



LSPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

VINCULAÇÃO E MODELOS INTERNOS DINÂMICOS: DA REPRESENTAÇÃO
SENSORIO-MOTORA À REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA

Filipa Maria Caldeira da Silva Garcia

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de Especialidade.....Psicologia do Desenvolvimento

2017



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

VINCULAÇÃO E MODELOS INTERNOS DINÂMICOS: DA REPRESENTAÇÃO
SENSORIO-MOTORA À REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA

Filipa Maria Caldeira da Silva Garcia

Tese orientada por Professora Doutora Maria Manuela Veríssimo

(ISPA – Instituto Universitário)

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de Especialidade.....Psicologia do Desenvolvimento

2017

Tese apresentada para cumprimentos dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização Psicologia do Desenvolvimento realizado sob a orientação de Maria Manuela Veríssimo, apresentada no ISPA – Instituto Universitário no ano de 2017.

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da atribuição de uma Bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/68959/2010).

Para o Rodrigo.

Agradecimentos

A todas as crianças e suas famílias que ao longo de mais de dez anos nos receberam em suas casas, assim como a todas as instituições escolares que nos acolheram e que tornaram este estudo possível.

Um agradecimento especial ao Externato Miguel Ângelo e ao CECSSAC, sem esquecer todas as educadoras, auxiliares e coordenadoras que contribuíram de forma preponderante para este estudo. À minha educadora-irmã preferida, Guida, obrigada pelos momentos de partilha, de discussão, de crescimento, de risada, por estares sempre presente.

A toda a equipa de Psicologia de Desenvolvimento do William James Center for Research que de uma forma ou de outra têm um “dedinho” neste trabalho, pela amizade, pelo ensinamento, pela descoberta. Um agradecimento especial às “meninas das recolhas”: Alexandra, Ana Rebelo, Ana Gatinho, Carla, Jordana, Marta e Marília.

À Professora Manuela Veríssimo, por toda a aprendizagem, por todo o apoio, por me ter ajudado a crescer enquanto profissional e enquanto pessoa, pelo privilégio de trabalhar consigo e de fazer parte da sua equipa; mas sobretudo por acreditar em mim, por nunca se esquecer de mim e de ver para além da aluna... de ver a mulher, a mãe. Obrigada!

Ao Professor António José dos Santos, pelas reflexões, pelos desafios, por me fazer pensar “*outside the box*”, acima de tudo por me fazer sentir em casa.

À Lígia Monteiro, amiga, fonte de inspiração, modelo a seguir. Obrigada por nunca se esquecer de mim mesmo quando todas as portas se fecham.

À Professora Júlia que mesmo sem saber foi preponderante neste caminho, por me ter dado estabilidade, confiança e me ter mostrado a luz ao fundo do túnel. Obrigada por se lembrar de mim e de me ajudar a concretizar os meus sonhos.

À Ana Salgueiro, a nossa luz ao fundo do túnel, amiga. Obrigada por tudo... pela esperança, pelo acreditar, pela luta, pelo amor, pela entrega... por permitir que eu olhe para além!

Às amigas de uma vida, Ana e Vanessa, que não se esquecem de dizer “Filipa, então o doutoramento?!”, obrigada pelo apoio, pelo incentivo, por não me deixarem desistir, por lutarem ao meu lado, pela cumplicidade de tantos anos. À Diana, à Ana

Filipa pela amizade, pela partilha, por aceitarem. À Jordana, amiga que fica, amiga que não esquece.

À minha nova casa – Colégio Rik & Rok, por diariamente me deixar concretizar o meu sonho e pelo privilégio que é crescer todos os dias convosco. Ao Luís Gonçalves, por acreditar em mim, à Sónia, à Paula pelas aprendizagens, pelo prazer que foi e que é trabalhar convosco. Ao Luís Gaspar Costa por continuar a acreditar em mim, pela confiança, pela parceria, pela amizade, pela cumplicidade, pelos “milhentos” comentários, obrigada!

Aos meus Pais, lutadores, guerreiros, que acreditam em mim como ninguém, que me apoiam em tudo e que lutam sempre a meu lado e muitas vezes à minha frente para me protegerem, a minha base segura! Tenho o maior orgulho em ser Vossa filha.

Ao Vítor, “quando acabas o doutoramento? já devias ter terminado há muito tempo!”, obrigada por não me deixares esquecer, por insistires, por saberes que sou capaz, por me fazeres lutar, por seres companheiro, amigo, crítico mas sobretudo por acreditarmos juntos que vamos conseguir e que tudo é possível.

Ao Rodrigo... Comecei esta jornada contigo na minha barriga, e foi-se desenvolvendo tal como tu. Houve percalços, houve dias muito difíceis, houve dúvidas mas houve sobretudo triunfos, sorrisos, dias felizes. Esta jornada é por ti e para ti, para que saibas que a luta é diária mas que vale a pena porque os sonhos são possíveis, só temos de acreditar e nunca desistir. Eu acredito em ti!

*Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança.*

(António Gedeão)

Palavras-chave:

Vinculação; Relações Pais-Criança; Modelo Interno Dinâmico; Redes de Vinculação; Relações Educador-Criança

Key-words:

Attachment; Parent-Child Relationships; Internal Working Model; Attachment “Networks”; Kindergarten Teacher-Child Relationships

Categorias de Classificação da Tese

2800 Developmental Psychology

2840 Psychosocial & Personality Development

2900 Social Processes & Social Issues

2956 Childrearing & Child Care

RESUMO

O presente estudo, baseado na teoria da vinculação de Bowlby/Ainsworth, tem como objetivo geral analisar a continuidade da qualidade da vinculação nos anos pré-escolares e a sua relação com a qualidade de vinculação educador-criança.

Primeiramente, analisámos as associações entre os comportamentos de base segura da criança com a mãe e da criança com o pai e as representações de vinculação nos anos pré-escolares, numa amostra de 71 díades mãe-criança e pai-criança, utilizámos como instrumentos o *Attachment Behaviour Q-Set* (AQS – versão 3.0 de Waters, 1995), ao *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton & Ridgeway, 1990) e à *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Revised* (WPPSI-R, 1989; versão portuguesa de Seabra-Santos et al., 2003). Os resultados revelam que as crianças utilizam quer a mãe quer o pai como base segura e que a segurança de vinculação experienciada pela criança na infância é representada posteriormente em modelos internos dinâmicos seguros.

Em segundo lugar, tentámos perceber quais os processos envolvidos na transição das representações sensoriomotoras para as simbólicas, analisando dois potenciais *inputs* para a construção, por parte da criança, das representações mentais de vinculação: as representações sensoriomotoras da criança dos primeiros anos de vida baseadas na organização dos seus comportamentos de base segura com o pai e com a mãe e os *scripts* de vinculação parentais, numa amostra de 64 díades mãe-criança e pai-criança, utilizando como instrumentos o AQS (versão 3.0 de Waters, 1995), o ASCT (Bretherton & Ridgeway, 1990), a WPPSI-R (versão portuguesa de Seabra-Santos et al., 2003) e o *Attachment Script Assessment* (ASA – Waters & Rodrigues-Doolabh, 2004, manual não publicado). Os resultados obtidos sugerem que a organização dos comportamentos de base segura, na relação com ambos os pais, pode ser prevista a partir do conhecimento tipo *script* de base segura das figuras parentais e que apenas as representações sensoriomotoras da criança dos primeiros anos de vida baseadas na organização dos seus comportamentos de base segura estão a funcionar como potenciais *inputs* das representações mentais de vinculação da criança, ao contrário do esperado.

Finalmente, analisámos a relação entre a qualidade das representações internas de vinculação das crianças (ou seja, a segurança) e a qualidade das relações educador-criança, numa amostra de 52 crianças e 4 educadores. Utilizámos como instrumentos o ASCT (Bretherton & Ridgeway, 1990), a WPPSI-R (versão portuguesa de Seabra-Santos et al., 2003) e ainda, a *Escala de Perceção dos Comportamentos de Vinculação para Professores* (PCV-P, Dias, Soares e Freire, 2004). Os dados obtidos mostram que a coconstrução de uma relação de vinculação relevante com um educador na primeira infância é, em parte, função da qualidade da relação de vinculação da criança com as figuras parentais mas também do desenvolvimento verbal da criança.

De uma forma geral, os nossos resultados procuram contribuir para a discussão em aberto sobre a construção, por parte da criança, de um modelo integrado do *self*, participando em duas ou mais relações qualitativamente distintas.

ABSTRACT

The present study, based on Bowlby/Ainsworth's attachment theory, aims to study the continuity of quality of attachment in the preschool years, and its relation to kindergarten teacher-child attachment quality.

Firstly, we examined the associations between infant-mother and infant-father secure base behaviours and attachment representation in preschooler years in a sample of 71 child-mother and child-father dyads, we used as instruments the *Attachment Behaviour Q-Set* (AQS – version 3.0, Waters, 1995), the *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton & Ridgeway, 1990) and the *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Revised* (WPPSI-R, 1989; portuguese version of Seabra-Santos et al., 2003). Our results revealed that children were able to use both parents as secure base and those children with a secure attachment relation developed an internal working model of secure attachment.

Secondly, we tried to understand the processes involved in the transition from sensorimotor to symbolic representations, analyzing two potential inputs for the construction of the child mental representations of secure base information: children's own sensorimotor representations from earlier years based on their secure base behaviours with father and mother and their parents' attachment scripts in a sample of 64 child-mother and child-father dyads. We used as instruments the AQS (version 3.0, Waters, 1995), the ASCT (Bretherton & Ridgeway, 1990), the WPPSI-R (1989; portuguese version of Seabra-Santos et al., 2003) and the *Attachment Script Assessment* (ASA – Waters & Rodrigues-Doolabh, 2004, unpublished manual). The results suggest that children's secure base behaviours can be predicted from parents' attachment scripts and that only children's sensorimotor representations based on their secure base behaviours were predicting child mental representations, contrary to our expectations.

Finally, we analyzed the relation between children's attachment representations and the quality of kindergarten teacher-child relationships, in a sample of 52 children and 4 kindergarten teachers. We used as instruments the ASCT (Bretherton & Ridgeway, 1990), the WPPSI-R (portuguese version of Seabra-Santos et al., 2003) and the *Teachers' ratings of child secure base behavior and emotion regulation* (PCV-P, Dias, Soares e Freire, 2004). Our data suggest that co-construction of a close attachment-relevant relationship with a kindergarten teacher in early childhood is, in part, a function of the quality of parent-child attachment relationships, but also of child verbal development.

In general, our results contribute to the ongoing discussion about the child's construction of an integrated model of attachment relations, participating in two or more qualitatively distinct relationships.

Índice

Capítulo 1: <i>Introdução Geral</i>	1
Capítulo 2: <i>Enquadramento Teórico</i>	6
2.1 – Modelo Interno Dinâmico (MID)	7
2.1.1 – Da Representação Sensorio-Motora à Representação Simbólica	8
2.1.2 – Os MID e o Desenvolvimento da Vinculação	12
2.1.3 – A Continuidade dos MID	13
2.1.4 – A Visão Atual dos MID	17
2.2 – O Script de Base Segura	20
2.2.1 – A transmissão intergeracional da vinculação	23
2.3 – E para além da Mãe e do Pai?	28
2.3.1 – Relação Educador-Criança	30
2.3.2 – O Educador – Figura de Vinculação?	31
2.4 – Objetivos	35
Capítulo 3: <i>Método</i>	38
3.1 – Participantes	39
3.2 – Instrumentos	40
3.3 – Procedimento	46
Capítulo 4: <i>Resultados</i>	53
Capítulo 5: <i>Discussão Geral</i>	65
Considerações Finais	76
Referências	80

Lista de Tabelas

Capítulo 4: *Resultados*

Tabela 1 – Valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão utilizando a escala de segurança da vinculação em cada história	55
Tabela 2 – Correlação entre a segurança do AQS e a segurança do ASCT	55
Tabela 3 – Correlações entre as variáveis descritivas e os valores de segurança para mães e pais e o valor de segurança do ASCT	56
Tabela 4 – Correlação entre a segurança do AQS e a segurança das narrativas	58
Tabela 5 – Intercorrelações das variáveis em estudo	60
Tabela 6 – Correlação entre as variáveis em estudo	61
Tabela 7 – Modelo de regressão analisando o CBS e ARE	62
Tabela 8 – Modelo explicativo de caracterização do educador do comportamento de base segura da criança com termo de interação	62

Lista de Figuras

Capítulo 4: *Resultados*

Figura 1 – Efeito do QI verbal na dimensão CBS em três valores da segurança de vinculação 64

Capítulo 1

Introdução Geral

Um elemento central e atual no estudo da vinculação, particularmente, em contexto familiar, refere-se à organização das representações das relações de vinculação no modelo interno dinâmico da criança (Monteiro, Veríssimo, Silva, & Fernandes, 2005). O desenvolvimento destes modelos é uma importante premissa na teoria da vinculação; eles ajudam a criança na regulação, interpretação e predição dos comportamentos, pensamentos e sentimentos relacionados com a vinculação, referentes a si mesma e à figura de vinculação (Bretherton & Munholland, 2008).

A maioria dos estudos, até agora realizados, que procuraram relacionar a vinculação e os modelos internos dinâmicos, obtiveram resultados que sustentam a hipótese de uma transmissão intergeracional da vinculação.

As trocas emocionais e comportamentais entre o prestador de cuidados e a criança nos primeiros anos de vida fornecem a base para o desenvolvimento das relações de base segura. Estudos anteriores verificaram que a sensibilidade e a responsividade dos pais estão positivamente associadas com a vinculação segura da criança (e.g., Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; De Wolff & van IJzendoorn, 1997; van IJzendoorn & De Wolff, 1997).

Na meta-análise de van IJzendoorn (1995) os resultados indicaram um efeito significativo das representações maternas de vinculação na predição da segurança de vinculação dos seus filhos. No mesmo sentido, Monteiro, Veríssimo, Vaughn, Santos e Bost (2008), mediante os resultados obtidos, sugerem que mães e pais têm conhecimento e acesso ao *script* de base segura, estando estes valores significativamente correlacionados com os valores de segurança (AQS) das crianças. Para além disto, os resultados indicaram, também, que o *script* de base segura, de cada progenitor, é o único preditor de segurança da criança na relação com essa figura e os valores *script* dos pais estão significativamente correlacionados no casal, explicando a associação encontrada entre os valores AQS das crianças, nas relações com a mãe e o pai. Também no estudo desenvolvido por Vaughn et al. (2007), em três diferentes grupos socioculturais (Colômbia, Portugal e EUA) e utilizando como instrumentos o AQS e o ASA, verificou-se que mães cujas histórias indicam que as mesmas têm acesso e usam um *script* de base segura positivo na produção das suas histórias têm crianças que as tratam como base segura em casa. Estes resultados vão, assim, de encontro ao crescente corpo de investigação que sugere uma transmissão da vinculação através de gerações.

Com o avançar da idade, e em particular após os três anos, o desenvolvimento das capacidades cognitivas e linguísticas, permitem que a criança reflita e fale sobre os aspectos do comportamento relacionados com as suas relações de vinculação. Isto permite aos investigadores acederem às representações mentais da vinculação usando métodos semi-projetivos de finalização de histórias. Main, Kaplan e Cassidy (1985) foram as primeiras autoras a demonstrar uma relação entre a vinculação, a um nível comportamental na infância, e a qualidade da vinculação ao nível da representação e da linguagem dessas mesmas crianças aos seis anos de idade. Igualmente, no estudo desenvolvido por Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton e Halfon (2004), os resultados sugeriram que mesmo aos três anos de idade, as estratégias representacionais utilizadas pelas crianças podem ser acedidas através da finalização das narrativas e que estas estão de acordo com estratégias representacionais de vinculação semelhantes às utilizadas pelas suas mães.

De acordo com a teoria da vinculação, os nossos modelos cognitivos, que começam a desenvolver-se desde o início da nossa história pessoal, tendem a permanecer como base (Collins & Read, 1994). Deste modo, em dois estudos longitudinais desenvolvidos por Hamilton (2000) e Waters, Merrick, Treboux, Crowell e Albershein (2000), foi encontrada uma continuidade nas classificações da vinculação desde a infância até à adolescência e início da idade adulta. Num estudo de Weinfield, Sroufe e Egeland (2000), os sujeitos pertencentes a uma amostra considerada de risco não mantiveram as classificações de vinculação. Estes estudos enfatizam a importância das experiências relacionadas com a vinculação vividas pelos sujeitos, no sentido da continuidade ou da mudança, mostrando, assim, uma perspetiva coerente da vinculação como sendo um processo dinâmico ao longo do desenvolvimento (Waters, Weinfield & Hamilton, 2000).

