no modo como sugerem um grau de continuidade no modelo interno operante do self na relação com os outros, desde o período pré-escolar até à segunda infância. No seu conjunto, os resultados apresentados neste estudo sugerem um cenário desenvolvimental no qual os resultados sócio-emocionais mais positivos podem ser encontrados entre as crianças que apresentam uma história de vinculação segura (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998).

Por sua vez, Rose-Krasnor, Rubin, Booth e Coplan (1996) realizaram um estudo cujo principal objectivo foi avaliar a competência social das crianças relativamente a dois aspectos

da relação mãe-criança: a segurança da vinculação e a directividade materna. Neste estudo as percepções de suporte da mãe eram predizadas pela segurança da vinculação aos 4 anos de idade sugerindo uma continuidade nos modelos internos dinâmicos do *self* na relação com a mãe por parte da criança. De um modo geral, estes resultados indicaram que a segurança da vinculação predizia um compromisso social positivo, sugerindo que a segurança da vinculação emerge mais correlacionada com a dimensão da competência que diz respeito ao compromisso social. Estes resultados vão ao encontro do crescente corpo de investigação que estabelece uma ligação entre a relação de vinculação pais-criança e o desenvolvimento da competência social, sendo consistentes com a noção de que uma criança que é segura na relação de vinculação que estabelece com os pais apresenta confiança para explorar ambientes sociais não familiares e expectativas positivas relativamente à interacção com outros. Os autores chamam também à atenção para a importância de examinar ligações entre os domínios da família e dos pares, quer a um nível de relação mais amplo, quer a um nível de comportamentos específicos (Rose-Krasnor, Rubin, Booth, & Coplan, 1996).

Bost, Vaughn, Washington, Cielinski e Bradbard (1998) realizaram um estudo para testar um modelo que relacionasse a competência social com o suporte social e com a vinculação pais-criança numa amostra de crianças em idade pré-escolar de baixo rendimento e que integravam o programa Head Start. Os resultados deste estudo sugerem que parece existir um percurso directo e significativo desde a segurança da vinculação, à rede de suporte social, até á competência social. A vinculação e a rede de suporte social predizem assim, única e independentemente, a competência social, o que sublinha o papel contínuo das relações precoces com os prestadores de cuidados no desenvolvimento e funcionamento interpessoal para além das fases precoces da infância. Os resultados encontrados por Bost e seus colaboradores (1998) sugerem ainda que as crianças que estão inseridas em redes de suporte relacional relativamente mais amplas são mais competentes nas suas transacções com os pares. Desta forma, os autores entendem que a competência com os pares é o resultado das diferenças individuais nas relações pais-criança e da qualidade das redes sociais. Pode-se assim considerar que a competência social emerge inicialmente no contexto das relações familiares, cuja qualidade (das relações de vinculação primárias) influencia a qualidade das interacções e das relações que ocorrem e se formam no contexto das redes sociais, com destaque para as interacções e relações que a criança estabelece e constrói com os seus pares (Bost et al, 1998). Emerge assim a assunção de que a variabilidade ao nível dos recursos disponíveis e a qualidade das relações de vinculação influenciam a competência social com os

pares. Os resultados do estudo de Bost e seus colaboradores (1998) sugerem que as relações de vinculação contribuem para que a criança desenvolva as suas competências sociais com os seus pares. Neste sentido, vários teóricos do desenvolvimento sugeriram examinar as histórias sociais precoces e as subsequentes relações interpessoais.

Bohlin, Hagekull e Rydell (2000), num estudo longitudinal com o intuito de investigar o contributo da qualidade da vinculação face ao desenvolvimento social, obtiveram resultados que sugerem que a segurança da vinculação aparece associada a um bom funcionamento social na idade escolar. De um modo geral, os resultados deste estudo apresentam um quadro da segurança da vinculação como promotora de expectativas sociais positivas, capacitando a criança a ser activa, positiva e a exibir iniciativa nas interações sociais, suportando assim as assunções da teoria da vinculação ao evidenciarem o facto da segurança da vinculação emergir como um precursor da competência social.

A teoria da vinculação providencia um quadro teórico para se compreender o desenvolvimento da competência social desde as relações precoces com os cuidadores até às posteriores relações no grupo de pares. Elicker, Englund e Sroufe (1992) especificaram três razões pelas quais uma relação de vinculação segura poderá promover uma posterior competência social: em primeiro lugar, uma história de disponibilidade e responsividade por parte do prestador de cuidados deverá resultar num conjunto de expectativas sociais positivas por parte da criança; depois, pelo facto de fazer parte de uma relação com um cuidador empático e responsivo a criança também aprende acerca da reciprocidade e da natureza do relacionamento empático; finalmente, a história de um cuidado responsivo irá gerar um sentido de auto-valorização por parte da criança.

A emergente necessidade de se estudar a ontogenia da competência social, reflectida em parte nos propósitos dos estudos anteriormente mencionados, parece cruzar-se com o interesse manifestado por parte dos investigadores da vinculação em descrever de que forma é que as variações na padronização das relações sociais precoces podem relacionar-se com os resultados desenvolvimentais por parte dos indivíduos. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento é caracterizado inicialmente por um potencial comportamental difuso, que vai sendo progressivamente estruturado e moldado pelas experiências únicas do indivíduo (Gottlieb, 1991), acredita-se que a interacção com os cuidadores por parte da criança leva-a a consolidar padrões de adaptação e ajustamento social particulares. Desta forma, os modos de funcionamento alternativos vão ficando cada vez mais dissipados e menos disponíveis para a criança. Neste sentido, pode considerar-se que experiências passadas constroem a

diversidade de relações e modos de funcionar possíveis dentro dos contextos desenvolvimentais futuros. Aspectos particulares da experiência passada vão assim, sob a forma de representações, orientar a criança para percursos desenvolvimentais que espelham uma consolidação progressiva de modos de funcionamento social particulares (Strayer, Veríssimo, Vaughn & Howes, 1995). Com base nestes pressupostos, torna-se pertinente proceder-se a uma clarificação do conceito de competência social.

Competência Social

A competência social é frequentemente conceptualizada como um conjunto de habilidades desejadas, podendo encontrar-se na literatura um grande número de definições operacionais da mesma, sendo visível um crescente interesse nas questões do desenvolvimento social sobretudo nos últimos 30 anos. Waters e Sroufe (1983) referem a competência social como a capacidade para gerar e coordenar respostas flexíveis e adaptativas às exigências, e para gerar e capitalizar nas oportunidades do meio envolvente (e.g. eficácia). Rubin e Rose-Krasnor (1992) falam da habilidade para alcançar objectivos pessoais na interacção social enquanto, simultaneamente, se mantêm relações positivas com os outros ao longo do tempo e dos contextos.

Os investigadores têm tido algumas dificuldades em chegar a um consenso relativamente às definições, critérios e procedimentos que melhor se adaptam de forma a medir e avaliar a competência social em crianças pequenas. As definições e os critérios devem ser suficientemente sensíveis e relevantes para os contextos socioculturais nos quais o desenvolvimento social ocorre, como devem também transcender aspectos específicos do indivíduo ou das circunstâncias. Surge um dilema a este nível que se relaciona, por um lado, com a compreensão da competência social como sendo um atributo pessoal com uma história desenvolvimental e uma trajectória a ela associada e, por outro lado, como resultante da história individual dos sujeitos nos contextos de aprendizagem. Este dilema surge como um ímpeto para gerar múltiplas definições deste constructo (Waters & Sroufe, 1983).