Apesar destes e muitos outros estudos terem explorado as representações mentais (e.g., Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990; Oppenheim & Waters, 1995), as evidências no que diz respeito à influência das representações mentais na criança ao longo do tempo continuam escassas e os processos envolvidos na transição das representações sensório-motoras para as simbólicas são desconhecidos. Num estudo desenvolvido por Wong et al. (2011), os autores procuraram analisar os potenciais *inputs* das representações simbólicas de vinculação da criança, isto é, perceber quais os processos envolvidos na transição das representações sensório-motoras para as

simbólicas. Para tal, analisaram as representações sensório-motoras da criança dos primeiros anos de vida, baseadas na organização dos seus comportamentos de base segura, e os *scripts* de vinculação maternos. Os resultados revelaram que tanto a organização dos comportamentos de base segura da criança, como os *scripts* de vinculação maternos estavam significativamente associados às representações mentais das crianças no período pré-escolar. No entanto, a organização dos comportamentos de base segura da criança não mediavam a associação entre os *scripts* de vinculação maternos e as representações mentais das crianças. Estes resultados sugerem, assim, que as representações de base segura das crianças são um processo de coconstrução e que tanto as crianças como as suas figuras de vinculação contribuem para tal.

Grande parte da investigação na área da vinculação focou-se na relação mãe-criança, apesar de Bowlby (1969/1982) ter antecipado que a figura de vinculação primária da criança não teria que ser necessariamente a sua mãe biológica; só mais recentemente, alguns estudos consideraram as demais relações afetivas da criança (e.g. Monteiro & Veríssimo, 2010). Esta variação de foco, proporcionada principalmente pelas mudanças estruturais da instituição familiar (e.g. crescente empregabilidade das mães), trouxe à discussão as "redes" de vinculação (van IJzendoorn, 2005). Segundo esta perspetiva, muitas outras relações e períodos de vida devem ser tidos em consideração para o completo entendimento do desenvolvimento humano (Lamb, 2005). Dentro destas relações, destacam-se os educadores e professores que, devido às mudanças estruturais ocorridas na instituição familiar já referidas, têm-se tornado cada vez mais presentes no dia-a-dia das crianças, levantando assim questões sobre a concordância entre a qualidade de vinculação da criança com as suas figuras de vinculação primárias e a qualidade da sua relação com os professores ou educadores (Baker, Grant, & Morlock, 2008; Farran & Ramey, 1977); principalmente no contexto pré-escolar, idade na qual as crianças se encontram mais vulneráveis e as atividades entre criança e educador são mais propícias ao afeto (Rydell, Bohlin, & Thorell, 2005).

Inserida numa perspetiva desenvolvimental, orientada pelos pressupostos acima mencionados, este tese foi desenvolvida tendo como principal objetivo, mais do que verificar a existência de uma relação entre a qualidade da vinculação e os modelos internos dinâmicos, explorar a construção dos modelos mentais, a sua concordância, o processo envolvido na transição das representações sensorio-motoras para a representações simbólicas e por fim, perceber até que ponto a qualidade da relação da

criança com o seu educador é influenciada pela sua representação de qualidade da vinculação com os seus progenitores.

Este trabalho está dividido em quatro secções: enquadramento teórico, método, resultados e discussão geral. No enquadramento teórico apresentaremos uma revisão da literatura existente acerca das questões em análise; assim, começaremos por abordar os pressupostos em causa e os conceitos chave acerca dos modelos internos dinâmicos; adicionalmente definiremos o *script* de base segura e por fim, tendo em conta as recentes discussões empíricas e conceptuais acerca das “redes” de vinculação, questionaremos a vinculação para “além da mãe e do pai”. De seguida, apresentaremos o método e os resultados do estudo e finalizaremos com uma discussão que pretende ser, sobretudo, uma reflexão dos resultados encontrados, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista empírico. Faremos, também, uma análise das limitações deste estudo, tentando sugerir alternativas para as colmatar e terminaremos realçando os contributos que este trabalho poderá trazer não só à teoria/investigação mas também à prática do psicólogo e educador.

Capítulo 2

Enquadramento Teórico

2.1 Modelo Interno Dinâmico (MID)

O conceito de MID é central no estudo da vinculação; é definido por Bowlby (1982) como uma componente integrante do sistema de controlo da vinculação. Ao longo do desenvolvimento, a criança vai progressivamente internalizando os aspetos mais salientes das relações que estabelece com as suas figuras de vinculação, organizando representações mentais destas. No quadro teórico de Bowlby, o mundo interno da criança começa, assim, a desenvolver-se com a construção dos modelos internos dinâmicos (MID) das figuras de vinculação. Estes modelos são entendidos como representações mentais generalizadas e tendencialmente estáveis sobre o *self*, os outros e o mundo e resultam das experiências de aprendizagem que começam no nascimento e que se vão tornando mais complexas e generalizáveis e com os quais o sujeito percebe os acontecimentos, prevê o futuro e planeia as ações (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Os MID ajudam a criança na regulação, interpretação e predição dos comportamentos, pensamentos e sentimentos relacionados com a vinculação, referentes a si mesma e à figura de vinculação.

O conteúdo dos modelos internos consiste no que o sujeito sabe acerca das relações, nomeadamente, o conhecimento factual – informação atual do sujeito relativamente ao seu próprio comportamento de vinculação ou ao dos outros; e o conhecimento afetivo – sentimentos associados às relações (Crittenden, 1990). Neste sentido, Collins e Read (1994), defendem que os modelos internos são compostos por quatro componentes interrelacionais: as memórias das experiências da relação de vinculação, as crenças, as atitudes e expectativas acerca do *self* e dos outros na relação de vinculação, os objetivos, estratégias e necessidades relativas à vinculação, e os planos relacionados com os objetivos realizados na relação de vinculação. Os prestadores de cuidados assumem um papel muito importante na forma como as crianças desenvolvem precocemente os seus modelos internos (Oppenheim & Waters, 1995), através da qualidade do cuidado que lhes providenciam e das interpretações das experiências que oferecem no contexto da partilha de conversa com as crianças.

De acordo com Bowlby, é através da comunicação verbal e não-verbal das figuras de vinculação que as representações de uma relação de vinculação segura e insegura são geradas e mantidas (Bretherton & Munholland, 2008). Desta forma, a

qualidade da relação da criança com o prestador de cuidados e a natureza dos seus modelos internos são determinados pela avaliação emocional do prestador de cuidados e pela sua capacidade de resposta às necessidades da criança (Collins & Read, 1994). Um modelo dinâmico do *self* valorizado e competente é construído com base num modelo dinâmico dos pais como emocionalmente disponíveis, mas também como suportes das atividades exploratórias. Contrariamente, um modelo interno desvalorizado e incompetente é construído num contexto de um modelo dinâmico dos pais como figuras que rejeitam ou ignoram o comportamento de vinculação e/ou interferem na exploração (Sroufe & Fleeson, 1986).

2.1.1 – Da Representação Sensório-Motora à Representação Simbólica.

Durante a infância, os modelos internos operam primariamente a um nível sensório-motor, com o avançar da idade, e em particular após os três anos de idade, há um grande desenvolvimento das capacidades cognitivas e linguísticas da criança – reorganização do comportamento para um nível mais simbólico (Main et al., 1985), o que permite que a criança reflita e fale sobre os aspetos do comportamento relacionados com as suas relações de vinculação, explore longe da sua família e resista a separações prolongadas, o que é uma tarefa central do desenvolvimento na idade pré-escolar (Bowlby, 1973, 1982). Assim, a criança na idade do pré-escolar apresenta uma grande evolução no conhecimento de experiências sociais e na sua capacidade de representação esquemática. Estas representações esquemáticas resultam das experiências rotineiras da criança, apresentando progressivamente um carácter mais geral e distanciado das situações reais (Nelson, 1986).

Desta forma, 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 representações gerais das interações entre a criança e a figura de vinculação. Nesta fase, os MID são constituídos por vivências temporais e assim refletem as características das trocas relacionais entre a díade. No início da segunda infância, compreendida entre os dois e os sete anos de idade, os MID surgem com base nas capacidades representativas da criança. A criança passa a ser capaz de simbolizar por inteiro atributos de uma pessoa ou relação, mesmo na sua ausência (Pipp, 1990).

A emergência da competência narrativa espontânea, na transição dos três para os quatro anos de idade, constitui uma das maiores conquistas desenvolvimentais no período pré-escolar. Esta conquista permite à criança falar sobre eventos passados e presentes, bem como sobre expectativas futuras, o que lhe dá a possibilidade de organizar e dar sentido às suas vivências, podendo assim perceber e regular a sua própria vida emocional (Nelson & Fivush, 2004).

Alguns autores (e.g. Bowlby, 1980; Stern, 1985) defendem que existe uma relação entre a linguagem e os modelos internos. As evidências sugerem que aos três anos de idade, a linguagem das crianças pode ser considerada um meio para aceder aos modelos internos do *self* e da figura de vinculação (Bretherton, 1987); o que permite aos investigadores, através de métodos semi-projetivos de finalização de histórias, acederem às representações mentais da vinculação (e.g. ASCT de Bretherton & Ridgeway, 1990; Teste de Ansiedade de Separação (SAT), adaptação de Klugsburn & Bowlby, 1976).

O primeiro estudo a aceder aos modelos internos utilizando um método de narrativas, foi utilizado por Main et al. (1985), com crianças de seis anos de idade. Neste estudo, utilizou-se o SAT. Os resultados mostraram que as crianças classificadas como seguras na infância foram capazes de permanecer organizadas quando confrontadas com temas de vinculação carregados de emoção e falar abertamente acerca de um extenso leque de emoções, incluindo raiva e tristeza, dando respostas coerentes, abertas e elaboradas. Enquanto as crianças classificadas como inseguras deram respostas desorganizadas, por vezes não responderam e algumas deram respostas irracionais e bizarras, indicando que podem apresentar dificuldades em permanecer organizadas quando confrontadas com descrições de separação e outras situações de vinculação (Oppenheim & Waters, 1995).

Igualmente, no estudo desenvolvido por Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton e Halfon (2004), utilizando como instrumento o ASCT, os resultados sugeriram que mesmo aos três anos de idade, as estratégias representacionais utilizadas pelas crianças podem ser acedidas através da finalização das narrativas e que estas estão de acordo com estratégias representacionais de vinculação semelhantes às utilizadas pelas suas mães. Neste mesmo estudo, verificou-se que as crianças evitantes parecem desviar a sua atenção dos temas de vinculação associados aos afetos negativos relatados nas histórias e evitam responder ou negam os temas da vinculação (Miljkovitch et al., 2004). As

crianças ambivalentes frequentemente parecem estar “ocupadas” e criam histórias que são constantemente interrompidas pela distração ou por atividades irrelevantes, refletindo a incapacidade destas crianças para resolverem os problemas de vinculação apresentados de uma forma construtiva (Solomon, George, & De Jounge, 1995), as crianças desorganizadas apresentam histórias que contém resoluções bizarras e por fim, as crianças seguras lidam com os problemas apresentados nas histórias de forma emocionalmente aberta e apresentam resoluções construtivas para as mesmas (Bretherton et al., 1990).

De acordo com Oppenheim e Waters (1995), é esperado que o conteúdo das respostas das crianças revele o conteúdo dos modelos internos das mesmas. Desta forma, espera-se que as crianças com uma vinculação segura construam narrativas que descrevam mais interações positivas entre os pais e a criança, e que as crianças com uma vinculação insegura dêem respostas que descrevam interações mais negativas.

Segundo Bretherton, as crianças ao completarem as histórias, parecem, por vezes, recorrer não só às experiências de interação com as suas mães, como também, reportam medos, desejos e representações metafóricas das emoções (Miljkovitch et al., 2004). São as trocas emocionais que ocorrem nas “conversas abertas” entre mãe-criança, que vão permitir que esta crie resoluções e histórias coerentes, mesmo em cenários de vinculação que envolvam conflitos não vivenciados pessoalmente pela criança (Bowlby, 1980; Bretherton, 1993).

De acordo com a Teoria da Vinculação, a representação interna das experiências relacionais e a noção de *self* vão sendo interiorizadas em estreita dependência uma da outra, desempenhando as trocas comunicativas que ocorrem entre pais e filhos um papel fundamental neste processo. Neste sentido, Oppenheim e Waters (1995) sugerem que o que poderá levar as crianças com vinculações seguras a apresentarem um melhor desempenho neste tipo de tarefas é o facto de, ao longo do seu desenvolvimento, terem repetidamente acesso a experiências de comunicação emocional recíproca com os cuidadores. Para Bowlby (1973) a existência de uma comunicação criança-cuidador caracterizada pela abertura emocional é crucial para a elaboração de modelos seguros.

A explicação para as diferenças encontradas nas narrativas das crianças seguras e inseguras podem estar relacionadas com o conceito de exclusão defensiva. Segundo Bowlby (1980), a informação que é muito dolorosa para a criança é excluída do

conhecimento, processada e representada nos modelos internos que permanecem fora deste. A criança terá dificuldades em construir respostas emocionalmente coerentes quando é confrontada com um estímulo da vinculação, porque esse vai forçá-la a responder para a classe de informação que ela tenta excluir.

O processo defensivo utilizado pela criança torna-se num auxílio na medida em que guarda a informação das experiências mentais insuportáveis e leva-a a realizar adaptações futuras dos modelos internos para a realidade problemática (Bretherton, 1987). Como consequência de uma exclusão defensiva, Bowlby postulou, que uma criança pode vir a operar com dois padrões incompatíveis de modelos dinâmicos e da figura de vinculação: um padrão acessível conscientemente, baseado em falsas informações; e um padrão inacessível conscientemente ou apenas com uma acessibilidade intermitente, refletindo a experiência/interpretação da criança da situação vivida (Bretherton & Munholland, 1999). Outra proposta defendida por Bowlby prende-se com as situações em que a figura de vinculação apresenta comportamentos marcadamente contraditórios, o que leva a que a criança desenvolva diferentes tipos de representações em relação a essa figura (Steele, Hodges, Kaniuk, Hillman, & Henderson, 2003).

Num estudo desenvolvido por Wong et al. (2011), os autores procuraram analisar os potenciais *inputs* das representações simbólicas de vinculação da criança, isto é, perceber quais os processos envolvidos na transição das representações sensório-motoras para as simbólicas. Para tal, analisaram as representações sensório-motoras da criança dos primeiros anos de vida, baseadas na organização dos seus comportamentos de base segura, e os *scripts* de vinculação maternos. Os resultados revelaram que tanto a organização dos comportamentos de base segura da criança, como os *scripts* de vinculação maternos estavam significativamente associados às representações mentais das crianças no período pré-escolar. No entanto, a organização dos comportamentos de base segura da criança não mediavam a associação entre os *scripts* de vinculação maternos e as representações mentais das crianças. Estes resultados sugerem, assim, que as representações de base segura das crianças são um processo de coconstrução e que tanto as crianças como as suas figuras de vinculação contribuem para tal.

2.1.2 – Os MID e o Desenvolvimento da Vinculação.

Segundo Bowlby (1982), o comportamento de vinculação nos primeiros anos de vida é mediado por sistemas comportamentais, que se tornam corrigidos para a meta. Aos sistemas comportamentais reguladores do choro, sucção, agarrar e procurar patentes no início, vão juntar-se o sorriso, o balbulceio e mais tarde o gatinhar e o andar. Estes sistemas comportamentais têm uma organização que vai desde o mais elementar padrão fixo de ação até aos padrões mais elaborados. É nesta organização em sistemas comportamentais mais complexos que o autor concebe a existência de modelos internos; para estes sistemas funcionarem é necessário que o sujeito tenha uma representação esquemática do meio em que vive – um mapa cognitivo. O autor descreve, assim, quatro fases no desenvolvimento da vinculação sendo a sua expansão universal. A descrição das fases tem como objetivo proporcionar alguma noção do repertório de competências do bebé e do seu progressivo desenvolvimento, permitindo a organização do comportamento da vinculação. No entanto, há que ter em consideração, que pode existir alguma variabilidade de bebé para bebé, tanto a nível da ocorrência e duração das fases, como a nível da sua forma de ligação.

Fase 1 – Orientação e sinais com discriminação limitada das figuras (0-3 meses). Esta fase é caracterizada pela capacidade limitada do bebé para diferenciar uma pessoa da outra, circunscrita a estímulos auditivos e olfativos. Todavia, comporta-se de forma característica com as pessoas que o rodeiam; aprende a diferenciar entre o *self* e o outro. Waters, Kondo-Ikemura, Posada e Richters (1990), comparam esta descrição com a que Piaget (Piaget & Inhelder, 1995) faz do primeiro sub-estádio do período sensório-motor, uma vez que os dois autores consideram os padrões inatos de comportamento como base de comportamentos organizados e destacam a importância da interação com o meio. Também Marvin e Britner (2008), integrando o que acontece cognitivamente no período sensório-motor de Piaget, supõem que os MID têm nesta fase uma natureza muito primitiva, associados à ativação e finalização de comportamentos discretos.

Fase 2 – Orientação e sinais dirigidos para uma (ou mais) figura(s) discriminada(s) (3-6 meses). Nesta fase o comportamento do bebé torna-se claramente mais orientado para uma figura, assumindo maior responsabilidade no estabelecimento de contacto e exercendo um maior controlo na interação.

Durante estas duas primeiras fases o maior objetivo do bebê é manter um certo grau de proximidade com o prestador de cuidados.

Fase 3 – Manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais (6-24 meses). Com o desenvolvimento da locomoção, a procura de proximidade a uma figura preferencial torna-se mais evidente. O bebê desenvolve capacidades sócio-cognitivas de referenciação social, imitação, reciprocidade e atenção partilhada. Nesta fase, apesar de a criança já ser capaz de prever, até certo ponto, os movimentos da figura preferencial e de ajustar os seus movimentos aos desta, tendo por base um mapa cognitivo primitivo, os MID estão ainda organizados a um nível processual, sendo restrita a capacidade da criança compreender o que influencia o comportamento da figura de vinculação, ou o que ela própria pode fazer para modificar o comportamento desta.