De acordo com Rose-Krasnor (1997) as definições de competência social dentro de uma abordagem ampla e abrangente, enfatizando o sucesso e eficácia social, são particularmente apelativas uma vez que compreendem a competência social enquanto propriedade transaccional que se desenvolve nas transacções sociais e não, primeira e inevitavelmente, de um traço intrínseco à criança. A autora sugere então uma integração de três níveis (nível teórico, nível de índice e de aptidões ou capacidades), utilizando um modelo

prismático, para dar conta da estrutura hierarquicamente organizada do constructo da competência social. De um modo geral, o nível teórico define a competência social como eficácia na interação; o nível intermédio consiste num resumo dos índices da competência social e reflecte qualidades associadas a sequências de interação, relações, estatuto de grupo e auto-eficácia social, estando dividido em dois domínios: o do *self* e o dos outros; e, finalmente, a secção base do prisma diz respeito ao nível de aptidões, sendo que os elementos aqui contidos residem principalmente dentro do indivíduo (Rose-Krasnor, 1997). De acordo com a sua proposta, estes três níveis de abstracção encontram-se conceptualmente relacionados. Neste sentido, medidas a um determinado nível deverão ter implicações para outras medidas num outro dos níveis. Esta abordagem de longo alcance aqui inerente implica uma utilização de instrumentos e medidas que sejam capazes de alcançar este nível de análise, o que é muito mais exigente comparado com abordagens anteriores (Waters & Sroufe, 1983). Uma avaliação correcta e precisa da competência social requer, deste modo, medidas múltiplas e repetidas, bem como, protocolos de avaliação amplos e abrangentes (e.g. Bost et al., 1998; Rose-Krasnor, 1997; Waters & Sroufe, 1983), tendo presente que o foco exclusivo num único nível de abstracção restringe a utilidade e a generalização do constructo (Rose-Krasnor, 1997).

De acordo com estes princípios, Bost e seus colaboradores (1998) e Vaughn (2001) descrevem a competência social como um constructo hierarquicamente organizado. Os autores realizaram estudos onde procuraram testar a validade e adequação de um modelo hierárquico da competência social. Operacionalizaram então a competência social com referência a índices de domínios mais abrangentes, incluindo 3 famílias de medida distintas: caracterizações *Q-Sort* da competência social, para derivar perfis de atributos comportamentais e psicológicos; atenção visual recebida dos pares e interações positivas iniciadas; e scores de aceitação sociométrica dos pares. Os resultados indicaram que o modelo hierárquico da competência social é um modelo adequado e bem ajustado. Todos os percursos dos coeficientes desde o factor de segunda ordem (i.e. competência social) aos de primeira ordem (i.e. as três famílias de medidas) apresentaram efeitos amplos bem como os percursos dos coeficientes desde os factores de primeira ordem em relação às variáveis por eles medidas.

Recentemente este estudo foi replicado em Portugal com o propósito de testar o quanto a estrutura hierárquica da competência social, previamente explorada e corroborada nos estudos de Bost e seus colaboradores (1998) e de Vaughn (2001), seria uma descrição apropriada para os dados das crianças portuguesas em idade pré-escolar. As sete variáveis medidas foram idênticas às usadas anteriormente por estes autores e, de um modo geral, os

resultados foram consistentes com o modelo, suportando a noção de que a competência social é melhor entendida como sendo um constructo latente de diferenças individuais. De um modo semelhante ao de Bost et al. (1998) e Vaughn (2001), o maior efeito ocorreu no percurso do coeficiente de segunda ordem (competência social) para as medidas da família Q-sort de primeira ordem (Peceguina, Santos, Daniel, & Vaughn, 2009).

As conclusões destes estudos permitiram consolidar o facto de que, para além do nível teórico, a validação deste modelo representa uma ferramenta útil para se fazer uma medição apropriada da competência social das crianças. Avaliando simultaneamente os comportamentos, as relações individuais \ diádidas e a nível do grupo, e tendo dados acerca da personalidade da criança, esta colecção de instrumentos constitui um modo poderoso de se obter uma descrição mais geral e mais completa da competência social da criança.

O presente estudo tem como objectivo estudar a relação entre a qualidade da vinculação que as crianças estabelecem em fases precoces do seu desenvolvimento com os seus prestadores de cuidados (figuras de vinculação) e a sua posterior competência social no grupo de pares onde estão inseridas em idades pré-escolares.

II – Método

Participantes

Neste estudo participaram famílias provenientes de Portugal e dos Estados Unidos da América, pelo que, seguidamente, se fará a caracterização separada de cada grupo de participantes.

Participantes Portugueses

Os participantes são 20 díades mãe-criança. À data das observações do AQS, as crianças tinham idades compreendidas entre os 28 e os 44 meses ($M=33.16$, $DP= 3.74$), sendo 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A média de idades das mães era de 36 anos ($DP= 4.11$). Relativamente às habilitações literárias maternas, 56% das mães eram licenciadas (8% obtiveram uma pós-graduação, seja ela, mestrado ou doutoramento), 32% completaram o ensino secundário e 12% tem o ensino secundário incompleto. Destas, 21 trabalham a tempo inteiro. As famílias pertencem a um nível sócio-económico médio/médio alto, tendo sido recrutadas através das Creches/Jardins-de-Infância que as crianças frequentam.

Participantes Americanos

Os participantes são 28 díades mãe-criança. As observações do AQS foram realizadas antes das crianças atingirem os 42 meses de idade ($M= 35.2$, $DP= 4.03$), sendo 13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino. A média de idades das mães era de 35.6 anos ($DP= 4.4$). Relativamente às habilitações literárias maternas, mais de 85% das mães eram licenciadas (mais de 50% obtiveram um grau profissional ou uma pós-graduação) e todas, excepto uma, mencionaram ter frequentado a escola secundária ou obtido algum treino profissional pós-secundário. Todas as mães estavam empregadas ou a frequentar ensino escolar 20 horas por semana. As famílias pertencem a um nível sócio-económico médio, tendo sido recrutadas através de dois centros infantis pertencentes a uma área metropolitana de um estado no sudoeste dos EUA.

Ambas as famílias participantes, portuguesas e americanas, participam num projecto longitudinal que analisa o desenvolvimento sócio-emocional de crianças entre os 2 anos e meio e os 5 anos. No momento da 2ª avaliação (competência social) as crianças tinham idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

Instrumentos

Avaliação da Vinculação

Attachment Behaviour Q-Set (A.Q.S) – Versão 3.0 de Waters (1987)

O *Attachment Behaviour Q-Set – Versão 3.0 (Waters, 1987)*, é uma revisão efectuada pelo autor, da versão original de Waters e Deane (1985), inicialmente composta por 100 itens. A versão actual comporta 90 itens que constituem afirmações individuais descritivas do comportamento da criança, observado durante períodos de interacção com as mães/pais. Estes itens possibilitam a caracterização do comportamento de base-segura de cada criança. Os 90 itens do instrumento são apresentados em 90 cartões que devem ser divididos numa escala de nove níveis: extremamente característico, fortemente característico, suficientemente característico, pouco característico, não se aplica, pouco incaracterístico, suficientemente incaracterístico, fortemente incaracterístico e extremamente incaracterístico. Este é um instrumento de classificação de observação sistemática, baseada na metodologia do *Q-Sort*, a qual permite obter uma distribuição quasi-normal dos dados (Waters, Noyes, Vaughn & Ricks, 1985). O AQS permite estudar a qualidade da relação de vinculação da criança à

mãe/pai obtendo-se, assim, uma descrição pormenorizada do comportamento vincutivo da criança e do seu desenvolvimento, possibilitando a observação das mudanças e continuidades individuais no mesmo (Veríssimo, Blicharski, Strayer & Santos, 1995). Permite, ainda, identificar grupos homogêneos de crianças que parecem semelhantes em múltiplas facetas do comportamento social precoce e fazer uma comparação dos seus comportamentos com dois valores de critério: Segurança e Dependência. Segundo Veríssimo et al. (1995), o AQS oferece a possibilidade de se adaptarem diversos tratamentos estatísticos, como análises multivariadas em termos de escalas ou factores, análises hierárquicas de clusters ou covariação entre os itens. A segurança é avaliada no *Attachment Behaviour Q-Set*, enquanto variável contínua, o que é coerente com a visão de Bowlby acerca da ideia de que um comportamento resultante de um sistema de controlo comportamental pode ser adequadamente avaliado de acordo com o grau de eficácia em que se mantém próximo do seu objectivo, e não de acordo com a frequência de determinados comportamentos (Vaughn & Waters, 1990). A validade deste instrumento, utilizado para analisar os comportamentos de base segura, foi confirmada na meta-análise de van IJzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg e Riksen-Walraven (2004).