Fase 4 – Formação de uma relação recíproca corrigida por objetivos (24-30 meses). Nesta fase a criança adquire a capacidade de tomar o ponto de vista do outro. A criança já é capaz de operar internamente, com base nas representações construídas de forma a adaptar os seus comportamentos aos comportamentos e objetivos da figura de vinculação. Para além disto, começa também a influenciar e a alterar os planos da figura de vinculação no sentido de os aproximar dos seus. Para Bowlby, a relação da criança com a figura de vinculação tornou-se de parceria (Ainsworth et al., 1978).

Segundo Ainsworth (1990), esta fase implica que a criança tenha atingido um certo nível de desenvolvimento cognitivo e desenvolvido uma maior capacidade representacional, o que possibilita e potencia o afastamento físico e a consequente exploração do ambiente. Em consequência da representação internalizada, a criança passa a sentir-se segura mesmo na ausência da figura de vinculação e a resistir a separações prolongadas.

2.1.3 – A Continuidade dos MID.

A continuidade da vinculação é um tema central na investigação desta área porque a vinculação na infância é tida como preditora de futuro ajustamento (e.g., Ainsworth & Bowlby, 1991; Crittenden, 2000; Solomon & George, 2008). Assim, os

MID são entendidos como organizadores das experiências de vinculação atuais e como filtro das experiências futuras.

À medida que estabelecemos novas relações, fazemo-nos acompanhar de um historial de experiências sociais e de um conjunto de memórias, crenças e expectativas que nos guiam no modo de interagir com o outro e no modo como construímos o nosso mundo social. De acordo com a teoria da vinculação, os nossos modelos cognitivos, que começam a desenvolver-se desde o início da nossa história pessoal, tendem a permanecer como base (Collins & Read, 1994).

Embora a Teoria da Vinculação (Bowlby, 1973, 1982) recuse atribuir um caráter determinista aos MID (recusa bem patente no adjetivo *dinâmicos* que qualifica estes modelos como estando abertos à revisão), é realçada a tendência para a sua continuidade esperando-se que, depois de consolidados, permaneçam relativamente estáveis ao longo da vida (Collins & Read, 1994). Segundo Bretherton (1990), esta continuidade pode ser explicada pelos processos de adaptação recíproca e pelas expectativas mútuas que se estabelecem entre a criança e a figura de vinculação e que reforçam os padrões de interação, contribuindo para tornar estes modelos resistentes à mudança.

Segundo Bowlby (1982), para que os MID sejam úteis, eles têm de ser constantemente atualizados, o que nem sempre é fácil. Os modelos podem sofrer mudanças resultantes das experiências vividas pelo indivíduo. Assim, durante os primeiros anos de vida, os modelos internos são relativamente permeáveis à mudança, caso a qualidade dos cuidados se modifique; todavia, se estes apresentarem um padrão consistente durante a infância e a adolescência, é de esperar que os modelos se tornem mais sólidos, isto é, que perante experiências que se repetem continuamente passem a fazer parte da criança mais do que da relação, e que uma vez formados tendam a ser operados de modo automático e inconsciente e assim, se tornem resistentes à mudança (Collins & Read, 1994).

Uma vez que o desenvolvimento não é um produto fixo, mas sim o resultado da interação entre a história cumulativa do sujeito até esse momento e as circunstâncias atuais em que ele se encontra, a mudança é possível. Esta pode ocorrer numa direção mais ou menos favorável consoante as alterações no ambiente, em particular, nos cuidados à criança, e nos acontecimentos de vida reais, que tenham impacto na organização dos comportamentos, nomeadamente, nos comportamentos de base segura.

Segundo Pinquart, Feußner e Ahnert (2013), alguns níveis de mudança nos padrões de vinculação são possíveis e até comuns. Esta instabilidade pode ter por base inúmeros fatores: as mudanças no ambiente cuidador (ex.: divórcio dos pais) (Lewis, Feiring, & Rosenthal, 2000); as mudanças biológicas, cognitivas, emocionais e sociais drásticas que ocorrem na infância e adolescência (Siegler, Deloche, & Eisenberg, 2006); a não correspondência entre as mudanças no desenvolvimento geral da criança e as respostas das figuras de vinculação (NICHD Early Child Research Network, 2001); os diferentes métodos de avaliação utilizados – passagem do nível de observação de relações diádicas na infância para o nível representacional (intrapéssico) utilizado em crianças mais velhas ou adolescentes, quando eles descrevem a sua história de vinculação e/ou os seus atuais pensamentos e sentimentos (Allen, 2008); o facto das medidas de reteste de fiabilidade da vinculação não serem as melhores, o que reduz a correlação das medidas de vinculação ao longo do tempo (Solomon & George, 2008).

Em dois estudos longitudinais desenvolvidos por Hamilton (2000) e Waters et al. (2000), foi encontrada uma continuidade nas classificações da vinculação desde a infância até à adolescência e início da idade adulta. Num estudo de Weinfield et al. (2000), os sujeitos pertencentes a uma amostra considerada de risco não mantiveram as classificações de vinculação. Estes estudos enfatizam a importância das experiências relacionadas com a vinculação vividas pelos sujeitos, no sentido da continuidade ou da mudança, mostrando, assim, uma perspectiva coerente da vinculação como sendo um processo dinâmico ao longo do desenvolvimento.

Pinquart et al. (2013), realizaram uma meta-análise sobre a continuidade da vinculação da infância até à idade adulta, os resultados evidenciam níveis de continuidade moderados, até mesmo em curtos intervalos de tempo: a continuidade na vinculação segura cai consideravelmente em intervalos superiores a cinco anos e particularmente em intervalos superiores a quinze anos. Os resultados indicam também que os indivíduos seguros, em oposição aos inseguros, têm maior probabilidade de manter os seus padrões de vinculação, ou seja, são mais propensos à continuidade, desde que não enfrentem riscos. Os autores salientam, ainda, que há uma maior continuidade nos estudos que utilizam apenas medidas representacionais para avaliar os MID, em oposição àqueles que utilizam medidas comportamentais ou ambas em diferentes momentos de avaliação, o que pode indicar que as medidas comportamentais

são menos fiáveis. Neste sentido uma questão se levanta: “Poderemos dizer que estamos a avaliar a continuidade da vinculação quando usamos medidas diferentes (ex., T1- medidas comportamentais e T2- medidas representacionais)?”

Para além desta questão da continuidade da vinculação da infância até ao início da idade adulta, também a continuidade das representações mentais das crianças acerca das suas relações de vinculação no pré-escolar é pouco explorada, analisando, por exemplo, a consistência temporal das respostas das crianças ao ASCT. Num estudo realizado por Bretherton, Prentiss e Ridgeway (1990), utilizando o ASCT numa amostra de crianças com idades compreendidas entre os 37 e os 54 meses, as autoras verificaram que apesar das resoluções dadas às questões levantadas nas diferentes histórias serem fundamentalmente do mesmo tipo, nas respostas das crianças com 54 meses era possível distinguir elementos estilísticos característicos de uma maior conquista desenvolvimental, entre eles, uma maior diferenciação dos papéis atribuídos às diferentes personagens, interações mais complexas entre as figuras e finais mais completos.

Pegando nos mesmos dados, Waters, Rodrigues e Ridgeway (1998), analisaram as narrativas com base na proximidade ao *script* de base segura e concluíram que, entre os 37 e os 54 meses, o número médio de “unidades lógicas” no conjunto das narrativas (i.e., ideias distintas expressas verbalmente ou inferidas a partir das acções das personagens) aumentou quase para o dobro. Para além disto, os resultados apontam para uma continuidade ao nível da organização das representações de vinculação, com o número de ideias e a proximidade ao *script* de base-segura a apresentarem, inter-idade, correlações positivas significativamente moderadas (respetivamente, .38 e .49).

No mesmo sentido, alguns estudos longitudinais que utilizam a *MacArthur Story Stem Battery* (ver Bretherton & Oppenheim, 2003) têm salientado tanto sinais de razoável continuidade temporal no padrão de respostas intra-sujeito, como mudanças desenvolvimentais que apontam para uma maior complexidade verbal, diferenciação lógica e integração emocional (e.g., Oppenheim, Nir, Warren, & Emde, 1997).

Para Vaughn et al. (2006), a demonstração de continuidade nos padrões de organização da vinculação ao longo de diferentes intervalos de tempo, a par de alguma instabilidade devido a grandes mudanças contextuais, constitui uma das maiores evidências empíricas do proveito deste paradigma explicativo para a compreensão do

desenvolvimento sócio emocional e relacional dos indivíduos. No entanto, como referido anteriormente (ver Piquart et al., 2013) qualquer possível ideia de continuidade terá sempre de ter em conta as medidas envolvidas, o que torna este objetivo particularmente difícil na idade pré-escolar e durante a transição para a escolaridade, períodos caracterizados por grandes mudanças desenvolvimentais e por um intenso avanço cognitivo, durante os quais representações anteriores podem ser alteradas por novas capacidades de compreensão.

Desta forma, segundo Bretherton e Munholland (2008), o enfoque deveria estar na continuidade da segurança em face da mudança desenvolvimental e não apenas na questão da continuidade *versus* mudança; uma vez que para uma relação de vinculação segura ser mantida é necessário que os MID sejam atualizados em função das competências cognitivas, comunicativas e sociais que se desenvolvem durante a infância e a adolescência.

2.1.4 – A visão atual dos MID.

Aquando da introdução do conceito de MID, por parte de Bowlby, este não passava de uma “metáfora conceptual” (Bretherton, 1985; Hinde, 1988; Thompson, Laible, & Ontai, 2003), uma vez que pouco se sabia sobre a sua organização, funcionamento e desenvolvimento. Deste modo, as teorias das representações de acontecimentos (Nelson, 1986; Schank & Abelson, 1977; Schank, 1982) poderão dar um importante contributo na sua clarificação (Bretherton, 1985; 1990; Bretherton & Munholland, 1999). Atualmente estes modelos são concebidos como redes de esquemas, hierarquicamente organizados e interrelacionados, que variam entre terem uma grande proximidade às experiências reais, e possuírem uma natureza geral e abstrata (ver Bretherton, 1990; 2005; Bretherton & Munholland, 2008; Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, J. 1990), ao invés de um conjunto de informação relevante para a vinculação, armazenada na memória episódica e/ou semântica.

De acordo com esta perspetiva, a um nível mais básico, os esquemas incluem informação episódica acerca de situações relevantes para a vinculação; num segundo nível, estas informações são sintetizadas em representações mentais relativas a possíveis respostas por parte da figura de vinculação, em diferentes contextos relevantes para a

vinculação. Num nível mais generalizado, estes modelos contêm informação geral e abstrata, não só sobre a figura de vinculação mas também sobre o *self*, assim como expectativas generalizadas acerca do estabelecimento de relações afetivas e de confiança possíveis de ter face aos outros e face ao mundo.

Na perspetiva de Waters e Waters (2006), apesar dos avanços verificados com a criação da *Adult Attachment Interview* (AAI) (Hesse, 1999; Main, et al., 1985) – considerada a “medida standard” para a vinculação na idade adulta (na área da psicologia do desenvolvimento) – esta é considerada uma avaliação indireta do conteúdo dos modelos internos, onde se reflete o *state of mind* relativo à vinculação e por inferência a organização subjacente do modelo interno dinâmico da vinculação na sua generalidade. Segundo os autores, há uma distância conceptual considerável entre as narrativas da AAI e as representações de vinculação subjacentes, que possivelmente estão na sua base. A AAI fornece-nos uma amostra do comportamento verbal a partir da qual nós fazemos inferências sobre as representações mentais, mas o conteúdo e a organização destas representações não é explícito.

A capacidade de um adulto produzir uma narrativa sobre as relações precoces com os seus cuidadores, não captura diretamente as suas expectativas de uma base segura e de suporte, que são traços centrais nas representações de vinculação. Como resultado, as ligações ao comportamento continuam correlacionais e a estrutura das representações subjacentes, os mecanismos de aquisição e de acesso, a forma como os modelos afetam a cognição e o comportamento, e os mecanismos que estão subjacentes à estabilidade e à mudança continuam especulativos. Torna-se, assim, necessário, tanto a nível teórico como empírico, a passagem para uma análise mais específica, nomeadamente, ao nível da estrutura cognitiva destes modelos e do seu impacto nos comportamentos, afectos e cognições. Na linha da proposta de Bretherton (1985; 1990; Bretherton & Munholland, 1999) acerca do potencial das teorias das representações de acontecimentos (Nelson, 1986; Schank & Abelson, 1977; Schank, 1982) para o constructo da vinculação, Waters e Rodrigues-Doolabh (2001) sugerem que a história de interações de base segura é representada/organizada na memória sob a forma de um *script* de base segura, semelhante ao conhecimento de tipo *script* relativo, por exemplo, a uma ida a um restaurante (Nelson, 1986).

Os esquemas são estruturas representacionais que fornecem um conjunto organizado de expectativas sobre uma situação. Posteriormente aos trabalhos realizados por Schank e Abelson (1977), este tipo de representações têm sido denominadas de *script*. Estes autores definem os *scripts* como uma representação mental de uma sequência estereotipada de ações que acontecem num determinado contexto espaço-temporal e que se vão generalizando, atingindo diferentes níveis de abstração. São estruturas dinâmicas que contêm informação tipo “esqueleto” acerca de quem, o quê, quando, onde, o porquê e o como dos acontecimentos e que preservam aspetos da estrutura causal e espaço-temporal dos acontecimentos reais. Os *scripts* têm origem na repetição de experiências de natureza semelhante e mobilizados sempre que uma determinada experiência se aproxima do esquema existente, o que permite ao sujeito prever, com maior ou menor sucesso, o que irá acontecer para além do contexto imediato. Isto leva a que com o passar do tempo a ativação destes *scripts* se torne involuntária, dando origem ao que alguns autores denominam de conhecimento implícito (Nelson, 1986; Schank, 1982; Schank & Abelson, 1977).

2.2 – O *script* de base segura.

Bretherton, Waters e colegas, procuraram no conceito de *script* uma forma para melhor compreender o funcionamento dos modelos internos dinâmicos. Bretherton (1991), considera os *scripts* de vinculação, os elementos cognitivos base das representações de vinculação. Estudos realizados por Waters et al. (1998) sugerem que as experiências de vinculação vivenciadas no contexto das primeiras relações são representadas sob a forma de uma estrutura de *script* causal-temporal em torno das componentes do “fenômeno de base segura”. Este *script* na infância elabora uma sequência de eventos em que a criança explora afastada do seu prestador de cuidados; a criança mantém o contacto ou regressa quando necessário; surge uma dificuldade ou ameaça; o prestador de cuidados aproxima-se ou a criança procura proximidade; lida-se com a dificuldade e o prestador de cuidados permite à criança voltar a explorar.

Segundo Waters e Waters (2006), se o suporte de base segura foi consistente e coerente, o *script* construído deverá ser completo, bem consolidado e rapidamente acessível em situações relevantes. Se, pelo contrário, foi inconsistente ou ineficaz, o *script* deverá ser menos bem configurado, e de mais difícil acesso em situações ou interações de base segura. A familiaridade e o acesso a este *script* têm um papel relevante na organização do equilíbrio entre os comportamentos de vinculação e os comportamentos de exploração na infância, sendo a base dos modelos internos de vinculação que surgem posteriormente, nomeadamente nas relações entre o casal e na parentalidade (Veríssimo, Monteiro, Vaughn, Santos, & Waters, 2005). Waters e Rodrigues-Doolabh (2001) sugerem que, na idade adulta, o conhecimento de tipo *script* em a ter e/ou ser uma base segura de outra pessoa, contém vários elementos que descrevem a seguinte sequência: interação construtiva entre os membros da díade de vinculação (adulto-criança ou adulto-adulto); um obstáculo à continuação da interação; um sinal de que é necessária ajuda, deteção desse sinal pelo parceiro; oferta de ajuda efetiva; a ajuda é sentida pelo recetor como reconfortante; resolução e/ou regresso à exploração.

Waters e Rodrigues-Doolabh (2001) desenvolveram uma metodologia com o objetivo de avaliar, precisamente, a organização do conhecimento de base segura, utilizando narrativas produzidas por adultos, em resposta a um conjunto de palavras sugestivas, que remetem para interações adulto-criança e adulto-adulto – *Attachment*

Script Assessment (ASA). Espera-se, assim, que os sujeitos utilizem o *script* de base segura, na elaboração das narrativas relacionadas com a vinculação. Estudos realizados com recurso ao ASA em diversas culturas e etnias e diferentes grupos etários (e.g. Coppola, Vaughn, Cassiba, & Costantini, 2006; Rodrigues-Doolabh, Zevallos, Turan, & Green, 2003; Vaughn et al., 2007; Veríssimo et al., 2005; Waters & Rodrigues-Doolabh, 2001; Dykas, Woodhouse, Cassidy, & Waters, 2006; Steele et al., 2014) sugerem que utilizar o *script* como medida para as representações de vinculação é económico e eficiente (ou seja, esta medida requer cerca de quinze minutos para ser administrada e pode ser cotada por avaliadores treinados quase tão rapidamente quanto são lidas as transcrições); o instrumento tem excelentes propriedades psicométricas, adequados níveis de fiabilidade teste-reteste ($r=.54, n = 53$) (Vaughn et al., 2006a). Waters e Rodrigues-Doolabh (2001) e Coppola et al. (2006) verificaram, também, que o conhecimento e acesso ao *script* de base segura se encontra significativamente correlacionado com a escala de coerência da AAI para as mães (meta-análise $r=.53, n = 87$). Elliott, Tini, Fettes e Sauders (2003) confirmaram estes resultados para adultos do sexo masculino, e o mesmo acontece em amostras de adolescentes (Dykas et al., 2006).

Verificou-se que, as representações relativas às relações adulto-criança e adulto-adulto se encontram organizadas num *script* geral e abstrato para as mães, assim como, para os pais (Monteiro et al., 2008). Foi, ainda, confirmada a estabilidade das classificações dos *scripts* de base segura maternos num intervalo de 12 a 15 meses (Vaughn et al., 2006). Tini, Corcoran, Rodrigues-Doolabh e Waters (2003) demonstraram que o conhecimento e acesso ao *script* de base segura por parte das mães encontra-se significativamente associado às classificações dos seus filhos na Situação Estranha, e o mesmo acontece com a organização dos comportamentos de base segura das crianças em casa (Monteiro, Veríssimo, Vaughn, Santos, Torres, & Fernandes, 2010; Monteiro et al., 2008; Vaughn et al., 2007; Veríssimo et al., 2005).

Uma vez que o instrumento se baseia na produção de narrativas (embora oral), há a possibilidade de existirem associações entre as capacidades verbais dos adultos e a cotação do *script* de base segura. Neste sentido, Waters e Rodrigues-Doolabh (2001) e Elliot et al. (2003) analisaram as associações entre o *QI* de mulheres e homens e os valores *script* de base segura não tendo encontrado correlações significativas. Outros estudos (e.g. Monteiro & Veríssimo, 2010; Waters & Rodrigues-Doolabh, 2001)

verificaram, também, que estes valores *script* não se encontravam significativamente correlacionados com os valores das histórias que remetem para contextos familiares (e.g. uma ida ao parque), e que, do ponto de vista da vinculação são consideradas neutras. No estudo de Coppola et al. (2006) e Vaughn et al. (2007), as habilitações literárias maternas encontravam-se significativamente associadas com o valor do *script* de base segura; todavia, quando controladas, a qualidade do *script* era preditora da sensibilidade materna e da segurança (AQS) das crianças, respetivamente. Estes resultados sugerem que o instrumento não avalia, pelo menos de um modo significativo, a capacidade dos adultos de produzir narrativas.

Para além disso, os *scripts* de base segura estão positivamente associados com uma parentalidade de alta qualidade, assim como com a segurança na vinculação na próxima geração, mesmo em amostras de crianças adotadas (Bost et al., 2006; Coppola et al., 2006; Groh & Roisman, 2009; Monteiro et al., 2008; Vaughn, Waters et al., 2006; Veríssimo & Salvaterra, 2006). Ainda, os *scripts* de base segura maternos prevêm positivamente as próprias representações mentais de vinculação das crianças (e.g. Wong et al., 2011). Mais recentemente, Steele et al. (2014) verificaram que os *scripts* de base segura dos adolescentes eram significativamente previstos pelas suas histórias de cuidados sensíveis que tinham com seus pais e pelas suas próprias histórias de vinculação segura.

Central para a teoria da vinculação é, ainda, o postulado de que as relações de vinculação são organizadas em torno dos comportamentos de base segura, independentemente da cultura (Posada et al., 1995a). Neste sentido, diversos estudos comprovaram empiricamente a existência de um *script* de base segura universal, ou seja, mães de diferentes grupos culturais e étnicos (e.g., Perú, Suíça, Zimbabué, Turquia, Emirados Árabes Unidos e Itália) perante os mesmos conjuntos de palavras sugestivas utilizados nas amostras americanas, produzem narrativas de base segura detalhadas e explícitas (Rodrigues-Doolabh et al., 2003; Vaughn et al., 2007; Coppola et al., 2006). No entanto, devemos ter em atenção que houve algumas mudanças nas narrativas nos diferentes países, isto porque, não podemos esperar que os adultos de outras culturas organizem ou representem as suas relações próximas da mesma forma que os adultos de culturas ocidentais o fazem. Sendo assim, em diversos casos, o conjunto de palavras sugestivas foi adaptado de modo a ser apropriado para a cultura em

questão. Por exemplo, a história do "Acampamento da Joana e do Pedro" foi substituída pela história da "Carteira perdida" nos Emirados Árabes Unidos, uma vez que nesta cultura, os homens e as mulheres não vão acampar juntos. Os resultados indicam que, dentro de cada uma dessas culturas, o conhecimento de tipo *script* é comparável às restantes amostras. Para além disso, as correlações entre as narrativas adulto-criança e adulto-adulto são comparáveis às amostras americanas. Apesar disto, deve-se continuar a fazer um esforço para incluir uma gama mais vasta de culturas nestes estudos.

Estes resultados sugerem que o *script* de base segura não é exclusivo para adultos pertencentes à classe média e que vivem em sociedades ocidentais e industrializadas. Como a teoria da vinculação prevê, o conceito de base segura é transversal a uma grande variedade de culturas (Rodrigues-Doolabh et al., 2003; Waters & Waters, 2006), sendo sustentado, assim, um dos princípios básicos da teoria da vinculação – o conceito de intergeracionalidade (Main et al., 1985; Posada et al., 1995a; Steele, Steele, & Fonagy, 1996).

2.2.1 – A transmissão intergeracional da vinculação.

As diferenças individuais nas representações mentais actuais que os pais têm acerca das suas experiências de vinculação, são expressas através da sua sensibilidade, responsividade e acessibilidade, face aos sinais e comunicações da criança, no decorrer das interações contínuas entre a díade. Por sua vez, estes comportamentos interativos têm grande impacto no modo como a criança organiza os seus comportamentos de base segura face à figura de vinculação e constrói o modelo dinâmico interno do *Self* na relação, que posteriormente irá ser central na interação com o outro e na construção do seu mundo social (Bowlby, 1988; Bretherton & Munholland, 1999; Main et al., 1985; van IJzendoorn, 1995; Vaughn et al., 2007).

Pensa-se que, pais autónomos tenham tido experiências de vinculação seguras ou que tenham ultrapassado as suas experiências negativas (*earned-secure*), conseguindo integrar de modo coerente os sentimentos e experiências relativos à vinculação, sendo desta forma capazes de focalizar a sua atenção nos sinais de vinculação dos filhos, respondendo-lhes de um modo sensível. Pais com representações inseguras, têm dificuldade em perceber e interpretar corretamente os sinais e comunicações dos

filhos, bloqueando ou distorcendo-os, pois a sua expressão poderá desencadear memórias de vinculação penosas levando-os, deste modo, a rejeitar ou a responder de um modo imprevisível (Hesse, 1999; Main et al., 1985; van IJzendoorn, 1995). Assim, diferentes tipos de restrições são colocados na atenção e no processamento da informação relativa à vinculação e que se refletem, a nível do discurso, na forma de incoerências, e a nível comportamental, na insensibilidade. Segundo Main et al. (2005), pais classificados como inseguros (organizados) agem implicitamente de forma a preservar o seu *state of mind*, desencorajando comportamentos de base segura por parte dos filhos, visto estes serem sentidos como ameaçadores de uma organização mental, que lhes permite manter uma relação organizada com os seus próprios pais dando-lhes, assim, um sentimento de segurança, falsa, mas sentida.

Para Bretherton (1990), a distinção entre os MID seguros e inseguros não consiste, somente no seu conteúdo mas, também, na sua organização interna e relativa consistência/inconsistência nos e entre os diferentes níveis de esquemas importantes para a vinculação. A dissociação destes esquemas originará comunicações e comportamentos contraditórios, sendo que as dificuldades dos pais na interpretação dos sinais dos seus filhos e o conseqüente *feedback* desajustado, torna mais difícil, para a criança, a construção de um MID adequado acerca da relação.

A investigação da transmissão social da vinculação de geração para geração, utilizando medidas representativas, tornou possível o estudo empírico de questões relacionadas com a concordância (ou não) das classificações de vinculação, nas relações mãe-criança e pai-criança. A organização dos comportamentos de base segura encontra-se, do ponto de vista empírico, fortemente correlacionada com as representações de vinculação parentais, logo espera-se que a concordância das classificações da criança à mãe e ao pai possa ser explicada ou, pelo menos, melhor compreendida, através da análise destas representações mentais (van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996; van IJzendoorn & De Wolff, 1997).

Relativamente à organização das representações das relações de vinculação, foram sugeridos três modelos: o modelo hierárquico, o modelo de organização integrativa e o modelo de organização independente (Howes, 1999). No primeiro modelo, as representações das vinculações estão organizadas de um modo hierárquico, onde a representação da figura de vinculação mais importante, normalmente a mãe, é a

mais influente para a criança (Bretherton, 1985). Assim, as relações que a criança estabelece com outras figuras são influenciadas pela segurança de vinculação da criança à mãe, podendo-se esperar que as diferentes relações de vinculação sejam concordantes com a vinculação à figura materna. Em relação ao modelo de organização integrativa, este sugere que as crianças integram todas as suas relações de vinculação numa única representação. É dado um peso igual a todas as relações, não há qualquer suposição de que uma relação de vinculação seja mais influente do que outra. De acordo com o último modelo mencionado, cada vinculação é independente tanto em qualidade, como na sua influência no desenvolvimento da criança. Este modelo considera que as representações de diferentes relações de vinculação têm diferentes influências em diversas áreas do desenvolvimento (Howes, 1999).

Analisando os três modelos descritos anteriormente, importa esclarecer-se, ao longo do desenvolvimento a criança organiza um modelo interno global, com base nas experiências vividas com as suas figuras de vinculação, ou vários modelos independentes, associados a padrões interativos específicos, como por exemplo, em contextos de prestação de cuidados extra-familiares (ver Veríssimo, Duarte, Monteiro, Santos, & Meneses, 2003), ou apenas na idade adulta, no contexto da relação de casal (ver Treboux, Crowell, & Waters, 2004). Aceitando que a criança organiza um modelo interno global, outra questão ainda se levanta: saber se a integração dos diferentes contributos das experiências vividas com as figuras de vinculação tende a ocorrer de forma paralela, isto é, relações com diferentes figuras têm peso semelhante; ou hierárquica, por exemplo, o peso da relação com figura materna é maior, influenciando a qualidade da vinculação da criança a outros prestadores de cuidados.

A concordância ou independência da qualidade da relação de vinculação da criança aos pais tem sido analisada em vários estudos, tendo apresentado resultados algo contraditórios. Alguns estudos (e.g., Bridges, Connell, & Belsky, 1988; Cox, Owen, Henderson, & Morgand, 1992; Main & Weston, 1981) verificaram a não concordância nas classificações de vinculação da criança à mãe e ao pai. Na meta-análise realizada por van IJzendoorn e De Wolff (1997), verificou-se somente uma correlação global modesta de .17 ($p < .05$; $K=14$; $N=950$ famílias) entre a qualidade da vinculação da criança à mãe e ao pai. Esta associação modesta pode ser explicada pelos resultados encontrados na meta-análise realizada por van IJzendoorn e

Bakermans-Kranenburg (1996), em que a distribuição das classificações na AAI (amostras não-clínicas) é muito idêntica para mães e pais. Contudo, estes resultados não implicam a existência de concordância nas classificações de vinculação no casal. Os resultados da meta-análise realizada, pelos autores, com 226 casais, apontou para uma correspondência significativa na divisão da classificação seguro/inseguro (efeito comparável a $r(224) = .28$; $K=4$ estudos). Assim, mulheres e homens com representações de vinculação seguras casam com mais frequência, do que é explicado pelo acaso, sendo o mesmo verdade para indivíduos com representações inseguras. No entanto, o valor obtido revela que existem parceiros com representações inseguras que casam com parceiros com representações seguras.

Sendo assim, a segurança da vinculação não parece estar generalizada às diferentes relações no sistema familiar, ela é específica e reflete a história de interações únicas estabelecidas entre a díade; ou seja, a segurança ou insegurança é característica da relação e não é um traço da criança (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1982; Main & Weston, 1981; Sroufe, 1985; Sroufe & Waters, 1977). Outros estudos (e.g. Caldera, 2004; Fox, Kimmerly, & Schafer, 1991; Frosch, Mangelsdorf, & McHale, 2000; Rosen & Burke, 1999; Steele et al., 1996; Veríssimo, Monteiro, & Santos, 2006) verificaram a concordância nas classificações de ambas as figuras parentais. Estes resultados podem refletir o impacto da relação mãe-criança nos comportamentos da criança com outras figuras, nomeadamente, com o pai (Steele et al., 1996), ou a influência de características individuais da criança, como o temperamento (Cassidy, 1999; Fox et al., 1991; Steele et al., 1996). Pode também estar relacionado com a semelhança nos cuidados parentais e nos seus sistemas de valores relativos a assuntos importantes para a segurança da vinculação, como sejam a sensibilidade e a responsividade aos pedidos e necessidades da criança (e.g., Cassidy, 1999; Fox et al., 1991). Um progenitor poderá, ainda, servir de modelo ao outro ou poderão ambos aprender em conjunto a responderem de forma sensível à criança (Belsky, Rovine, & Taylor, 1984; Fox et al., 1991; Sagi et al., 1995).

Há ainda a salientar alguns estudos (e.g., Grossmann et al., 2002; Monteiro et al., 2008) que dão suporte empírico à tese da especificidade da organização dos comportamentos de base segura da criança face às duas figuras parentais. Num estudo desenvolvido por Monteiro et al., (2008), os resultados sugerem que tanto as mães como os pais têm conhecimento e acesso ao *script* de base segura, estando estes valores

significativamente correlacionados com os valores de segurança das crianças. Segundo Grossmann et al. (2002) a sensibilidade no contexto de brincadeira, por parte do pai, é central na relação de vinculação criança-pai, do mesmo modo que a sensibilidade na prestação de cuidados, é central na relação criança/mãe, uma vez que parece ser nestes domínios que estas figuras são mais salientes.

Bretherton (2005) realça que há ainda um longo caminho a percorrer no sentido de se compreender como as crianças constroem modelos integrados do *self*, participando em duas ou mais relações qualitativamente distintas.

2.3 – E para além da Mãe e do Pai?

Nos primeiros trabalhos de Bowlby sobre a teoria da vinculação, o autor acreditava que as crianças tendiam inicialmente a reconhecer e a preferir o seu cuidador primário, geralmente a mãe ou uma figura materna, e centrou-se, assim, na noção de monotropia (isto é, a ideia de que a centração numa única figura de vinculação exclui, necessariamente, outros cuidadores como figuras de vinculação). Aquando do lançamento do terceiro volume da sua trilogia *Attachment and Loss* (Bowlby, 1973, 1980, 1982), Bowlby já não estava fortemente centrado no conceito de monotropia como um aspecto definidor da vinculação. Em 1982 quando Bowlby reveru a história e a perspetiva da teoria da vinculação, o termo “monotropia” não foi mencionado mais que uma vez. Não obstante o facto de Bowlby (1982) e até mesmo de Ainsworth (1967) reconhecerem que a maioria das crianças, no final do primeiro ano de vida, se encontra vinculada a outras figuras, para além da mãe, a teoria/investigação na área da vinculação continua a dar particular destaque à figura materna (ver De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Joffe & Vaughn, 1982; Maccoby & Masters, 1970). Somente nas últimas décadas, alguns estudos analisaram a vinculação da criança ao pai (e.g. Cox, Owen, Henderson & Margand, 1992; Steele et al., 1996; Pinto, Veríssimo, Gatinho, Santos, & Vaughn, 2015) e ainda assim, muitos desses incluíram medidas de vinculação mãe-criança para fins de comparação (por exemplo, se a sensibilidade aos sinais comunicativos da criança está associada a relações de vinculação seguras com ambos os pais).

Há ainda outros estudos que analisaram a vinculação para além da família, no contexto de creches e jardins de infância (e.g., Anderson, Nagle, Roberts, & Smith, 1981; Howes, Galinsky, & Kontos, 1998; Howes, Rodning, Galluzzo, & Myers, 1990; Howes, 1999), em que a questão mais controversa suscitada era se esta experiência, em contextos de cuidados não parentais, influenciava ou não a qualidade de vinculação das crianças com as suas mães. Até à data, esta questão não foi respondida definitivamente e permanece controversa (e.g., Belsky, 2001; Hazen, Allen, Christopher, Umemura, & Jacobvitz, 2015; NICHD Early Child Care Research Network 1997). Contudo, estão disponíveis dados que mostram que os prestadores de cuidados infantis podem, e ocasionalmente assumem, funções de proteção, nutrição, orientação e tranquilização que são normalmente atribuídas às figuras de vinculação (Howes, 1999). Além disso, a

qualidade das relações educador-criança pode ter influências formativas no percurso acadêmico da criança (e.g. Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004).