Procedimentos AQS. O AQS foi completado por dois observadores treinados para o efeito após cada visita domiciliária que durou aproximadamente 2 a 3 horas. Os observadores descreveram cada criança independentemente depois da visita. A tarefa dos observadores consistia na distribuição dos itens do AQS ao longo de um contínuo que variava entre o “menos descritivo” da criança durante o período em que decorreu a observação até ao “mais descritivo” da criança durante o período de observação. Os itens foram distribuídos de acordo com uma distribuição fixa de nove categorias (i.e. 4, 6, 10, 15, 20, 15, 10, 6, 4), onde o score de um determinado item correspondia ao número da categoria (i.e. 1-9) onde tinha sido colocado. O acordo inter-observadores foi calculado correlacionando-se o vector dos itens gerado por um dos observadores com o vector dos itens gerado pelo segundo observador.

Descrições Q-sort. Um *score* individual resulta de uma correlação entre a descrição do *Q-sort* baseada na observação e a “definição de critério” daquele constructo providenciada por especialistas (Vaughn & Martino, 1988; Bost, Vaughn, Washington, Cielinski & Bradbard, 1998). Ou seja, o *Q-sort* de uma criança providenciado por cada observador foi subsequentemente correlacionado com o perfil de uma criança hipotética no extremo da segurança da vinculação que foi gerado por descrições agregadas providenciadas por especialistas do desenvolvimento social (Vaughn & Martino, 1988; Bost, Vaughn,

Washington, Cielinski & Bradbard, 1998). A correlação de Pearson entre um *Q-sort* de uma determinada criança e o *sort* critério para o constructo torna-se no *score* da criança para esse constructo. As correlações inter-observadores para o *score* critério da vinculação variaram entre 0,65 e 0,88.

Avaliação da competência social

A avaliação da competência social foi concebida em consonância com o que é sugerido pelo modelo hierárquico uma vez que este que representa uma ferramenta útil para se fazer uma medição apropriada da competência social das crianças (Peceguina, Santos, Daniel e Vaughn, 2009; Bost et al., 1998; & Vaughn, 2001). Neste sentido, a competência social foi avaliada com recurso à utilização de três famílias de medida, nomeadamente, (1) *descrições Q-sort* (CCQ, *California Child Q-sort*, Block & Block, 1980; PQ, *Preschool Q-sort*, adaptação de Bronson de um *Q-sort* originalmente usado por Baumrind, 1967); (2) *medidas de observação* (taxa de classificação para atenção visual recebida e interações iniciadas) e; (3) *entrevista sociométrica* (*scores* de aceitação para as duas tarefas sociométricas: nomeações e *paired comparison*, McCandless & Marshall, 1957).

(1) Descrições Q-sort

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

As descrições *Q-sort* de cada criança foram utilizadas para derivar os *scores* de competência de acordo com o critério publicado por Waters, Noyes, Vaughn, and Ricks (1985). Os observadores trabalharam em equipas de dois, passando 20 horas a observar a criança numa variedade de cenários de actividades (e.g. pequenos grupos, brincadeira livre no interior, brincadeira no exterior, etc.). Quando completaram as observações cada observador descreveu a criança recorrendo ao *CCQ-set* (100 itens) e ao *PQ-set* (72 itens). No *CCQ-set* os itens foram distribuídos por 9 categorias, com uma distribuição rectangular de 11 itens por categoria (à excepção da categoria intermédia que recebem 12 itens). No *PQ-set* os itens foram igualmente distribuídos em 9 categorias numa distribuição rectangular, com cada categoria a receber um total de 8 itens. Cada observador utilizou o *CCQ* para descrever metade das crianças da classe e o *PQ* para descrever a outra metade. O *Q-sort* de uma criança providenciado por cada observador foi subsequentemente correlacionado com o perfil de uma criança hipotética no extremo da competência social que foi gerado por descrições agregadas providenciadas por especialistas do desenvolvimento social (Vaughn & Martino, 1988; Bost,

Vaughn, Washington, Cielinski & Bradbard, 1998). A Correlação de Pearson entre um *Q-sort* de uma determinada criança e o *sort* critério para o constructo torna-se no *score* da criança para esse constructo.

(2) *Medidas de observação*

As equipas de observadores que recolheram os dados de observação da interacção e atenção visual, trabalharam independentemente da equipa de observadores *Q-sort*.

Atenção visual

Utilizando uma lista aleatória da classe, cada observador (dois por classe), observou atentamente uma criança particular (a criança focal), durante um intervalo de observação de 6 segundos. No final deste período de tempo, os códigos que identificam a criança que recebeu atenção da criança focal foram escritos como uma *unidade de atenção visual*, nomeadamente um *look*, ou seja, um olhar (descrito como a orientação da cabeça e \ ou olhos na direcção de outra pessoa por um período de pelo menos 2 segundos) ou um *glance*, ou seja um vislumbrar (descrito como uma orientação semelhante da cabeça e \ ou dos olhos por um período de tempo inferior a 2 segundos).

Quando a criança alvo olhava para um grupo no qual uma determinada criança não pudesse ser individualizada ou observada de um modo independente, a orientação era registada como uma ocorrência duvidosa. Quando a criança olhava para um objecto que estava a ser segurado por um par e não directamente para o par em si, esta orientação era igualmente registada como uma ocorrência duvidosa. Estas unidades questionáveis não eram consideradas nos scores totais da criança.

Em cada intervalo de observação apenas uma unidade de atenção visual de uma criança alvo era atribuída. Para cada série ou ronda, uma criança alvo era observada quando o seu nome aparecia na lista da classe e nenhuma criança foi observada duas vezes antes de todas as crianças presentes terem sido observadas pelo menos uma vez. O *score* total da atenção visual corresponde ao somatório de *looks* e *glances* que cada criança recebeu dos seus pares. Foram realizadas 200 rondas de observação da atenção visual por classe.

Previamente á recolha de dados da atenção visual cada observador passou um mínimo de duas horas na classe de modo a tornar-se familiar com os nomes das crianças, bem como, de modo a permitir que as crianças se tornassem familiarizadas com ele, de forma a que deixasse de ser percebido como uma pessoa estranha.

Investigações anteriores, que utilizaram este procedimento de observação, demonstraram que os observadores obtêm prontamente taxas de acordo de 80% e mais, com apenas períodos de

treino limitados (Vaughn & Martino, 1988; Vaughn & Waters, 1981; Waters, Garber, Gornal, & Vaughn, 1983).

Interação iniciada

Cada criança foi observada durante um intervalo de 15 segundos. No final deste intervalo os observadores registaram os códigos de identificação para todas as crianças com as quais a criança focal interagiu. Adicionalmente, também foi registada a tonalidade emocional ou afectiva da interação (i.e. a interação foi caracterizada como positiva, neutra ou negativa). Para que a interação fosse categorizada como positiva (a) uma ou ambas as crianças tinham de evidenciar, de um modo claro, afecto positivo durante a troca social (e.g. risos, sorrisos, gestos ou vocalizações indicativos de emoções positivas); (b) a expressão de afecto positivo não era seguida por demonstrações de afecto negativo por parte do parceiro interactivo (e.g. choro, angustia, dor, irritabilidade intensa). Para ser codificada como uma interação negativa (a) uma ou ambas as crianças tinham de evidenciar, de um modo claro, afecto negativo durante a troca social (e.g. raiva, angustia, medo, tristeza), seja através de meios vocais, gestuais ou faciais; (b) a expressão do afecto negativo não ocorre no contexto de brincadeira simbólica ou de fantasia (e.g. na casa de bonecas, uma criança a fingir que é a mãe, discutir com o seu marido a fingir, porque chegou tarde para o jantar). As interações sociais que não eram registadas nem como negativas, nem como positivas eram cotadas como neutras e incluem as trocas verbais e não verbais que não contêm expressão de afectos. O número de rondas de observação recolhidas em cada classe variou entre 100 e 200 ($m=150$; $SD=100$). O somatório das unidades de atenção visual recebidas e de interações iniciadas foi dividido pelo número de rondas nas quais a criança estava presente de modo a ajustar o *score* final às faltas e a diferentes números de rondas de observação numa determinada cada classe.

(3) Medidas sociométricas

A preferência social foi avaliada recorrendo-se a duas tarefas sociométricas: (a) *nomeações positivas e negativas*; (b) *paired comparisons*. Equipas de dois observadores entrevistaram as crianças individualmente, fora da sala, num lugar calmo do espaço pré-escolar.