Conseqüentemente, as relações educador-criança têm funções muito importantes para as crianças e são reconhecidas como relevantes para a vinculação, mesmo que não cumpram os critérios mais rigorosos formulados pela teoria da vinculação relativamente às figuras de vinculação primárias. Há poucos, se algum (não conseguimos encontrar um), estudo que mostre uma preferência consistente da criança pelo conforto por um educador *versus* por uma figura parental em situações de angústia, quando ambos estão presentes. Nem encontramos quaisquer estudos que mostrem reações de protesto por parte das crianças quando separados dos educadores aos fins de semana ou reações de luto quando o educador deixa a sala antes do fim do dia ou quando a criança muda para uma nova sala com um educador diferente, mas estes tipos de reações são comuns quando uma criança perde a figura parental por abandono, divórcio ou morte.

Como a teoria e a investigação na área da vinculação expandiram para considerar uma variedade de figuras de vinculação com sobreposição, embora não idênticas, de esferas de influência (e.g. Monteiro et al., 2010), tem havido discussões, conceituais, bem como empíricas, sobre as "redes" de vinculação (van IJzendoorn, 2005). Esta perspectiva 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.

A perspectiva das redes de vinculação tem uma base evolucionista e defende que a rede de vinculação é integrada, mesmo que não seja exatamente aditiva, e que a construção por parte da criança de um modelo interno dinâmico de vinculação é influenciada, em diferentes graus, por todas as suas relações de vinculação. Há, no entanto, muito poucos estudos que permitam determinar se as contribuições de cada relação de vinculação para a construção dos modelos internos dinâmicos são equivalentes; ou se não contribuem de igual modo, se existe uma métrica válida para a ponderação das influências das diferentes relações de vinculação. No entanto, estas questões são resolvidas uma vez que com o aumento da idade e da maturidade, o círculo afetivo da criança, que inicialmente se resume aos cuidadores e à família chegada, passa a incluir também as relações de amizade, as relações com outros adultos significativos e mais tarde passa a abarcar as relações com os parceiros românticos (Cyr & Van

Ijzendoorn, 2007; van Ijzendoorn, 2005). Assim, ao longo do desenvolvimento, há uma progressiva “perda de exclusividade” das figuras de vinculação no leque relacional das crianças. Em todas as faixas etárias, é provável que os relacionamentos significativos sirvam algumas funções de vinculação relevantes e alguns podem evoluir para se tornar relações de vinculação protótipas, se essas funções incluírem proteção, segurança e suporte para sentimentos de segurança. Estas crescentes experiências relacionais são cruciais para o desenvolvimento da criança, permitindo que esta confirme, contrarie ou, até mesmo, inverta as representações que inicialmente construiu (Lamb, 2005).

2.3.1 – Relação Educador-Criança

Os ambientes escolares são contextos especialmente interessantes em que relações de vinculação relevantes podem ser co-construídas porque as crianças passam até sete horas por dia em contextos educacionais desde a primeira infância até ao final da adolescência (pelo menos nos países mais desenvolvidos). Além disso, os contextos escolares apresentam muitos desafios que limitam as trajetórias de desenvolvimento emocional das crianças (Verschueren, Doumen, & Buyse, 2012).

Nos últimos 30 anos, tem-se assistido a um aumento da empregabilidade feminina, o que modificou a configuração tradicional da família; a antiga imagem da mãe como cuidadora e do pai como suporte financeiro da casa alterou-se, para passarem ambos a trabalhar fora, assumindo os educadores, no espaço da creche/Jardim de Infância, o papel de cuidar da criança, durante grande parte do dia (Lamb, Hwang, Broberg, & Bookstein, 1990; Veríssimo et al., 2003). Desta forma, a criança adquire pelo menos uma outra pessoa significativa fora do seio familiar, tendo por outro lado, de lidar com separações diárias das figuras de vinculação e de se adaptar a um novo contexto. Com esta mudança secular nas formas modais de assistência à infância precoce e à educação, a investigação sobre as relações educador-criança tornou-se um tema central nas ciências de desenvolvimento e educação. A pesquisa tem realçado a importância da qualidade da relação educador-criança, em todas as faixas etárias do percurso escolar (Cyr & Van Ijzendoorn, 2007; Sabol & Pianta, 2012). De facto, a qualidade dessa relação, a par da relação com os pais, tem vindo a ser apontada como determinante para o sucesso escolar das crianças (Martin, Marsh, McInerney, Green, &

Dawson, 2007), para a adaptação escolar (Baker et al., 2008), para uma boa gestão de sala de aula (Riley, 2009) e para uma boa relação entre pares (Verschueren et al., 2012).

2.3.2 – O Educador – Figura de Vinculação?

Vários estudos têm revelado semelhanças entre a dinâmica relacional das relações pais-filhos com as relações educadores-crianças (Verschueren & Koomen, 2012), o que possibilitou encarar o educador como figura de vinculação em algumas investigações (Bergin & Bergin, 2009; Riley, 2011; Sabol & Pianta, 2012). Estes estudos têm sido desenvolvidos sobretudo em jardim de infância/pré-escolar, no qual o educador tem funcionado como um substituto da figura parental (Verschueren & Koomen, 2012). A criança em idade pré-escolar (dos três aos cinco anos) encontra-se, ainda, nos estágios precoces de desenvolvimento da sua autonomia, independência e autorregulação emocional e comportamental (Sierra, 2012), motivo pelo qual o educador pode funcionar como base segura (Verschueren & Koomen, 2012), apoiando a exploração do meio e a aprendizagem, e recebendo a criança quando ela regressa.

De acordo com Howes (1999), a relação da criança com o educador poderá ter início aos quatro meses com a entrada para a creche, o que acontece numa fase anterior ao aparecimento das representações de vinculação, que ocorre entre os seis e os oito meses de idade. Sendo assim, as crianças com experiência de creche constroem, simultaneamente, modelos internos de duas ou mais relações de vinculação. Por outro lado, se a relação da criança com a figura de vinculação alternativa tiver início numa fase posterior, em que a criança já estabeleceu uma ou mais relações de vinculação, essa relação emerge num contexto de vinculação já existente. No entanto, há a salientar que tanto o contexto, como a história da relação, são diferentes para cada figura.

Segundo Ainsworth et al. (1978), é importante diferenciar a qualidade de vinculação de acordo com a figura envolvida, pois o que está em causa é a relação específica que se estabelece com essa figura. As classificações da qualidade de vinculação são o resultado da história específica de interação entre a díade. Diversos autores consideram que a criança não só é capaz de estabelecer uma relação de vinculação com o seu educador, como esta relação é independente da qualidade de

vinculação da criança aos seus pais (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Howes & Hamilton, 1992; Sagi et al., 1995).

Howes (1999) sugere três critérios de identificação de figuras de vinculação, para além da mãe: a prestação de cuidados físicos e psicológicos; a continuidade ou consistência na vida da criança e o investimento emocional na criança. A utilização destes critérios supõe, assim, a análise da rede de relações sociais da criança onde, no contexto de creche ou jardim de infância, o educador assume particular destaque.

Uma criança com uma história de vinculações inseguras apresentará comportamentos, na creche ou no jardim de infância, que dificultam o estabelecimento de uma relação de vinculação segura com o educador. Todavia, quando em contextos adequados e face a educadores sensíveis e responsivos, algumas crianças parecem ser capazes de reorganizar as suas representações de vinculação ou de construir relações independentes, baseadas em novas experiências com o educador (Howes, 1999).

A sensibilidade do educador face aos sinais e necessidades da criança parece, assim, ser uma característica imprescindível para o desenvolvimento saudável da relação afetiva neste contexto educativo, tal como o é na relação de vinculação da criança com as figuras parentais. O educador, ao fornecer uma alternativa estável e sensível, fará a criança sentir-se compensada do *stress* causado pela separação dos pais, formando uma vinculação segura ao educador (Goossens & van Ijzendoorn, 1990).

Goossens e van Ijzendoorn (1990), demonstraram que crianças com vinculação segura com o educador, possuíam educadores mais sensíveis e passavam mais horas por semana na creche do que as crianças com vinculação insegura com o mesmo. Estudos realizados por Howes e Hamilton (1992), verificaram que os educadores tinham comportamentos mais sensíveis e responsivos com as crianças categorizadas como seguras, e menos sensíveis com as crianças insegura/evitantes.

De acordo com o estudo de Buyse, Verschueren e Doumen (2009), a sensibilidade dos educadores pode desempenhar um papel moderador entre a concordância da qualidade de vinculação da criança com a figura parental e com o educador. Contudo, algumas investigações chegaram a resultados contrários. Farran e Ramey (1977), verificaram que a qualidade da vinculação das crianças com a mãe e o educador não é concordante, resultado corroborado por Cassibba, van Ijzendoorn e

D'Orico (2000). De facto, é marcante na literatura o papel de cariz moderador e independente da relação educador-criança relativamente à relação com a figura parental (Goossens & van Ijzendoorn, 1990; Veríssimo et al., 2003; Vu & Howes, 2012).

Alguns autores sugerem que as relações alternativas e não concordantes podem servir como compensação de uma relação de vinculação insegura da criança à mãe, tornando possível à criança construir um modelo alternativo de relacionamento social, o que contribui para o desenvolvimento das suas competências sociais, em especial no contexto de jardim de infância. E até mesmo no caso de uma vinculação parental segura, uma relação adicional de vinculação positiva, presumivelmente, contribui para aumentar as competências das crianças (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Howes et al., 1990; NICHD, 1997).

Independentemente da noção de similaridade, impressa pelos MID, relativamente à vinculação do indivíduo a diferentes figuras, Vu e Howes (2012), em concordância com Hazan, Campa e Gur-Yaish (2006), destacaram que é possível uma criança apresentar qualidades de vinculação diferentes, pelo facto de a vinculação constituir em si uma característica específica de cada relação e não uma característica da criança. Para além deste facto, tal como sublinham Verschueren e Koomen (2012), os cuidados prestados pelos pais e pelos educadores têm diferentes funções: na educação parental predomina a proteção e na educação escolar predomina a instrução.

Desta forma, alguns investigadores (e.g. Riley, 2011; Sierra, 2012; Verschueren & Koomen, 2012) consideram o educador como uma figura de vinculação complementar, que em determinadas situações pode desempenhar um papel mais protetor do que o normal, mas que geralmente não pode ser comparado à figura parental. Esta ideia vai de encontro à perspetiva de redes de vinculação, ao diferenciar explicitamente a natureza de ambas as relações.

A relação da criança com o educador pode ainda ser afetada por diversos fatores: a continuidade da relação que o educador tem com a criança ao longo do tempo, ou seja, a existência de uma história partilhada com uma figura estável; no nosso sistema educativo, em grande parte dos casos, na educação pré-escolar cada turma é acompanhada pelo mesmo profissional ao longo dos vários anos. Este é um fator de relevo, pois permite à criança construir os seus próprios modelos internos a respeito dessa relação. Tais representações possibilitam o desenvolvimento de um padrão de

relacionamento, com uma determinada qualidade, cumprindo as funções da vinculação (Waters et al., 1991). Por outro lado, a condição de exclusividade da relação de vinculação, 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 da mesma turma partilham o mesmo educador entre si, o que dificulta uma atitude mais sensível e responsiva por parte do educador (Lamb, 2005). Contudo, Goossens e van Ijzendoorn (1990) consideram que os educadores têm capacidade de compensar a menor atenção dada a cada criança, com outros comportamentos e estratégias por eles desenvolvidas. Segundo Riley (2011), além destes factores, é preciso ter, ainda, em conta o tempo de serviço dos educadores, o nível de escolaridade que lecionam, o seu sexo e a sua faixa etária.

Para alguns autores, o educador ideal será aquele que fornece um meio estimulante a nível de aquisições linguísticas e cognitivas, mas também aquele que, através dos seus cuidados e do seu relacionamento com a criança, a ajuda a formar relações seguras fora do contexto familiar (e.g. Sroufe, Fox, & Pancake, 1983; Howes, Hamilton, & Matheson, 1994). Os educadores desempenham, assim, um papel fundamental no desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das crianças.

2.4 – Objetivos

Dando continuidade à investigação aqui apresentada, este estudo procura contribuir para a discussão sobre a construção, por parte da criança, de um modelo integrado do *self*, participando em duas ou mais relações qualitativamente distintas.

Apesar das transformações económicas, sociodemográficas e culturais que têm vindo a acontecer nas últimas décadas na nossa sociedade e que levaram a uma alteração na estrutura tradicional da família e a uma redefinição dos papéis das figuras parentais (uma mãe com responsabilidades na esfera familiar e profissional e um pai mais afetuoso e envolvido no quotidiano dos filhos), a teoria/investigação na área da vinculação, continua a dar particular importância à figura materna, assumindo o pai um papel secundário. Existe um vasto número de trabalhos que confirma empiricamente que as crianças estabelecem relações de vinculação aos pais, no primeiro ano de vida (e.g. Ainsworth, 1967; Lamb, 1977; Schaffer & Emerson, 1964); contudo, os processos que conduzem à formação destes laços afetivos estão, ainda, por clarificar, assim como o seu impacto no desenvolvimento sócio-emocional da criança. Para além disto, quando se deixa de olhar para organização dos comportamentos de base segura da criança com a mãe e da criança com o pai, separadamente, e se procura compreender como é que estas relações estão organizadas na rede familiar surgem questões acerca da semelhança *versus* diferença nas classificações (i.e., no nível de concordância) das relações, e dos processos que as explicam (e.g. Cassidy, 1999; Fox et al., 1991; Steele et al., 1996; van IJzendoorn & De Wolff, 1997).

O estudo empírico destas questões relacionadas com a concordância das classificações de vinculação, só foi possível devido à inclusão de medidas representativas na investigação da transmissão social da vinculação de geração para geração. A teoria da vinculação propõe que as representações mentais atuais que os pais têm, acerca das experiências de vinculação, são expressas nos seus comportamentos de cuidados parentais no decorrer das interações contínuas com a criança e que se refletem na qualidade de vinculação. Assim, ao longo do desenvolvimento, a criança vai progressivamente internalizando os aspetos mais salientes das relações que estabelece com as suas figuras de vinculação, organizando representações mentais destas (Bowlby, 1988; Bretherton & Munholland, 1999; Main et al., 1985; van IJzendoorn, 1995; Vaughn et al., 2007). No quadro teórico de Bowlby, o mundo interno da criança

começa, assim, a desenvolver-se com a construção dos modelos internos das figuras de vinculação (Ainsworth et al., 1978). Durante a infância, os modelos internos operam primariamente a um nível sensório-motor e a partir, sensivelmente, dos três anos de idade, há uma reorganização do comportamento para um nível mais simbólico (Main et al., 1985); contudo, os processos envolvidos nesta transição são desconhecidos e as evidências no que diz respeito à influência das representações mentais na criança ao longo do tempo continuam escassas. Mais, como refere Bretherton (2005), pouco ainda se sabe sobre como as crianças constroem os seus modelos, participando em duas ou mais relações qualitativamente distintas.

Para além da mãe e do pai, também os educadores e professores, devido às transformações na sociedade referidas anteriormente, têm vindo a assumir um papel mais relevante no dia a dia das crianças. Isto tem levantado questões 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 crianças e educadores, em especial no pré-escolar (Rydell et al., 2005), idade na qual as crianças estão mais vulneráveis e as atividades entre criança e educador são mais propícias ao afeto. Segundo Schaffer (1996), as crianças estabelecem relações com diferentes parceiros no contexto familiar e fora deste, nomeadamente na creche/jardim de infância e com o seu educador. As crianças tendem a desenvolver vinculações às pessoas que cuidam delas regularmente e por um período de tempo suficientemente longo. Para diversos autores, estas vinculações podem ser moldadas a diferentes figuras (Goossens & Van Ijzendoorn, 1990; Sagi et al., 1995; Schaffer, 1996; Howes, 1999). Surgem, assim, questões relativas ao tipo de vinculação que a criança poderá ter com o educador e quais as consequências no seu desenvolvimento.

Tendo em conta o referido anteriormente, e de uma forma sucinta, iremos analisar a concordância entre os comportamentos de vinculação e os modelos internos dinâmicos de vinculação. Seguidamente, procuraremos perceber quais os processos envolvidos na transição das representações sensório-motoras para as simbólicas; e por fim, tentaremos compreender se existe concordância entre a qualidade de vinculação da criança com as figuras parentais e a qualidade da vinculação da criança com o educador.