Na tarefa de nomeação foi apresentado a cada uma das crianças um conjunto de fotografias de todos os seus colegas, pedindo-se que nomeassem um par / colega com que gostassem especialmente de brincar. O pedido foi repetido mais duas vezes e de seguida pediu-se à criança que nomeasse um par com que não gostasse particularmente de brincar (igualmente repetindo-se por mais duas vezes). À medida que a criança nomeava os pares as fotografias eram viradas para baixo. O *score* de aceitação de pares da criança, para esta medida, resultava

do número de vezes que esta se encontrasse nas primeiras três escolhas dos colegas. Do mesmo modo, o *score* das nomeações negativas era resultado do número de vezes que uma criança foi escolhida pelos pares como especialmente não gostada. Para cada classe, ambos os *scores* das nomeações, positivas e negativas, foram estandardizados previamente às análises. Para a tarefa dos *paired comparison* foram apresentadas fotografias de todos os pares possíveis dentro de cada classe (i.e., $N \cdot (N-1) / 2$) a cada criança entrevistada. Foi-lhe então pedido para escolher, para cada par de fotografias, um par que gostasse especialmente de brincar. Os pares foram organizados aleatoriamente e nenhuma criança foi vista duas vezes antes das outras terem sido vistas pelo menos uma vez. Cada fotografia da criança aparecia o mesmo número de vezes nas secções da direita e da esquerda do arquivo de imagens. O *score* de aceitação para esta medida resultava do número total de escolhas recebidas dos pares dividido pelo número de colegas que concluíram a tarefa. De um modo semelhante aos dados das nomeações, os *scores* estavam estandardizados previamente às análises.

III – Resultados

Há a salientar que, apesar dos participantes pertencerem a dois grupos sócio-culturais diferentes, não encontramos diferenças significativas em nenhuma das variáveis em estudo, pelo que os resultados serão apresentados de uma forma global. Análises de variância em função do género não apresentam diferenças significativas para as medidas da competência social e da vinculação.

No que diz respeito à opção de se avaliarem os resultados de um modo global e não se terem feito tabelas de correlações independentes para cada amostra de cada cultura, foi tido em conta que o modelo hierárquico da competência social é um modelo estandardizado em função do género, idade, e pequenas nuances de cada cultura. Neste sentido, é importante voltar a clarificar que no presente estudo a competência social foi conceptualizada como uma coordenação efectiva e bem sucedida do afecto, cognição e comportamento (Waters & Sroufe, 1983), e que as dimensões avaliadas para a medir são as referidas como sendo relevantes independentemente das diferenças ao nível cultural, desenvolvimental e dos parceiros ou contexto social (Peceguina et al., 2009). Esta assunção universal não requer contudo que as relações entre dimensões particulares e competências / habilidades específicas, propostas no modelo hierárquico, tenham de ser exactamente as mesmas entre as culturas, períodos desenvolvimentais e contextos / parceiros sociais. Em vez disso, o que esta proposta defende é que as três dimensões avaliadas – aceitação de pares, motivação social e perfis de

competência (ou outras dimensões equivalentes), que dão informação acerca dos repertórios cognitivos, comportamentais e afectivos – deverão ser considerados quando se mede a competência social, na medida em que emergem como intrínsecas a todos os sistemas humanos (Peceguina et al., 2009). A competência social enquanto estrutura hierárquica destaca-se por ser uma boa representação do fenómeno a um nível global. Com a mobilização do modelo hierárquico para avaliar a competência social espera-se que: 1) a estrutura do modelo seja semelhante entre idades e género; 2) alguma variabilidade ao nível da magnitude das associações entre a variável latente de segunda ordem da competência social e as variáveis de primeira ordem; 3) bem como, entre as variáveis de primeira ordem e respectivos indicadores (Peceguina et al., 2009). Estas assunções foram devidamente corroboradas em relatórios de estudos portugueses recentes (Peceguina, Santos, & Daniel, 2008; Peceguina et al., 2009), cujo objectivo era o de replicar, numa amostra portuguesa, o modelo hierárquico da competência social, desenvolvido por investigadores norte-americanos (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski e Bradbard, 1998), para crianças de idade pré-escolar. Os resultados encontrados são transversais aos diferentes estudos, independentemente do contexto soció-cultural em que foram realizados (Bost et al., 1998; Peceguina et al., 2009; Peceguina et al., 2008; Vaughn, 2001). Neste sentido, apresentam consistência no que se refere à validação da existência de relações coordenadas entre os diferentes indicadores da competência social, afirmando a sua relevância na caracterização das diferenças individuais das crianças.

Correlação entre as medidas da competência social

Tal como se pode verificar na tabela 1, os resultados obtidos mostram que todas as correlações entre as medidas compósitas da competência social são positivas. As variáveis compósitas que representam cada família de medidas (i.e. sociometria, Q-sort e Atenção visual / interacções) foram criadas após a standardização das variáveis. Todas as correlações entre os resultados compósitos foram significativas ($p < 0.05$).

Tabela 1. *Correlação entre as medidas compósitas*

	Atenção Visual/Interacções	Sociometria
Q-sorts	,47**	,46**
Atenção Visual/Interacções		,49**

* < 0.05

Correlação entre as medidas da competência social e a medida da vinculação

Na tabela 2 pode verificar-se que os resultados obtidos mostram correlações positivas entre todas as medidas compósitas da competência social e a medida da vinculação (AQS). Todas as correlações entre cada um dos resultados compósitos da competência social e os resultados do AQS foram igualmente significativas ($p < 0.05$).

Tabela 2. *Correlação entre as medidas compósitas e o attachment Q-Sort*

	AQS
Q-sorts Competência Social	0,30*
Sociometria	0,31*
Atenção Visual/Interacções	0,29*

* < 0.05

IV – Discussão

O principal objectivo deste estudo era analisar a relação entre a qualidade da vinculação que as crianças estabelecem em fases precoces do seu desenvolvimento com os seus prestadores de cuidados (figuras de vinculação) e a sua posterior competência social no grupo de pares onde estão inseridas em idades pré-escolares. Tendo em conta as limitações e dificuldades apontadas na literatura no que diz respeito à avaliação da competência social e consequente validade e interpretação dos dados obtidos (Waters & Sroufe, 1983), procurou-se no presente estudo proceder a uma avaliação deste constructo referida, em relatórios de estudos recentes, como a mais válida e apropriada para esse fim (Peceguina, Santos, Daniel e Vaughn, 2009; Bost et al., 1998; & Vaughn, 2001). Vários autores de referência neste domínio conceptual têm vindo a defender que uma avaliação correcta e precisa da competência social requer medidas múltiplas e repetidas, bem como, protocolos de avaliação amplos e abrangentes (e.g. Bost et al., 1998; Rose-Krasnor, 1997; Waters & Sroufe, 1983). Com base nisto, este estudo contemplou uma avaliação da competência social recorrendo a um modelo alicerçado nestes princípios e cuja validação representa, para além do nível teórico, uma ferramenta útil para se proceder a uma avaliação mais apropriada da competência social das crianças. Consistentes com estudos prévios, que testaram a adequação do modelo hierárquico (Peceguina, Santos, Daniel e Vaughn, 2009; Bost et al., 1998; & Vaughn, 2001), os resultados obtidos demonstram a existência de relações coordenadas entre

os diferentes indicadores da competência social, corroborando as perspectivas de Rose-Krasnor (1997), Waters e Soufe (1983) e Bost e colaboradores (1998). Tendo por base este modelo hierárquico da competência social que contempla uma análise simultânea das relações (individuais e de grupo), dos comportamentos e dos dados da personalidade, foi possível obter-se neste estudo resultados mais completos e descritivos da competência social das crianças. Este modo mais poderoso de se medir a competência social detém a vantagem de permitir uma análise mais descritiva e compreensiva da competência social das crianças. Mobilizando-se instrumentos de medida válidos para derivar os índices da competência social e da segurança da vinculação, procurou-se, neste estudo, analisar-se de um modo mais efectivo e sustentado a correlação existente entre ambos. Os resultados encontrados vão ao encontro do crescente corpo de investigação que estabelece uma ligação entre a relação de vinculação pais-criança e o desenvolvimento da competência social. Estes resultados são consistentes com a noção de que uma criança que é segura na relação de vinculação que estabelece com os pais tende a ser socialmente competente noutros contextos relacionais exteriores à família. Neste sentido, sugerem que a segurança da vinculação surge associada a um funcionamento social mais efectivo ao ser promotora de expectativas sociais mais positivas. Estas expectativas sociais traduzem-se na capacidade da criança para exhibir comportamentos socialmente mais competentes, envolver-se em interacções de tonalidade afectiva positiva e desenvolver relações mais positivas no seio do seu grupo de pares. De um modo geral, estes resultados sugerem que as relações de vinculação pais-criança, ao serem promotoras de um envolvimento positivo com os pares e ao potenciarem e apoiarem uma variedade de habilidades que estão inerentes à aceitação dos pares, contribuem para a adaptação das crianças no grupo pré-escolar. Inerente a estas interpretações está a assunção de que as experiências relacionais precoces vão restringir os modos de funcionar possíveis nos contextos desenvolvimentais futuros, na medida em que os aspectos particulares dessas experiências vão orientar a criança para percursos desenvolvimentais que reflectem uma progressiva consolidação de funcionamentos sociais particulares (Strayer, Veríssimo, Vaughn & Howes, 1995).

Como linhas futuras de investigação, seria importante dar continuidade a este estudo procurando explorar / analisar a um nível de maior especificidade a relação entre a vinculação e a competência social de tal modo que fosse possível mapear os aspectos da organização dos comportamentos de base segura que concorrem e que detêm um maior peso ou contributo para um desenvolvimento social mais efectivo.

V- Referências Bibliográficas

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Barglow, P., Contreras, J., Kavesh, L., & Vaughn, B. (1998). Developmental follow-up of 6-7 year old children of mother employed during their infancies. *Child Psychiatric and Human Development*, 29, 3-20.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-48.

Block, J.H., Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 13, pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bohlin, G., Hagekull, B., & Rydell, A. (2000). *Attachment and social functioning: A longitudinal study from infancy to middle childhood*. Oxford: Blackwell Publishers.

Booth, C., Rose-Krasnor, L., & Rubin, K.H. (1991). Relating preschoolers' social competence and their mothers' parenting behaviors to early attachment security and high risk status. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 363-382.

Booth, C., Rose-Krasnor, L., MacKinnon, J., & Rubin, K.H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. Special Issue: From family to peer group: Relations between relationships systems. *Social Development*, 3, 189-204.

Booth, C., Rubin, K., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development*, 69, 427-442.

Bost, K., Vaughn, B., Washington, W., Cielinski, K., & Bradbard, M. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurements, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development*, 69, 192-218.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation* (Vol. 2). New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss: Attachment* (Vol.1, 2d Rev. Ed.) New York: Basic Books (Original work published, 1969).

Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L.A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. Parke & G.W. Ladd (Eds.), *Family and Peer Relationships: Modes of Linkage* (77-106). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gotlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology*, 27, 4-13.

McCandless, B.R., & Marshall, H.R. (1957). A picture of sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendships. *Child Development*, 28, 139-147.

Peceguina, I. Santos, A.J., & Daniel, J. (2008). Medidas comportamentais e sociométricas na avaliação da competência social, em crianças de idade pré-escolar. *Actas do I Congresso em Estudos da Criança — Infâncias Possíveis Mundos Reais*, (edição em cd-rom). Braga, Portugal.

Peceguina, I, Santos, J. A., Daniel, J. R., & Vaughn, B. (2009, April). Hierarchical model of social competence: A replication study with portuguese preschool children. Paper presented at 2009 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Denver, USA.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. In R. Shaffer (Ed.), *Social Development* (pp. 111-129). Blackwell Publishers.

Rose-Krasnor, L., Rubin, K., Booth, C., & Coplan, R. (1996). The relation of maternal directiveness and child attachment security to social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioural Development*, 19, 309-325.

Rubin, K.H., Hymel, S., Mills, R., & Rose-Krasnor, L. (1991). Conceptualizing different pathways to and from social isolation in childhood. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *The Rochester Symposium on developmental psychopathology*, (Vol. 2, pp. 91–122). New York: Cambridge University Press.

Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. H. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283-323). New York: Plenum Press.

Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perinutter (Ed), *Minnesota symposia on child psychology*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 44-81.

Strayer, F., Veríssimo, M., Vaughn, B., Howes, C. (1995). A quantitative approach to the description and classification of primary social relationships. *Monographs of the Society For Research in Child Development*, 244, 49-70.

van IJzendoorn, M.H., Vereijken, C.M., Bakermans-Kranenburg, M.J., & Riksen-Walraven, J.M. (2004). Assessing attachment security with the attachment Q-sort: Meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development*, 75, 1188-1213.

Vaughn, B. E. (2001). A hierarchical model of social competence for preschool-age children: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14, 13-40.

Vaughn, B. & Martino, D. (1988). Q-Sort correlates of visual regard in groups of young preschool children. *Developmental Psychology*, 24, 589-594.

Vaughn, B. & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioural correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17, 265-288.

Vaughn, B. E., & Waters, E. (1990). Attachment behavior at home and in the laboratory: Q-sort observations and strange situation classifications of one-year-olds. *Child Development*, 61, 1965-1973.

Veríssimo, M., Blicharsky, T., Strayer, F., & Santos, A. (1995). Vinculação e estilos de comunicação da criança. *Análise Psicológica*, 13 (1-2), 145-155.

Waters, E. (1987). *Attachment behavior Q-set* (Revision 3.0). Unpublished manuscript, SUNY, Stony Brook.

Waters, E., & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behaviour on infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society for Research in the Child Development*, 50, (1-2), 41-65.

Waters, E., Garber, J., Gornal, M., Vaughn, B. (1983). Q-sort correlates of visual regard among preschool peers: Validation of a behavioral index of social competence. *Developmental Psychology*, 19, 550-560.

Waters, E., Noyes, D., Vaughn, B., & Ricks, M. (1985). Q-sort definitions of social competence and self-esteem: Discriminant validity of related constructs in theory and data. *Developmental Psychology, 21*, 508-522.

Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Development Review, 3*, 79-97.

Anexo I

Revisão da Literatura

Competência Social

O conceito de competência social assumiu grande importância em discussões acerca da motivação, inteligência, adaptação e ajustamento comportamental (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard, 1998). A maioria da literatura define, de um modo geral, a competência social enquanto eficácia na interação social. Esta eficácia é, desta forma, amplamente considerada pelos teóricos da competência social e inclui simultaneamente as perspectivas do próprio e as dos outros (Rose-Krasnor, 1997). Neste sentido, o indivíduo competente é aquele que é capaz de fazer uso, e tirar partido, dos recursos ambientais e pessoais para alcançar um bom resultado desenvolvimental (Rose-Krasnor, 1997).

Os recursos ambientais dizem respeito aos recursos que o indivíduo tem disponíveis no seu meio envolvente e que apoiam ou ajudam a desenvolver capacidades, de forma a coordenar o afecto, a cognição e o comportamento, e que estão ao serviço da adaptação a curto-prazo, ou de progressos desenvolvimentais ao longo do tempo (longo-prazo). Os recursos ambientais tendem a aumentar e a ser cada vez mais diversificados à medida que se vai avançando na idade (Rose-Krasnor, 1997).

Por outro lado, os recursos individuais ou pessoais remetem para a capacidade de cada indivíduo de capitalizar os recursos ambientais, dado que esta capacidade depende geralmente, e em grande medida, da inscrição dos recursos pessoais. Estes abrangem desde competências específicas a constructos mais gerais, bem como características ambientais instáveis às extremamente estáveis ao longo dos contextos e idades (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard, 1998). Sendo assim, a competência não é apenas identificada a partir de traços ou de padrões particulares de recursos individuais, mas sim através da capacidade para mobilizar e coordenar esses recursos, para que se criem oportunidades e que os potenciais recursos ambientais sejam concretizáveis, exequíveis, para alcançar um bom resultado desenvolvimental. A competência assume deste modo um estatuto de constructo organizacional sendo identificada como a capacidade para coordenar estes recursos de forma a atingir objectivos adaptativos (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard, 1998). É assim concebida como um constructo organizado com características transaccionais, dependentes do contexto e específicas de objectivos (Rose-Krasnor, 1997).