Os objetivos específicos deste estudo serão assim: 1) analisar o modo como a criança utiliza a mãe e o pai como base segura em contexto natural (casa); 2) explorar

estas relações na organização da rede familiar, nomeadamente as questões sobre a semelhança *versus* diferença nas classificações (i.e., no nível de concordância) das relações e dos processos que as explicam; 3) analisar a concordância da vinculação, centrando a sua análise nas representações de vinculação das crianças em idade pré-escolar, isto é, verificar se existe concordância entre a qualidade da relação de vinculação, acedida através de um método de observação de comportamentos, e os modelos internos avaliados com base num método de finalização de narrativas; 4) perceber quais os processos envolvidos na transição das representações sensório-motoras para as simbólicas, tendo como potenciais *inputs* das representações mentais de vinculação da criança: as representações sensório-motoras da criança dos primeiros anos de vida baseadas na organização dos seus comportamentos de base segura e os *scripts* de vinculação parentais; 5) compreender a relação entre o conhecimento e acesso ao *script* de base segura materno e paterno e a organização dos comportamentos de base segura das crianças em casa, ou seja, testar a hipótese da intergeracionalidade para as mães e para os pais; 6) compreender se o *script* materno contribui para a segurança da relação criança-pai, para além do que seria esperado a partir do *script* paterno, ou se o *script* do pai contribui para a segurança da relação criança-mãe, para além do que seria previsível a partir do *script* materno e com isto, dar mais um passo na clarificação da organização da rede de vinculação da criança na família e ainda 7) explorar se as representações de vinculação da criança contribuem para a construção de relações mais positivas entre a criança e o educador, no pré-escolar, avaliando constructos como: a procura de proximidade ao educador em situações de *stress*, a demonstração de afeto, a aceitação de conforto por parte da criança, a existência de comportamentos desafiantes e a estabilidade emocional da criança face ao educador (Bretherton et al., 1990; Dias et al., 2004). Incluiremos, ainda, uma medida de inteligência verbal como preditora na suposição de que os educadores percecionam ter relações mais positivas com as crianças que são mais competentes verbalmente.

Capítulo 3

Método

3.1 – Participantes

O nosso primeiro objetivo envolveu 71 díades mãe-criança e pai-criança, a idade de entrada para a creche/jardim de infância variava entre os 6 e os 30 meses ($M = 8.67$, $DP = 6.59$), as crianças passavam entre 4 a 10 horas ($M = 7.59$, $DP = 1.62$) na creche/jardim de infância. As crianças eram provenientes de famílias biparentais. 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 ($M = 14.77$, $DP = 3.17$). Para o segundo objetivo, somente 64 das díades mãe-criança e pai-criança reuniram os dados necessários à realização do mesmo. O nosso último objetivo, contemplou 52 crianças e quatro educadores, todos eles possuíam licenciatura em educação de infância, a idade dos mesmos variava entre os 29 e os 50 anos de idade e o tempo de serviço entre os 6 e os 25 anos. As famílias que participaram neste estudo pertencem a um nível socio-económico médio/médio alto, tendo sido recrutadas para o projeto através das Creches/Jardins de infância que as crianças frequentam.

Os participantes fazem parte de um projeto longitudinal que analisa a o desenvolvimento sócio-emocional de crianças entre os 2 anos e meio e os 5 anos.

3.2 – Instrumentos

Neste estudo utilizámos para avaliar a qualidade da vinculação à mãe e ao pai o *Attachment Behaviour Q-Set* (versão 3.0 de Waters, 1995) e para avaliar os modelos internos dinâmicos da criança em idade pré-escolar utilizámos o *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990) e ainda, a *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised* (versão portuguesa de Seabra-Santos et al., 2003) como medida de controlo verbal.

Para analisarmos a transição das representações sensório-motoras para as simbólicas, recorreremos ao AQS (versão 3.0 de Waters, 1995), ao ASCT (Bretherton & Ridgeway, 1990) e à WPPSI-R (versão portuguesa de Seabra-Santos et al., 2003) já referidos anteriormente e utilizámos, também, o *Attachment Script Assessment* (Waters & Rodrigues-Doolabh, 2004, manual não publicado).

Com o objetivo de explorar o possível contributo das representações de vinculação da criança na construção de relações mais positivas entre a mesma e o educador, para além do ASCT (Bretherton & Ridgeway, 1990) e da WPPSI-R (versão portuguesa de Seabra-Santos et al., 2003) utilizámos, ainda, a *Escala de Perceção dos Comportamentos de Vinculação para Professores* (PCV-P, Dias, Soares & Freire, 2004).

Passaremos, de seguida, a descrever os instrumentos mencionados anteriormente bem como o seu procedimento.

Attachment Behaviour Q-Set (AQS) – versão 3.0 de Waters (1995)

O AQS avalia a organização do comportamento de base segura da criança, definido como a organização harmoniosa e o equilíbrio adequado entre a procura de proximidade e a exploração do meio (Posada et al., 1995b), face à mãe ou a outras figuras, em contexto ecologicamente válido. O AQS permite a descrição pormenorizada do comportamento vincutivo da criança e do seu desenvolvimento, possibilitando a observação das mudanças e continuidades individuais (Veríssimo, Blicharski, Strayer, & Santos, 1995). A validade do AQS, realizado por observadores, foi claramente confirmada na meta-análise de van IJzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg e

Riksen-Walraven (2004), assim como, em amostras portuguesas com crianças em idade pré-escolar (e.g. Veríssimo et al., 2005; Veríssimo et al., 2006).

Este é um instrumento de classificação e observação sistemática, baseada na metodologia do *Q-Sort*, sendo preenchido através da atribuição de itens a categorias, utilizando uma distribuição fixa. Os 90 itens do instrumento são distribuídos pelo observador numa escala de nove níveis que variam do “extremamente característico” até ao “extremamente incaracterístico”. Esta distribuição deve ser realizada tendo em consideração a sua saliência ou relevância para a criança a ser descrita. Os itens que são mais característicos da criança ou como a criança são colocados nas categorias mais elevadas (9 – 7) e os itens menos característicos, ou os que não são como a criança observada são colocados nas categorias mais baixas (3 – 1). Os itens que não são nem característicos, nem incaracterísticos e/ou os itens que não foram observados são colocados no centro da distribuição (categorias 6 – 4).

É fornecido pelo autor (Waters, 1995) um critério para o construto da segurança, resultado de um composto de *sorts* de especialistas, referente ao construto em causa (Waters & Deane 1985). Deste modo, as descrições de crianças individuais podem ser comparadas com o valor critério de segurança da “criança ideal”, obtendo-se um valor que reflete o grau de congruência entre o indivíduo e o critério da “criança ideal”. Esta correlação representa o lugar ocupado pela criança num contínuo, sendo que as crianças mais capazes de utilizar a mãe, ou outra figura, como base segura recebem valores mais elevados, enquanto que as menos capazes de o fazer recebem valores mais baixos. Este valor varia entre - 1.0 e 1.0, sendo que valores abaixo de -.25 ou acima de .80 são raros. A existência do fenómeno de base segura não é assumida por esta técnica, antes a sua presença ou ausência é inferida a partir do perfil (Posada et al., 1995b).

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

Este instrumento é constituído por um conjunto de breves instruções que dão início a 6 histórias distintas, passíveis de serem finalizadas pelas crianças, recorrendo-se a pequenas figuras de elementos de uma família tradicional e outros adereços simples. A primeira história tem um carácter neutro, não sendo posteriormente cotada, e as

restantes cinco estão formuladas de forma a desencadear respostas correspondentes a uma questão particular da vinculação (Bretherton & Ridgeway, 1990).

As questões levantadas nas histórias incompletas e iniciadas pelo entrevistador, são (1) a figura de vinculação num papel autoritário (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), (2) a dor como um desencadeador de comportamentos de vinculação e proteção (a 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), (3) o medo como um desencadeador de comportamentos de vinculação e proteção (a 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), (4) a ansiedade de separação e *coping* (a 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 (5) as respostas ao regresso dos pais (a 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) (Bretherton & Ridgeway, 1990).

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

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

Para controlar potenciais efeitos na qualidade das narrativas produzidas decorrentes de diferenças ao nível da capacidade lexical e da compreensão verbal utilizou-se a forma revista da WPPSI, aferida para a população portuguesa por Seabra-Santos et al. (2003). A WPPSI é aplicada em crianças entre os 4 e os 6 anos de idade e é constituída por 12 sub-testes, 6 sub-testes perceptivo-motores (realização) e por 6 sub-testes verbais. Os resultados dos 12 sub-testes permitem calcular três escalas compósitas: Quociente de Inteligência (QI) verbal, QI de realização e QI da escala completa. Neste estudo, apenas se utilizou o QI verbal; este valor é obtido através da realização dos seguintes sub-testes: informação, compreensão, aritmética, vocabulário e semelhanças. Os procedimentos de correção desta prova são objetivos e realizam-se de acordo com o próprio manual.

Attachment Script Assessment (ASA) (Waters & Rodrigues-Doolabh, 2004, manual não publicado).

Quatro grupos de palavras sugestivas foram desenvolvidos com vista a guiar a produção de narrativas, relacionadas com cenários importantes para a vinculação e, deste modo, analisar o conhecimento e acesso ao *script* de base segura, nos adultos, em contextos de rotina e ansiogénicos (Waters & Rodrigues-Doolabh, 2001). Os dois primeiros, “A manhã do bebé” e “No consultório médico”, referem-se às interações adulto/criança, enquanto que, “O acampamento da Joana e do Pedro” e “O acidente da Susana” referem-se às interações adulto/adulto (casal). São, ainda, utilizados dois cenários, baseados em atividades familiares “O passeio no parque” e “Uma tarde nas compras”, considerados neutros, uma vez que não são relevantes para o fenómeno de base segura. Para os pais, e nas histórias adulto-criança substitui-se a palavra mãe, por pai (Veríssimo et al., 2006). As palavras sugestivas apresentadas em cada história dão apenas um possível enquadramento para a elaboração da narrativa, pelo que, o mesmo conjunto pode desencadear um diverso número de histórias, igualmente bem elaboradas, em torno do *script* de base segura (Waters & Waters, 2006).

As quatro narrativas são cotadas, numa escala de 7 pontos, indicando a extensão em que a narrativa se encontra organizada em torno do *script* de base segura e a sua riqueza/detalhe relativa à relação entre as personagens da história. Um valor global sintetiza tanto a presença, como a qualidade do *script* para cada uma das narrativas. Os valores inferiores a 4 indicam a ausência geral do *script* de base segura. Os valores mais baixos (1- 2) são reservados para histórias em que, não só há ausência do *script* como, também, se verifica a existência de conteúdos bizarros (e.g. a criança que se magoou tranquiliza o pai, que está transtornado com a ferida). Os valores de 4 ou acima na escala de 7 pontos indicam a presença do *script* de base segura. Os valores mais elevados são atribuídos quando o *script* é elaborado, revela conhecimento e sensibilidade face ao estado emocional do outro, reformula o significado do obstáculo/conflito de um modo favorável e/ou integra a interação actual no contexto da relação entre os sujeitos (ver Waters & Rodrigues-Doolabh, 2004; Waters & Waters, 2006). A média das 4 histórias, com conteúdo de base segura, indica o valor *script* de base segura para cada sujeito. As duas histórias neutras são, também, cotadas utilizando a escala de 1 – 7, com base nos *scripts* referentes a um passeio no parque e a uma tarde nas compras.

De acordo com Waters e Waters (2006), na cotação das narrativas não devem ser tidos em consideração, por exemplo, detalhes relativos à linguagem (e.g. os tempos verbais, ou as repetições) e à veracidade da história (uma vez que todas as histórias são fictícias), devendo evitar-se as inferências acerca dos estados mentais e as interpretações psicodinâmicas. Waters e Rodrigues-Doolabh (2001) verificaram, ainda, que o QI das mães não se encontra significativamente correlacionado com os valores *script* de base segura, pelo que, este método não avalia de modo significativo as competências verbais gerais dos sujeitos. Os resultados de Elliot et al. (2003) confirmam este resultado para adultos do sexo masculino.

Escala de Percepção dos Comportamentos de Vinculação para Professores (PCV-P, Dias, Soares, & Freire, 2004)

Este instrumento tem como objetivo 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) e a dimensão de autorregulação emocional (ARE). A primeira é composta por 16 itens que avaliam a presença de comportamentos de exploração e de utilização do professor como base segura (e.g. quando a criança está aflita ou preocupada, aceita que eu a conforte); a segunda é composta por 12 itens que avaliam comportamentos de autorregulação emocional observados quer na escola, quer na relação da criança com o professor, quer desta com os seus pares (e.g. a criança procura resolver de forma não violenta os problemas com colegas agressivos) (Dias et al., 2008).

Os 28 itens da escala são avaliados pelo professor 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.

3.3 – Procedimento

Observações do AQS

As visitas domiciliárias, de cerca de 2 horas, foram combinadas com cada um dos pais, num momento do dia em que estivessem disponíveis, com vista a observar a interação da criança com a mãe/pai. Aquando da observação da díade mãe-criança foi pedido que o pai não estivesse presente, tendo o mesmo sido solicitado à mãe aquando da observação da díade pai-criança. As visitas foram realizadas obedecendo ao princípio de contra-balanceamento de modo a controlar possíveis efeitos de ordem. O intervalo das visitas foi em média de 1 mês.

Foi dito aos pais que o objetivo da visita era conhecer a criança e a mãe/pai na sua rotina e interações diárias, pelo que lhes foi pedido que mantivessem as suas atividades do dia a dia inalteradas. Não foram colocadas quaisquer restrições às díades aquando das observações. Estas foram realizadas por dois observadores que se comportaram como se de visitas sociais da casa se tratassem, procurando não interferir na rotina familiar, mas participando nas brincadeiras da criança quando solicitados e conversando informalmente com a mãe/pai, tendo sempre o cuidado de não perturbar as interações em curso. Quando se tornava oportuno, e na sequência da conversa com a mãe/pai, foram-lhe colocadas questões acerca de itens que não se podem observar (e.g. o item 10 refere-se ao comportamento da criança quando se vai deitar) e de itens que não foram observados na visita (e.g. o item 45 refere-se ao facto da criança gostar de cantar e dançar ao som de músicas).

Os dois observadores que realizaram as visitas domiciliárias às mães não foram os mesmos que efetuaram as visitas aos pais. No final de cada observação, os observadores realizaram a distribuição dos itens do AQS relativos ao sujeito, de modo totalmente independente. A distribuição dos 90 itens foi realizada em dois momentos. Num primeiro, os itens distribuídos aleatoriamente foram divididos em três grupos: o primeiro grupo, o de “comportamentos característicos”, que estão de acordo com os comportamentos observados na criança durante a visita, ou seja, que são característicos do repertório da criança e em torno dos quais ela organiza o seu comportamento. O segundo, o de “comportamentos que não se aplicam”, isto é que não foram observados, ou que não são considerados nem característicos, nem incaracterísticos. O terceiro grupo, o de “comportamentos incaracterísticos”, ou seja, os que não estão de acordo

com os comportamentos observados durante a visita, isto é, que não se adequam à criança. Posteriormente, os observadores subdividiram cada um dos três grupos de cartões em três novos subgrupos, de modo a que cada um deles ficasse com dez cartões. Este procedimento teve como suporte a base de distribuição do *AQS*, que se traduz numa escala de nove pontos. Assim, tendo em conta os cartões do primeiro grupo, “comportamentos característicos” os observadores dividiram-nos por três subgrupos, com 10 itens cada: o “extremamente característico” (9), o “fortemente característico” (8) e o “suficientemente característico” (7). De seguida, tendo em consideração os cartões do segundo grupo, os “não se aplica”, os observadores dividiram-nos por três subgrupos de 10 itens cada: os “pouco característico” (6), os “não se aplica” (5) e os “pouco incharacterístico” (4). Por fim, o mesmo procedimento foi realizado para o último grupo de cartões, os “incharacterísticos”, que foram subdivididos em: “suficientemente incharacterísticos” (3), “fortemente incharacterísticos” (2) e “extremamente incharacterísticos” (1).

Os observadores foram treinados durante um período de várias semanas antes de iniciarem as observações, tendo discutido os itens e completado o *Q-Sort* da criança idealmente segura, em conjunto com a Coordenadora do Projeto (Prof. Manuela Veríssimo), como parte do treino. Antes do início da recolha dos dados obteve-se uma concordância inter-observadores (correlações – *Q*) entre 0.69 – 0.86. Para as observações realizadas nas díades em estudo a concordância obtida foi em média de 0.85 para as mães e de 0.81 para os pais. O *Q-Sort* de cada criança é o compósito (média) das duas descrições-*Q* realizadas pelos observadores.

ASCT e WPPSI-R

Ambos os instrumentos foram aplicados de forma individual e em ocasiões distintas por membros independentes, previamente treinados, da equipa de investigação. As aplicações foram realizadas nas instituições de ensino, em salas disponibilizadas para o efeito, tendo decorrido com o entrevistador e a criança sentados, em situação de face a face, existindo uma mesa entre ambos onde foi sendo disposto o material.

Aplicação e cotação do ASCT

O entrevistador começa por apresentar os elementos da família à criança, pedindo-lhe que dê um nome a cada um dos filhos, bem como à figura da vizinha. Uma alteração ao procedimento original de Bretherton e de Ridgeway (1990) introduzida pelo nosso estudo consistiu na substituição da figura da avó pela figura de uma vizinha. Esta decisão prende-se com as especificidades culturais das famílias portuguesas, nas quais, contrariamente ao que tende a acontecer nas famílias americanas, as crianças têm por hábito passar muito tempo com os avós, ficando em casa destes frequentemente aos fins de semana e durante as férias. Uma vez que a história da *Partida* visa avaliar a reação do filho protagonista quando colocado, sem a presença dos pais, numa situação moderadamente *stressante*, considerou-se esta opção a mais adequada.