Quando se trata de se definir o conceito de competência social surgem alguns problemas em termos da sua conceptualização, sendo possível identificar-se dois principais tipos de abordagem referentes a diferentes tipos de definições: as abordagens que se referem à competência enquanto conceito molar e as que, por outro lado, se referem à competência enquanto um conceito com características específicas (Waters & Sroufe, 1983).

No primeiro tipo de definições (mais abstractas) a competência social é entendida como um conceito integrativo que se refere a uma capacidade para gerar e coordenar respostas flexíveis e ajustadas às exigências, bem como à capacidade para gerar e capitalizar oportunidades do meio envolvente. O problema deste tipo de abordagens tem a ver com o facto de estas definições providenciarem poucas orientações para a avaliação deste constructo, dado o seu nível de abstracção e ausência de critérios (Waters & Sroufe, 1983).

O segundo tipo de definições (mais objectivas), ao conceberem a competência social como um conceito com características específicas, podem vir a solucionar o problema anteriormente referido. Contudo, há que ter presente que estas competências específicas estão intimamente relacionadas com situações e idades específicas, sendo por isso fundamentais para uma maior compreensão da progressiva adaptação do indivíduo. O problema deste tipo de definições está relacionado com uma perda do potencial integrativo do conceito de competência. Avaliar indivíduos como competentes ou incompetentes tem implicações que transcendem uma determinada situação, tarefa ou idade específicas (Waters & Sroufe, 1983).

Waters e Sroufe (1983) sugerem que o ideal é uma perspectiva desenvolvimental para assim ser possível manter uma definição integradora de competência, ao mesmo tempo que são geradas algumas orientações para a avaliação deste constructo. Sendo assim, utilizam sistemas avaliativos ligados a problemas adaptativos da vida real, que requerem a coordenação do afecto, da cognição e do comportamento, e que impõe as capacidades integrativas da criança (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard, 1998). Os autores sugerem, deste modo, uma abordagem mais integrativa para definir e avaliar o conceito de competência social. Neste sentido, argumentam que a competência social é a capacidade para gerir e regular o comportamento, o afecto e a cognição, de forma a atingir os objectivos sociais de cada um sem, por um lado, constringer indevidamente as oportunidades dos pares para que estes possam alcançar os seus próprios objectivos, e, por outro lado, dar entrada numa trajectória individual que vá impedir a ou restringir as possibilidades para alcançar os objectivos sociais que não podem ser antecipados. Esta definição sugere orientações para se poder avaliar a competência social enquanto constructo unificado, embora multifacetado, que

transcende o tempo e as circunstâncias e que apresenta implicações, quer em termos de diferenças individuais, quer em termos desenvolvimentais. A definição deste constructo implica que se ajustem critérios comportamentais, afectivos e cognitivos específicos em função de determinados níveis ou aptidões característicos das crianças em diferentes etapas do seu desenvolvimento, de forma a se poder proceder a uma avaliação da competência social. Inerente a este aspecto surge a possibilidade de os indivíduos poderem apresentar índices de competência que se podem manter ao longo de períodos desenvolvimentais, quando são utilizadas avaliações suficientemente abrangentes, que por sua vez são empregues nos diferentes pontos do tempo, isto é, em diferentes momentos do desenvolvimento (Waters & Sroufe, 1983).

A maioria das conceptualizações de competência social inclui a eficácia na interacção como um aspecto central, contudo, este acordo geral por parte dos teóricos de que o sucesso social é um elemento definidor por excelência da competência social divide-se em níveis mais específicos de definições. Na literatura do desenvolvimento social é possível encontrar quatro tipos de definições operacionais de competência social: habilidades específicas, estatuto sociométrico, relações e resultados funcionais (Rose-Krasnor, 1997).

A competência social é frequentemente conceptualizada como um conjunto de habilidades desejadas, podendo encontrar-se na literatura um grande número de definições operacionais da mesma, sendo visível um crescente interesse nas questões do desenvolvimento social sobretudo nos últimos 30 anos. Waters e Sroufe (1983) referem a competência social como a capacidade para gerar e coordenar respostas flexíveis e adaptativas às exigências, e para gerar e capitalizar nas oportunidades do meio envolvente (e.g. eficácia). Rubin e Rose-Krasnor (1992) falam da habilidade para alcançar objectivos pessoais na interacção social enquanto, simultaneamente, mantêm relações positivas com os outros ao longo do tempo e dos contextos.

Os investigadores têm tido algumas dificuldades em chegar a um consenso relativamente às definições, critérios e procedimentos que melhor se adaptam de forma a medir e avaliar a competência social em crianças pequenas. As definições e os critérios devem ser suficientemente sensíveis e relevantes para os contextos socioculturais nos quais o desenvolvimento social ocorre, como devem também transcender aspectos específicos do indivíduo ou das circunstâncias. Surge um dilema a este nível que se relaciona, por um lado, com a compreensão da competência social como sendo um atributo pessoal com uma história desenvolvimental e uma trajectória a ela associada e, por outro lado, como resultante da

história individual dos sujeitos nos contextos de aprendizagem. Este dilema surge como um ímpeto para gerar múltiplas definições deste constructo (Waters & Sroufe, 1983).

De acordo com Rose-Krasnor (1997) as definições de competência social dentro de uma abordagem ampla e abrangente, enfatizando o sucesso e eficácia social, são particularmente apelativas uma vez que compreendem a competência social enquanto propriedade transaccional que se desenvolve nas transacções sociais e não, primeira e inevitavelmente, de um traço intrínseco à criança. A autora sugere então uma integração de três níveis (nível teórico, nível de índice e de aptidões ou capacidades), utilizando um modelo prismático, para dar conta da estrutura hierarquicamente organizada do constructo da competência social. De um modo geral, o nível teórico define a competência social como eficácia na interacção; o nível intermédio consiste num resumo dos índices da competência social e reflecte qualidades associadas a sequências de interacção, relações, estatuto de grupo e auto-eficácia social, estando dividido em dois domínios: o do *self* e o dos outros; e, finalmente, a secção base do prisma diz respeito ao nível de aptidões, sendo que os elementos aqui contidos residem principalmente dentro do indivíduo (Rose-Krasnor, 1997). De acordo com a sua proposta, estes três níveis de abstracção encontram-se conceptualmente relacionados, e medidas a um nível deverão ter determinadas implicações para outras medidas em outro dos níveis. Esta abordagem de longo alcance aqui inerente implica uma utilização de instrumentos e medidas que sejam capazes de alcançar este nível de análise, o que é muito mais exigente comparado com abordagens anteriores (Waters & Sroufe, 1983). Uma avaliação correcta e precisa da competência social requer, deste modo, medidas múltiplas e repetidas e protocolos de avaliação amplos e abrangentes (e.g. Bost et al., 1998; Rose-Krasnor, 1997; Waters & Sroufe, 1983), tendo presente que o foco exclusivo num único nível de abstracção restringe a utilidade e a generalização do constructo (Rose-Krasnor, 1997).