Posteriormente, o entrevistador diz à criança: “*Vamos fazer umas histórias com a nossa família. Eu começo a contar e depois tu continuas e acabas, 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 entrevistador: “Mostra-me e conta-me o que acontece agora”. Em cada história, o entrevistador questionou a criança acerca do tema em questão, se a criança não o fez espontaneamente: “O que fizeram acerca do sumo entornado?” ou “O que fizeram com o monstro?”. Quando a criança se limitou a dar uma resposta, o entrevistador perguntou: “Mais alguma coisa?”, “O que mais?”, “E depois?”. Se a criança agiu com as figuras em ações ambíguas, perguntou: “O que estão a fazer?” e se a criança usou um pronome ambíguo enquanto fala acerca das figuras, o entrevistador perguntou: “Quem estava a fazer isso?”. O entrevistador, também, pode repetir a frase da criança em forma de pergunta, para verificar o que a criança disse (“A mãe entornou o sumo? E depois?”). Se a criança perguntou pela vizinha, o entrevistador respondeu: “A vizinha não entra nesta história, vamos buscá-la para outra história mais tarde”. Notar que as questões foram formuladas de forma a não sugerir ideias precisas à criança. A única exceção é a questão sobre o tema se a criança não o fez. A história termina quando a criança indica que acabou (ver Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009).

A cotação das narrativas dos sujeitos foi realizada de forma independente por dois investigadores estranhos à situação da recolha dos dados.

Cada uma das cinco histórias foi cotada ao nível da Segurança, numa escala de 8 pontos (e.g. Robinson, Mantz-Simmons, MacFies, & the MacArthur Narrative Working Group, 1992; Page & Bretherton, 1993; Golby, Bretherton, Winn, & Page, 1995; Heller, 2000). É de notar que estes critérios se afastam do método de cotação originariamente proposto por Bretherton et al. (1990), de avaliação categorial das narrativas em seguras, inseguras ambivalentes/evitantes e desorganizadas. Esta opção por uma avaliação das representações de vinculação num contínuo, privilegiando a extensão em que estão presentes elementos de segurança, em detrimento de uma classificação categorial que pode ser redutora (Oppenheim, 1997), parece-nos desejável, estando em acordo com as atuais tendências de investigação na área (por exemplo, na análise de narrativas de adultos (Waters & Rodrigues-Doolabh, 2004) e em observações com o *Attachment Q-Set* (Waters, 1995)). Este sistema de codificação mais abrangente inclui uma identificação do tema geral e sub-temas (e.g. pró-social, obediência/disciplina, agressão, perigo...), uma avaliação mais ampla dos elementos narrativos (e.g. representações parentais, o tipo de resolução história) e dos elementos performativos relevantes (e.g. expressividade emocional geral, conhecimento emocional, interação com o entrevistador, comportamento não-verbal, o investimento na tarefa, fluência e evitamento), juntamente com escalas para avaliar a segurança geral.

A Segurança (1- desorganizado; 8 – muito seguro) é uma dimensão mais ampla, que considera efetivamente como a criança abordada as questões principais da história e como usa os cuidadores como base segura. O acordo inter-observadores para a dimensão Segurança foi satisfatório (Pearson $r^2 > .64$). Os valores de fiabilidade (calculado como correlações intra-classes) para cada história variaram entre 0.78 e 0.93.

Aplicação e cotação da WPPSI-R

Foram aplicadas as 5 sub-escalas verbais da WPPSI-R de forma a calcularmos o QI verbal para cada criança. Todas as provas foram aplicadas com base nas instruções de administração da escala por entrevistadores familiarizados com a mesma.

Antes de se iniciar a prova o administrador deu uma breve explicação à criança sobre as provas: “*Vamos fazer uns jogos juntos e vão haver uns que vais achar mais fáceis porque são para meninos mais pequenos do que tu e outros mais difíceis porque são para meninos mais velhos do que tu, mas vais tentar fazer o melhor que conseguires*”.

Seguidamente iniciou-se a prova de informação; sempre que a resposta não era clara o administrador disse: “*O que queres dizer?*” ou “*Diz-me algo mais*”. Interrompeu-se a prova depois de 5 insucessos consecutivos. Em segundo lugar, aplicou-se a prova de vocabulário: “*Vamos ver quantas palavras conheces, ouve e diz-me o que querem dizer algumas palavras*”. Quando a criança não respondeu ou a resposta não foi clara, foi feita a questão: “*Podes explicar-me melhor?*” ou “*E mais?*”. A prova terminou depois de 5 insucessos consecutivos. Passou-se para a prova de aritmética, iniciada sempre no item 1 para todas as crianças e interrompeu-se após 5 insucessos consecutivos. Posteriormente, aplicou-se a prova de semelhanças dizendo-se à criança: “*Vou-te dizer uma coisa que não está completa e gostaria que tu terminasses de dizê-la*” e cada frase foi lida com um tom de voz ascendente e com uma pausa no final. Aplicaram-se os itens de 1 a 5 a todas as crianças e terminou-se a prova após 4 insucessos consecutivos a partir da resposta 5. Por fim, aplicou-se a prova de compreensão e quando a criança não respondeu ou não ouviu a pergunta dentro de 15 segundos, repetiu-se a pergunta. Quando uma resposta foi pouco clara ou ambígua foi dito à criança: “*Explica-me um pouco melhor*”. Interrompeu-se a prova depois de 4 insucessos consecutivos. Todas as respostas das crianças foram registadas em folhas de registo e posteriormente foram cotadas pelos mesmos administradores que as aplicaram de acordo com as instruções do manual.

Narrativas Maternas e Paternas

As narrativas foram recolhidas no final da visita domiciliária, que tinha como objetivo observar a interação da criança com cada progenitor, separadamente. Quando as observações terminavam, era pedido à mãe/pai que acompanhasse um dos observadores a outra divisão da casa, de modo a realizar as narrativas, enquanto o segundo observador brincava com a criança.

As mães e os pais responderam a seis conjuntos de palavras sugestivas, cada um com um título da narrativa a contar (Waters & Rodrigues-Doolabh, 2004) e que foram apresentados, um de cada vez, por um investigador treinado. Assim, para cada história é apresentado um conjunto de palavras organizadas em três colunas, na primeira, as palavras apresentadas sugerem um possível cenário e os atores iniciais; na segunda alguns conteúdos e atividades; e na última sugerem uma possível conclusão para a história. Foi pedido às mães/pais que lessem cada coluna, de cima para baixo, da esquerda para a direita, de modo a terem uma ideia acerca de uma possível história a contar sendo, no entanto, os pais são livres de utilizar as palavras como entendessem. Foram, ainda, informados que as histórias seriam gravadas e que, se assim o entendessem, poderiam parar de contar a história e reiniciá-la.

Apenas quatro das histórias visam desencadear temas relacionados com a vinculação, duas referem-se explicitamente a conteúdos da relação adulto-criança (A manhã do bebé, O consultório do médico) e duas à temática adulto-adulto (O acampamento da Joana e do Pedro; O acidente da Susana). As restantes histórias (O passeio no parque; Uma ida às compras, remetem para interações adulto-criança e adulto/adulto, respetivamente) são consideradas neutras. À medida que os conjuntos de palavras foram sendo apresentados, um por um, o investigador identificava o tema da história e se as personagens eram mãe/pai e criança, ou adultos. Estes foram apresentados em seis sequências diferentes, de modo a controlar possíveis efeitos de ordem. As três histórias relativas à interação adulto/criança foram sempre apresentadas como um bloco e as referentes aos adultos como outro bloco, isto é, as mães/pais realizavam todas as três histórias de um bloco, antes de lhes ser apresentada uma história do outro bloco. A maioria dos pais realizou a tarefa em 15-20 minutos. As histórias foram, posteriormente, transcritas de forma a serem cotadas.

Dois a três investigadores leram e cotaram cada história, utilizando a escala de 7 pontos definida por Waters e Rodrigues-Doolabh (2004). As histórias foram agrupadas por temas, por exemplo, todas as histórias de “A Manhã do bebé” foram colocadas num grupo e cotadas na mesma sessão. O mesmo procedimento foi utilizado para as restantes histórias, cotadas em dias diferentes, de modo a minimizar a possibilidade dos investigadores identificarem as histórias de um único sujeito. Os investigadores receberam treino intensivo na cotação das narrativas por parte de H. Waters. Os valores

de correlação entre os investigadores (calculadas como correlações entre classes) variaram entre 0.79 e 0.81. Os valores *Spearman-Brown* de fiabilidade para cada história variaram entre 0.80 e 0.83.

O valor final para cada narrativa foi obtido através da média dos valores dados pelos investigadores que cotaram as histórias. Efetuou-se a média das cotações das histórias adulto/criança obtendo-se um valor para este grupo, realizando-se o mesmo para as histórias adulto/adulto. Um valor global foi obtido através do cálculo da média das 4 histórias com conteúdo de base segura.

PCV-P

A aplicação do questionário foi realizada com cada educador, separadamente, num momento do dia em que estiveram disponíveis.

Em primeiro lugar, explicou-se aos educadores que o questionário procurava compreender melhor as relações que tinham estabelecido com as crianças do seu grupo e que deveriam responder de acordo com a escala apresentada. Para além disto, salientou-se, também, que as respostas deveriam estar de acordo com os comportamentos de cada criança, apresentados nos últimos meses (recentemente); por fim, referiu-se que não havia respostas certas ou erradas e que as informações cedidas serviriam apenas para fins estatísticos e como tal, seriam confidenciais.

Nos estudos originais (Dias et al., 2008), esta medida apresentou uma boa consistência interna para a sub-escala Comportamento de Base Segura (CBS) e para a sub-escala Autorregulação Emocional (ARE), com coeficientes de *Alpha de Cronbach* de 0.93 e de 0.89, num primeiro estudo, e de 0.86 e 0.84, num segundo estudo, respetivamente. No presente estudo, os coeficientes de *Alpha de Cronbach* para ambas as sub-escalas também foram elevados (0.84 para a dimensão CBS e 0.78 para a dimensão ARE), confirmando a sua consistência interna.

Capítulo 4

Resultados

Qualidade da vinculação da criança à mãe e ao pai

Tendo como referência o valor do critério de segurança (Waters, 1995), definido por um conjunto de peritos relativamente a uma criança ideal; correlacionou-se a informação obtida através do Q-Sort, com os valores dos critérios da criança ideal, tendo como objetivo obter o resultado para cada uma das crianças no construto em causa.

Os valores de segurança para a mãe variam entre $-.11$ e $.74$, com uma média de $.49$ ($DP=.21$), e para o pai variam entre $-.04$ e $.82$, com uma média de $.51$ ($DP=.22$). Estes resultados encontram-se dentro dos valores médios obtidos na meta-análise de van IJzendoorn et al. (2004), na qual os valores de segurança à mãe variam entre $.25$ e $.65$ e ao pai entre $.29$ e $.44$, em amostras não clínicas. Um teste *t*-Student para amostras emparelhadas revelou que não existem diferenças significativas entre os valores de segurança da criança na relação com a mãe e com o pai ($t(70) = 1.07$; $p = .28$); ou seja, as crianças utilizam quer a mãe quer o pai como base segura.

Concordância entre os valores de segurança da criança nas relações com a mãe e com o pai

Verificou-se, ainda, que o valor de segurança da criança na relação com a mãe se encontra positiva e significativamente correlacionado com o valor de segurança da criança na relação com o pai ($r=.26$, $p<.05$). Assim, as crianças com um valor de segurança mais elevado à mãe apresentam, também, um valor de segurança mais elevado ao pai. Estes resultados são consistentes com os encontrados em estudos anteriores (Steele et al., 1996; Monteiro et al., 2008).

Segurança das Narrativas

Os valores da segurança representam as respostas das crianças correspondentes a questões particulares da vinculação, desencadeadas pela apresentação das narrativas.

A caracterização descritiva das pontuações do valor de segurança encontradas para cada história do ASCT, utilizando a escala contínua de segurança é dada na tabela 1.

Tabela 1.

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

Narrativas	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Sumo Entornado	5,00	6,94	6,06	0,65
Joelho Magoado	4,92	7,44	6,20	0,83
Monstro no Quarto	3,42	7,19	5,57	0,88
Separação	4,00	7,00	5,68	0,69
Reencontro	3,00	7,00	5,83	0,96

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

Análise entre a Qualidade da Vinculação da Criança e a Segurança das Narrativas

Com o objetivo de analisar as correlações entre a dimensão segurança, obtida pelo *Attachment Behaviour Q-Set* (Waters, 1995) e os valores de segurança das histórias recolhidas pelo *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990) recorreu-se ao coeficiente de correlação de pearson (R). Os resultados são apresentados na tabela 2.

Tabela 2

Correlações entre a Segurança do AQS e a Segurança do ASCT

	Segurança AQS	
	Mãe	Pai
Segurança ASCT	0.26*	0.32*

* <.05

O valor de Segurança do AQS está associado à dimensão de Segurança do ASCT quer para as mães quer para os pais. Crianças com um valor de segurança mais elevado tanto na relação com a mãe como na relação com o pai, apresentam também um valor de segurança mais elevado nas suas histórias.

As variáveis demográficas e a Segurança

Com base no coeficiente de correlação de Pearson (R) analisaram-se as relações entre as variáveis demográficas e as variáveis em estudo (i.e., valor de segurança do AQS relativo à mãe e ao pai e valor de segurança do ASCT).

Tabela 3

Correlações entre as variáveis descritivas e os valores de segurança para mães e pais e o valor da segurança do ASCT

	Segurança/AQS mãe	Segurança/AQS pai	Segurança/ASCT
Idade entrada Creche/J.I.	-.04	.05	-.21
Nº horas Creche/J.I.	-.01	.03	.16
Idade/mãe	-.21	-.07	-.10
Idade/pai	-.16	-.16	.01
Hab. Literárias/mãe	.24*	-.17	-.02
Hab. Literárias/pai	.20	-.01	.08

* <.05

De acordo com a teoria da vinculação não seria de esperar a existência de diferenças nos valores de segurança em função da idade ou habilitações literárias dos pais. Contudo, como se pode observar, na Tabela 3, foi encontrada uma correlação positiva e significativa, entre as habilitações literárias da mãe e o valor de segurança da criança na relação com a mãe, ou seja, quanto mais elevadas as habilitações literárias da mãe, mais elevado o valor de segurança à mãe. No que concerne à idade de entrada na creche/jardim de infância e ao número de horas que as crianças aí passam, os dados vão ao encontro dos resultados obtidos no estudo *NICHD Early Child Care Research Network* (1997), que referem que estas variáveis, por si só, não explicam as diferenças na qualidade da vinculação da criança à mãe.

Diferenças de Sexo entre as variáveis de Segurança

Foram, também, analisadas, as diferenças nas variáveis em estudo em função do sexo das crianças, e com base numa análise de variância, não foram encontradas diferenças significativas entre os valores de segurança à mãe nas raparigas (M=.49; DP=.21) e nos rapazes (M=.52; DP=.18) $F(82,1)=.64, p>.05$ e o mesmo acontece entre

os valores de segurança ao pai nas raparigas ($M=.51$; $DP=.22$) e nos rapazes ($M=.56$; $DP=.17$) $F(70,1)=.87$, $p>.05$. Assim, tal como se verificou noutros estudos (e.g. Caldera 2004; Main & Weston, 1981; Monteiro et al., 2008) o sexo da criança não está associado à segurança da vinculação tanto para a mãe como para o pai. Por outro lado, foram encontradas diferenças significativas entre os valores de Segurança do ASCT nas raparigas ($M=6.00$; $DP=1.07$) e nos rapazes ($M=5.32$; $DP=.74$) $F(70,1)=9.64$, $p<.05$. Isto vai de encontro ao já verificado em outros estudos (Pierrehumbert et al., 2009; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Antunes, 2012) com as narrativas produzidas pelas raparigas a receberem pontuações mais elevadas na dimensão segurança do que as narrativas produzidas pelos rapazes.

O QI Verbal e a Segurança das Narrativas

Para controlar potenciais efeitos das diferenças ao nível da capacidade lexical e da compreensão verbal na qualidade das narrativas produzidas pelas crianças, correlacionou-se o QI verbal com valor de segurança do ASCT, não tendo encontrado qualquer associação; o que vai de encontro aos resultados apresentados em outros estudos (e.g. Maia et al., 2012).

Relação entre os modelos internos dinâmicos da mãe e do pai

Nas narrativas elaboradas pelo pai, as narrativas adulto-criança (A-C) e adulto-adulto (A-A) encontram-se positivamente correlacionadas ($r=.79$; $p<.01$). Ou seja, quanto mais elevados os valores nas narrativas adulto-criança mais elevados os valores nas narrativas adulto-adulto. Ambas as narrativas (A-C e A-A) encontram-se também correlacionadas com *score* total ($r=.94$; $p<.01$ e $r=.93$; $p<.01$ respetivamente).

Na mesma linha, também, as narrativas adulto-criança e adulto-adulto elaboradas pela mãe encontram-se positivamente correlacionadas ($r=.65$; $p<.01$) e ambas encontram-se, também, correlacionadas com *score* total ($r=.88$; $p<.01$ e $r=.89$; $p<.01$ respetivamente).

Podemos, ainda, verificar que o *script* global (dado pelo *score* global das narrativas) da mãe e do pai estão positivamente correlacionados ($r=.36$; $p<.01$). Assim,

quanto mais elevados os valores nas narrativas elaboradas pelo pai, mais elevados os valores nas narrativas elaboradas pela mãe.