De acordo com estes princípios, Peceguina, Santos, Daniel e Vaughn (2009) realizaram um estudo onde procuraram replicar os resultados encontrados por Bost et al. (1998) e Vaughn (2001) numa amostra de crianças portuguesas de idade pré-escolar, suportando a hipótese de que o melhor modo de se compreender a competência social é descrevendo-a como um constructo hierarquicamente organizado ou como um traço de diferença individual latente (abstracto) com influências causais nas medidas adoptadas no nível intermédio de abstracção (Rose-Krasnor, 1997). No seu estudo, os autores operacionalizaram a competência social, seguindo as considerações propostas por Waters e Sroufe (1983) e Vaughn et al (e.g., Vaughn & Martino, 1988; Vaughn & Waters, 1981; Waters, Garber, Gornal, & Vaughn, 1983; Waters,

Noyes, Vaughn, & Ricks, 1985), com referência a índices de domínios mais abrangentes, incluindo 3 famílias de medida distintas: caracterizações Q-Sort da competência social para derivar perfis de atributos comportamentais e psicológicos; atenção visual recebida dos pares e interações positivas iniciadas; e scores de aceitação sociométrica dos pares. Os resultados indicaram que o modelo hierárquico da competência social é um modelo adequado e bem ajustado. Todos os percursos dos coeficientes desde o factor de primeira ordem (i.e. competência social) aos de segunda ordem (i.e. as três famílias de medidas) apresentaram efeitos amplos bem como os percursos dos coeficientes desde os factores de primeira ordem em relação às variáveis por eles medidas. De um modo semelhante ao de Bost et al. (1998) e Vaughn (2001), o maior efeito ocorreu no percurso do coeficiente de segunda ordem (competência social) para as medidas da família Q-sort de primeira ordem. De um modo geral, este estudo foi designado para testar o quanto a estrutura hierárquica da competência social, previamente explorada e corroborada nos estudos de Bost et al. (1998) e de Vaughn (2001), é uma descrição apropriada para os dados das crianças portuguesas em idade pré-escolar. As sete variáveis medidas foram idênticas às usadas anteriormente por estes autores e, de um modo geral, os resultados foram consistentes com o modelo, suportando a noção de que a competência social é melhor entendida como sendo um constructo latente de diferenças individuais. Para além do nível teórico, a validação deste modelo representa uma ferramenta útil para se fazer uma medição apropriada da competência social das crianças. Avaliando simultaneamente os comportamentos, as relações individuais \ diádicas e a nível do grupo, e tendo dados acerca da personalidade da criança, esta colecção de instrumentos constitui um modo poderoso de se obter uma descrição mais geral e mais completa acerca da competência social da criança.

Competência social nas Relações de Vinculação

Bowlby referiu que a criança constrói uma estrutura mentalmente afectiva no contexto das relações de vinculação com os prestadores de cuidados que gera percepções, expectativas e comportamentos que são relevantes para a compreensão do *self*, dos outros e das relações em geral. Esta estrutura, que ele designou como modelo interno operante ou modelo interno dinâmico, deverá influenciar aspectos relevantes das interações interpessoais e das relações que a criança estabelece para além da família (Bost et al., 1998). Considera-se, assim, que as crianças internalizam as experiências precoces com as figuras de vinculação primárias (pais) em modelos internos operantes que (pelo facto de serem dinâmicos), posteriormente, são

activados para orientar o seu comportamento e gestão de futuras relações, bem como dirigem as suas acções em situações sociais exteriores à família (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1982). Assim, os teóricos da vinculação acreditam que as crianças desenvolvem vinculações seguras ou inseguras face às mães baseadas na qualidade do cuidado materno, com a crianças que apresentam vinculações seguras a experienciarem um cuidado que se caracteriza por ser sensível e responsivo face às suas necessidades emocionais e as que apresentam vinculações inseguras a experienciarem um cuidado do tipo insensível, inconsistente quanto à responsividade ou rejeitante (Ainsworth et al, 1978; Bowlby, 1982).

A teoria da vinculação providencia um conjunto de percursos conceptuais desde a relação pais-criança até à competência social, nomeadamente o facto de referir a existência de diferenças individuais quanto ao uso eficaz do cuidador como uma base segura. A vinculação segura tem vindo a ser demonstrada como um forte preditor da qualidade do ajustamento e interacção com pares, quer em contexto de díades, quer nos contextos de grupo mais alargados. Relativamente à competência social em idades posteriores, referem alguns resultados da investigação que indicam que a qualidade da vinculação prediz significativamente o comportamento efectivo ou eficaz, sendo que estas crianças revelam-se mais condescendentes. Finalmente, em relação à competência nos anos pré-escolares os resultados da investigação demonstram que as avaliações de competência social nos anos pré-escolares estão fortemente relacionadas com as anteriores avaliações de segurança da vinculação (Waters & Sroufe, 1983). Até agora estudos que procuraram relacionar a vinculação e a competência social obtiveram resultados que indicam a existência de um percurso directo em termos de relação ou de influência entre a qualidade das relações de vinculação estabelecidas precocemente e os índices de competência social. Neste sentido os resultados destes estudos sugerem a existência de uma forte relação entre as avaliações da vinculação e as avaliações da competência social (e.g. Matas, Arend, & Sroufe, 1978; Bost, Vaughn, Washington, Cielinski & Bradbard, 1998; Waters & Sroufe, 1983).

Para além da relação entre a criança e o seu prestador de cuidados, considera-se que o modelo interno operante desempenha uma função de orientador e que por isso guie a formação e o desenvolvimento de relações com os outros. Assim, no que se refere aos pares postula-se que as crianças que apresentam uma qualidade de vinculação segura são as mais prováveis de sentir confiança, segurança e as mais preparadas quando são introduzidas em novos contextos sociais. São também as mais prováveis de se envolverem numa exploração activa do ambiente social (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998). Desta forma, as competências sociais e

emocionais são entendidas como sendo elementos dos modelos internos operantes (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1982), o que explica de que forma a vinculação parental aparece associada, também, ao ajustamento social em fases posteriores do desenvolvimento da criança.

A exploração do ambiente social irá conduzir e reflectir-se na interacção com os pares podendo resultar no desenvolvimento de competências sociais que serão evidentes nessas interacções (Rubin, Hymel, Mills & Rose-Krasnor, 1991). Ou seja, as crianças que apresentam vinculações mais seguras apresentam maiores probabilidades de ter expectativas sociais positivas dos pares baseadas no facto das suas figuras de vinculação terem respondido às suas necessidades de um modo positivo em fases mais precoces do seu desenvolvimento (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998). No mesmo sentido, também os sentimentos de valor próprio e de competência que derivam da segurança interna à relação de vinculação primária poderão contribuir para que a criança se torne no parceiro social mais atractivo e mais competente (Elicker, Englund, & Sroufe, 1992).

Bowlby (1973) indicou que a estrutura dos modelos complementares do self e das figuras de vinculação baseia-se no facto da criança prever o quanto acessível e responsiva é a sua figura de vinculação, ou seja, é da estrutura destes modelos que depende também o como a criança sente confiança na disponibilidade e responsividade por parte da figura de vinculação. Neste sentido pode-se postular que é a percepção de suporte disponível que aparece mais directamente associada à segurança de vinculação e que irá surgir como um preditor mais significativo de resultados positivos em termos de ajustamento e adequação em futuros e novos contextos relacionais, como o contexto dos pares (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998). Assim, a criança que percebe o seu prestador de cuidados como disponível e responsivo irá sentir-se segura e confiante em novos contextos (Rose-Krasnor, Rubin, Booth, & Coplan, 1996). Deste modo pensa-se que a segurança irá resultar numa exploração activa por parte da criança do ambiente social (Rubin, Hymel, Mills, & Rose-Krasnor, 1991).

Alguns estudos têm vindo a demonstrar associações entre a segurança da vinculação na infância e diversos comportamentos no grupo de pares que reflectem o bom funcionamento social no período pré-escolar, na idade escolar (1-3º anos) e também mais tarde aos 11 anos (Elicker, Englund & Sroufe, 1992). Sroufe (1983) referiu que a insegurança da vinculação estava associada a uma competência social mais baixa no período pré-escolar. Barglow, Contreras, Kavesh e Vaughn (1998) verificaram que a vinculação precoce predizia a competência social na situação de brincadeira livre no início da idade escolar.

As ligações entre a segurança de vinculação com os prestadores de cuidados e a competência social com os pares têm vindo a ser demonstradas de diversas formas em relatórios de estudos anteriores. No estudo de Booth, Rose-Krasnor e Rubin (1991) os resultados indicaram que a segurança da vinculação estava relacionada com a competência social com os pares aos 4 anos de idade. De um modo semelhante, estes autores verificaram mais tarde que a segurança de vinculação aos 4 anos de idade estava relacionada com a concorrente competência social, bem como com a competência social e adaptação sócio-emocional aos 8 anos de idade (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1994). As predições mais directas da teoria da vinculação lidam com a conexão entre a qualidade de vinculação das relações entre a criança e o seu prestador de cuidados e a qualidade das relações próximas que a criança estabelece com os outros, nomeadamente as que estabelece no seu grupo de pares (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998).

Os resultados de outro estudo levado a cabo por Booth, Rubin e Rose-Krasnor (1998) indicaram que a segurança de vinculação aos 4 anos de idade estava positivamente correlacionada com a percepção de suporte materno aos 8 anos de idade, sendo que estes resultados são significativos no modo como sugerem um grau de continuidade no modelo interno operante do self na relação com os outros, desde o período pré-escolar até à segunda infância. No seu conjunto, os resultados apresentados neste estudo sugerem um cenário desenvolvimental no qual os resultados sócio-emocionais mais positivos nesta podem ser encontrados entre as crianças que apresentam uma história de vinculação segura (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998).

Por sua vez, Rose-Krasnor, Rubin, Booth e Coplan (1996) realizaram um estudo cujo principal objectivo avaliar a competência social das crianças relativamente a dois aspectos da relação mãe-criança: a segurança da vinculação e a directividade materna. Neste estudo as percepções de suporte da mãe eram predizadas pela segurança da vinculação aos 4 anos de idade sugerindo uma continuidade nos modelos internos dinâmicos do self na relação com a mãe por parte da criança. A segurança de vinculação na idade pré-escolar predizia a percepção de suporte materno aos 8 anos de idade. (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998). De um modo geral, estes resultados indicaram que a segurança da vinculação predizia um compromisso social positivo, sugerindo que a segurança da vinculação emerge mais correlacionada com a dimensão da competência que diz respeito ao compromisso social. Estes resultados vão ao encontro do crescente corpo de investigação que estabelece uma ligação entre a relação de vinculação pais-criança e o desenvolvimento da competência social, sendo

consistentes com a noção de que uma criança que é segura na relação de vinculação que estabelece com os pais apresenta confiança para explorar ambientes sociais não familiares e expectativas positivas relativamente à interacção com outros. Os autores chamam também à atenção para a importância de examinar ligações entre os domínios da família e dos pares quer a um nível de relação mais amplo, quer a um nível de comportamentos específicos (Rose-Krasnor, Rubin, Booth, & Coplan, 1996).

Bost, Vaughn, Washington, Cielinski e Bradbard (1998) realizaram um estudo para testar um modelo que relacionasse a competência social com o suporte social e a vinculação pais-criança numa amostra de crianças em idade pré-escolar de baixo rendimento e que integravam o programa Head Start. Os resultados do seu estudo demonstraram um percurso directo da vinculação relativamente à rede de suporte social e à competência social. Desta forma sugerem, que parece existir um percurso directo e significativo desde a segurança da vinculação, à rede de suporte social, até à competência social. A vinculação e a rede de suporte social predizem assim, única e independentemente, a competência social, o que sublinha o papel contínuo das relações precoces com os prestadores de cuidados no desenvolvimento e funcionamento interpessoal para além das fases precoces da infância. Os resultados encontrados por Bost et al. (1998) sugerem ainda que as crianças que estão inseridas em redes de suporte relacional relativamente mais amplas são mais competentes nas suas transacções com os pares. Desta forma, os autores entendem que a competência com os pares é o resultado das diferenças individuais nas relações pais-criança e da qualidade das redes sociais. Pode-se assim considerar que a competência social emerge inicialmente no contexto das relações familiares, cuja qualidade (das relações de vinculação primárias) influencia a qualidade das interacções e das relações que ocorrem e se formam no contexto das redes sociais, com destaque para as interacções e relações que a criança estabelece e constrói com os seus pares (Bost & Vaughn, cit. por Bost, Vaughn, Washington, Cielinski, & Bradbard, 1998). Emerge assim a assunção de que a variabilidade ao nível dos recursos disponíveis e a qualidade das relações de vinculação influenciam a competência social com os pares. Neste sentido, vários teóricos do desenvolvimento sugeriram a examinação das histórias sociais precoces e as subsequentes relações interpessoais. Os resultados do estudo de Bost et al. (1998) sugerem que as relações de vinculação contribuem para que a criança desenvolva as suas competências sociais com os seus pares.

Bohlin, Hagekull e Rydell (2000) realizaram um outro estudo longitudinal acerca do contributo da qualidade da vinculação (utilizando medidas da vinculação precoce e actual)

para o funcionamento social em idade escolar (8-9 ano) que tinha por objectivo era testar a hipótese de que uma qualidade de relação segura promove a posterior competência social. Assim, operacionalizaram o constructo da competência social tendo por base os três aspectos que de acordo com Elicker e colaboradores (Elicker et al, 1992) serão promovidos pela segurança da vinculação. Neste estudo a segurança da vinculação aparece associada a um bom funcionamento social na idade escolar. Os resultados do estudo suportam as assunções da teoria da vinculação no que se refere ao facto da segurança da vinculação emergir como um precursor da competência social. Estes resultados vão ao encontro da proposição derivada da teoria da vinculação de que as crianças com uma qualidade de vinculação segura irão sustentar expectativas sociais positivas. Os resultados de popularidade neste estudo indicaram ainda que as crianças com uma qualidade de vinculação segura apresentavam maior probabilidade, relativamente às crianças com uma qualidade de vinculação insegura, de serem bem sucedidas na tarefa desenvolvimental de estabelecer a pertença ao grupo, sendo que um dos mecanismos que pode contribuir para isto poderá ser a demonstração de iniciativa social. Os resultados deste estudo providenciam evidências que suportam o contributo das relações precoces entre o cuidador e a criança para a posterior competência social desta no grupo de pares. Neste estudo também se procurou avaliar a contribuição da vinculação precoce vs vinculação actual para o funcionamento social e relativamente a esta questão os resultados indicaram uma escassa continuidade entre os dois momentos de avaliação da qualidade de vinculação. Estes resultados indicaram que a vinculação precoce pode predizer os resultados sociais na infância de uma forma muito superior às medidas actuais da relação de vinculação. Tal pode significar que, mesmo que a relação de vinculação se modifique, são as experiências precoces as que providenciam um contributo mais decisivo uma vez que detêm efeitos mais prolongados no desenvolvimento social da criança. De um modo geral os resultados deste estudo apresentam um quadro da segurança da vinculação como promotora de expectativas sociais positivas, capacitando a criança a ser activa, positiva e a exibir iniciativa nas interacções sociais (Bohlin, Hagekull, & Rydell, 2000).

A emergente necessidade de se estudar a ontogenia da competência social, reflectida em parte nos propósitos dos estudos anteriormente mencionados, parece cruzar-se com o interesse manifestado por parte dos investigadores da vinculação em descrever de que forma é que as variações na padronização das relações sociais precoces podem relacionar-se com os resultados desenvolvimentais por parte dos indivíduos. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento é caracterizado inicialmente por um potencial comportamental difuso, que

vai sendo progressivamente estruturado e moldado pelas experiências únicas do indivíduo (Gottlieb, 1991), acredita-se que a interação com os cuidadores por parte da criança leva-a a consolidar padrões de adaptação e ajustamento social particulares. Desta forma, os modos de funcionamento alternativos vão ficando cada vez mais dissipados e menos disponíveis para a criança. Neste sentido pode considerar-se que experiências passadas constroem a diversidade de relações e modos de funcionar possíveis dentro dos contextos desenvolvimentais futuros. Aspectos particulares da experiência passada vão assim, sob a forma de representações, orientar a criança para percursos desenvolvimentais que espelham uma consolidação progressiva de modos de funcionamento social particulares (Strayer, Veríssimo, Vaughn & Howes, 1995). A teoria da vinculação providencia um quadro teórico para se compreender o desenvolvimento da competência social desde as relações precoces com os cuidadores até às posteriores relações no grupo de pares. Elicker, Englund e Sroufe (1992) especificaram três razões pelas quais uma relação de vinculação segura poderá promover uma posterior competência social: em primeiro lugar, uma história de disponibilidade e responsividade por parte do prestador de cuidados deverá resultar num conjunto de expectativas sociais positivas por parte da criança; depois, pelo facto de fazer parte de uma relação com um cuidador empático e responsivo a criança também aprende acerca da reciprocidade e da natureza do relacionamento empático; finalmente, a história de um cuidado responsivo irá gerar um sentido de auto-valorização por parte da criança.