Modelo Interno Dinâmico das Figuras Parentais e a Qualidade da Vinculação

Através do coeficiente de correlação de Pearson (R), calculou-se a associação entre o valor de segurança da criança à mãe e ao pai e os valores das narrativas elaboradas por ambas as figuras parentais. Os resultados são apresentados na tabela 4.

Tabela 4.

Correlações entre a Segurança do AQS e a Segurança das Narrativas

		Segurança AQS	
		Mãe	Pai
Narr.Total	Mãe	.36**	.24*
	Pai	.00	.29*

* < .05; ** < .01

A qualidade de vinculação da criança à mãe está associada com o valor das narrativas de base segura produzidas pela mãe. Mães com conhecimento e acesso ao *script* de base segura têm crianças que estabeleceram relações de vinculação seguras com elas; o mesmo acontece quando analisamos a figura paterna.

Predição conjunta da organização dos comportamentos de base segura da criança

As análises realizadas consideraram a predição conjunta da segurança do AQS utilizando os valores globais do *script* de base segura da mãe e do pai. Para estas análises, o AQS com o pai (ou com a mãe) foi a variável critério e os valores *script* de base segura de ambos os pais, introduzidos como preditores num modelo de regressão hierárquico.

Quando o valor de segurança do AQS com o pai foi o critério, o primeiro passo da regressão (i.e., o valor *script* do pai como preditor) foi significativo ($F(1, 52) = 5.0$, $p < .01$), ($\beta = .30$, $p < .01$). Acrescentar o valor do *script* materno, no segundo passo da regressão, não aumentou o R^2 geral, e o valor *beta* para o *script* materno não obteve um efeito significativo ($F(2, 51) = 2.46$, $p > .05$), ($\beta = .00$, $p > .05$). Quando o valor de segurança do AQS com a mãe foi o critério, o primeiro passo da regressão (i.e., o valor

script da mãe como preditor) foi significativo ($F(1, 74) = 11.3, p < .05$), ($\beta = .36, p < .05$). Acrescentar o valor do *script* paterno, no segundo passo da regressão, não aumentou o R^2 geral e valor *beta* para o *script* paterno não foi significativo ($F(1, 57) = 0.0, p > .05$), ($\beta = .00, p > .05$).

Em nenhuma das regressões, os pesos estandardizados da regressão, para o valor do *script* de base segura da outra figura parental, se aproximaram de valores significativos, quando introduzido como segundo passo. Estes resultados sugerem, assim, que o *script* de base segura de cada pai é o único preditor de segurança da criança na relação com essa figura parental, e não um preditor global de uma característica da criança.

As variáveis demográficas e os Scripts de Vinculação

Não se verificaram associações significativas entre as variáveis demográficas (já apresentadas anteriormente) e os *scripts* de vinculação quer da mãe, quer do pai.

O Sexo e os Scripts Parentais

Não se registaram diferenças significativas entre os valores do *script* de segurança da mãe nas raparigas ($M=3.92; DP=.94$) e nos rapazes ($M=3.88; DP=.88$) $F(74,1)=.05, p > .05$) e o mesmo acontece entre os valores do *script* de segurança do pai nas raparigas ($M=3.64; DP=1.28$) e nos rapazes ($M=3.52; DP=1.05$) $F(58,1)=.24, p > .05$). Assim tal como se verificou noutros estudos (Waters & Rodrigues-Doolabh, 2004; Dykas et al., 2006; Mikulincer, Shaver, Sapir-Lavid & Avihou-Kanza, 2009) o sexo da criança não está associado aos *scripts* de vinculação tanto para a mãe como para o pai.

Do Sensório-motor ao Simbólico

De modo a perceber os processos envolvidos na transição das representações sensório-motoras para as simbólicas, recorreremos ao coeficiente de correlação de Pearson (R) e analisámos as correlações entre as variáveis em estudo (ver tabela 5).

Tabela 5
Intercorrelações das variáveis em estudo

	Segurança AQS		Script de Vinculação	
	Mãe	Pai	Mãe	Pai
Segurança ASCT	0.26*	0.32*	0.05	0.03

* < .05

Apenas as medidas comportamentais (AQS) estão relacionadas com o *script* da criança (ASCT). Ou seja, somente as representações sensório-motoras da criança dos primeiros anos de vida baseadas na organização dos seus comportamentos de base segura estão a funcionar como potenciais *inputs* das representações mentais de vinculação da criança, excluindo assim os *scripts* de vinculação parentais. Estes resultados vão, assim, na direção oposta a outros já encontrados numa amostra que incluía apenas as mães, em que tanto as medidas comportamentais como as medidas representacionais estavam associadas ao modelo interno dinâmico da criança (ver Wong et al., 2011).

Análise das variáveis demográficas e das dimensões ARE e CBS e a ASCT

Foram conduzidas análises preliminares para testar as relações entre os indicadores demográficos (i.e., idade da mãe e do pai, anos de experiência dos educadores, o número de meses que criança está no colégio antes da avaliação, o número de horas que a criança passa por dia no colégio) e as dimensões ARE e CBS e as representações de vinculação. Não se encontraram associações significativas, em caso algum, entre as medidas dos educadores e as representações de vinculação com as variáveis demográficas.

Associações entre as diferentes variáveis em estudo

Como se pode observar na tabela 6, o comportamento de base segura avaliado pelo educador (CBS) está significativamente associado com a segurança de vinculação das narrativas e com o QI verbal. A segurança das narrativas está, também, associada com o QI verbal. E, finalmente, a dimensão de regulação emocional (ARE) está associada ao sexo: os educadores caracterizam as raparigas como sendo mais capazes de regular as emoções do que os rapazes.

Tabela 6

Correlações entre as variáveis em estudo

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.
1. Segurança de vinculação das narrativas		.35*	.17	.37*	-.06
2. CBS			.42**	.46**	-.06
3. ARE				.18	.17
4. QI Verbal					-.08
5. Sexo (0=masculino; 1feminino)					

* <.05; **<.01

A avaliação dos educadores dos comportamentos de base segura e da auto-regulação emocional

Uma série de análises de regressão múltipla foram conduzidas para testar a primeira hipótese do estudo: a perceção do educador do comportamento de base segura da criança e da sua regulação emocional será influenciada pela segurança das representações de vinculação da criança. Como mostra a tabela 7, a regressão múltipla global foi significativa, mas o QI verbal foi o único preditor significativo das classificações dos educadores relativamente ao comportamento de base segura (CBS). Para a escala de regulação emocional (ARE), a regressão múltipla não foi significativa e nenhum preditor teve uma associação significativa e exclusiva com ARE. Assim, contrariamente à nossa expectativa, as representações de base segura da criança não são a base primária para a caracterização, por parte do educador, do comportamento de base segura da criança para consigo.

Tabela 7*Modelo de regressão analisando o CBS e ARE*

	Variáveis Dependentes			
	CBS		ARE	
	Beta	t	Beta	t
Segurança de vinculação das narrativas	.20	1.4	.06	.40
QI Verbal	.38	2.7**	.13	.89
Sexo	-.02	-.20	-.28	1.95
Modelo R ²	.25**		.16	

**<.01

Interação do QI verbal e da segurança de vinculação das narrativas

Apesar do modelo de regressão multivariada ter mostrado que as representações de vinculação seguras não são o único preditor das percepções dos educadores do comportamento de base segura, quando o QI verbal está incluído como um preditor simultâneo, é possível que as representações de vinculação segura interajam com o QI verbal para prever as percepções dos educadores sobre o comportamento de base segura. Para testar esta hipótese, conduzimos um segundo modelo de regressão que incluía um termo de interação – representação de vinculação segura x QI Verbal. Como se pode ver na tabela 8, tanto os termos isolados como a sua interação são preditores significativas da dimensão CBS nesta análise de regressão. Uma vez que o modelo global e o termo de interação são ambos significativos, isto sugere a possibilidade de um efeito moderador da segurança de vinculação das narrativas na relação entre o QI verbal e a avaliação dos educadores do comportamento de base segura.

Tabela 8*Modelo explicativo da Caracterização do Educador do comportamento de Base Segura da Criança com termo de interação*

	Variável Dependente	
	CBS	
	Beta	t
Segurança de vinculação das narrativas	.27	2.0*
QI Verbal	.38	2.8**
Segurança x QI	-.26	2.1*
Modelo R ²	.31***	

* <.05; **<.01; ***<.001

Para testar efeitos moderadores, recorreremos aos testes de Z. A significância do efeito do QI verbal sobre a dimensão CBS foi examinada em três valores de segurança de vinculação. O efeito de moderação é mostrado na Figura 1. Traçamos os declives entre a dimensão CBS e o QI verbal em três diferentes valores de segurança para as representações de vinculação da criança. Uma vez que todas as variáveis estão padronizadas com média de 0 e desvio padrão de 1, os valores de segurança de vinculação traçados são de -1DP (baixo), 0 (meio) e +1DP (alto). As estimativas para a relação entre QI verbal e a dimensão CBS para os valores baixos, médios e altos de segurança da vinculação foram: $b = .70$ ($p < 0,05$), $b = .36$ ($p < 0,05$) e $b = -.11$ (n.s.), respectivamente. Ou seja, a relação entre o QI verbal e a dimensão CBS é maior quando a segurança da vinculação é baixa e permanece significativa no nível intermediário. No entanto, quando a representação de vinculação segurança da criança é elevada (mais de 1DP acima da média para a amostra) a relação entre o QI verbal e a dimensão CBS não é significativa. Testes post-hoc, contrastando a significância das diferenças entre as estimativas dos três níveis, revelaram que apenas a diferença das estimativas entre as altas e baixas representações de vinculação segura é significativa ($Z = 1,88$, $p < .05$).

Além disso, a análise da dispersão para o QI verbal x CBS, mostrou que crianças com baixas pontuações (ou seja, $< -1DP$), tanto nas representações de segurança da vinculação como no QI verbal, tiveram pontuações mais baixas (em média) na dimensão CBS do que as crianças com pontuações mais elevadas nas representações de segurança da vinculação (ou seja, média e alta). Além disso, todas as crianças com pontuações de representação de vinculação $> 1DP$ acima da média do grupo tinham professores que avaliaram o comportamento de base segura acima da média de grupo, embora tenham sido heterogêneos em relação ao QI verbal. Esta é a razão mais provável para que o sinal do termo de interação seja negativo.

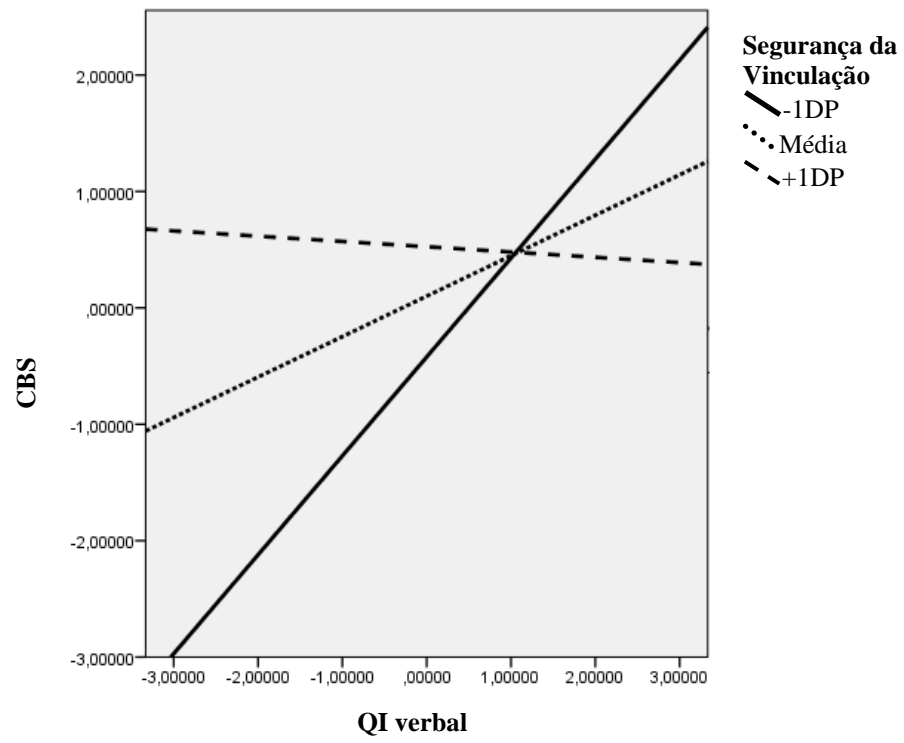


Figura 1. Efeito do QI verbal na dimensão CBS em três valores da segurança de vinculação.

Capítulo7

Discussão Geral

O presente trabalho tinha como principal objetivo contribuir para a discussão sobre a construção, por parte da criança, de um modelo integrado do *self*, participando em duas ou mais relações qualitativamente distintas.

Em primeiro lugar debruçámo-nos na análise da concordância entre os comportamentos de vinculação e os modelos internos dinâmicos de vinculação da criança. Para tal, começou-se por analisar o fenómeno de base segura, aspecto central na teoria da vinculação de Bowlby e Ainsworth (Waters, 2002; Waters & Cummings, 2000), em contexto familiar, centrado-se nas relações mãe-criança e pai-criança. O fenómeno de base segura diz respeito ao funcionamento do sistema de controlo da vinculação ao longo do tempo. Uma criança vinculada a um adulto, organiza o seu comportamento de vinculação no espaço e no tempo em redor desse adulto, usando-o como base segura para explorar o meio e como porto de abrigo para onde pode sempre regressar em situações de *stress*. Os resultados obtidos, em contexto natural e não ansiogénico, revelaram que as crianças neste estudo, entre os dois anos e meio e os três anos, utilizam quer a mãe quer o pai como base segura. O que confirma a noção de que este fenómeno está presente em crianças provenientes de diferentes grupos socioculturais (e.g. Bowlby, 1969/1982; Posada et al., 1995b; van IJzendoorn & Sagi, 1999).

O valor médio de segurança para a mãe é de .49 e para o pai de .51, encontrando-se dentro dos valores médios dos estudos apresentados na meta-análise de van IJzendoorn et al. (2004). Assim, os dados obtidos confirmam e alargam os resultados referidos na mesma meta-análise, e que indicam que o valor médio de segurança na relação com o pai é comparável ao da mãe. Nos estudos que utilizam a Situação Estranha (e.g. Main & Weston, 1981; Rosen & Rohtbaum, 1993) a distribuição das classificações das crianças na relação com o pai é, também, comparável à referida por Ainsworth et al. (1978) para a relação mãe-criança.

Apesar de Bowlby e Ainsworth considerarem que, em contextos normativos, a mãe tende a ser a principal figura de vinculação, os valores obtidos não revelam diferenças significativas entre os valores de segurança da criança à mãe e ao pai, numa fase em que a relação pai-criança parece ser, particularmente, saliente (Easterbrooks & Goldberg, 1984; Lamb, 1977). Contudo, estes resultados devem ser interpretados com cuidado, uma vez que as observações foram realizadas de modo independente para a

interação mãe-criança e pai-criança, e não na presença de ambas as figuras. Apesar disto, Lamb (1977) verificou que, crianças observadas em casa, durante o primeiro ano de vida, com ambos os pais, não apresentavam preferência por nenhum deles na exibição de comportamentos vinculativos. O mesmo autor, referindo-se a diversas observações por si realizadas com outras amostras, afirma que ambas as figuras parentais interagem mais com os filhos quando estão sozinhos com eles, do que quando ambos estão presentes, referindo, ainda, que as crianças eram mais ativas em situações diádicas do que triádicas.

Os resultados obtidos, na faixa etária em estudo, confirmam, ainda, a noção de Bowlby (1969/1982) de que, o uso das figuras de vinculação como base segura, mantém-se central na organização dos comportamentos da criança, durante o segundo e a maior parte do terceiro ano. Do ponto de vista do desenvolvimento, surgem nesta fase outras tarefas importantes, como a progressiva aquisição de autonomia e independência que, segundo Sroufe et al. (1983) são construídas com base numa relação de vinculação segura na infância. É a utilização da mãe/pai como base segura, que permite à criança, progressivamente, explorar e aprender acerca do seu ambiente, uma vez que, em caso de necessidade, a criança sabe que eles estarão disponíveis e serão sensíveis às suas necessidades (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969/1982).

No que concerne, à análise dos valores de segurança da criança nas relações com a mãe e com o pai, este estudo aponta para uma concordância significativa entre os mesmos ($r = .26$), o que vai ao encontro dos resultados obtidos noutros estudos (e.g. Caldera, 2004; Frosch et al., 2000; Monteiro et al., 2008; Rosen & Burke, 1999; Rosen & Rothbaum, 1993; Steele et al., 1996; Veríssimo et al., 2006). Na meta-análise de van IJzendoorn e De Wolff (1997) encontrou-se somente uma correlação modesta (.17), entre a qualidade da vinculação da criança à mãe e ao pai, pelo que, para os autores, a segurança não parece estar, substancialmente, generalizada às diferentes relações dentro do contexto familiar. A segurança da vinculação deve, assim, ser vista como uma característica da relação e não é como um traço da criança (Ainsworth *et al.*, 1978; Bowlby, 1969/1982; Main & Weston, 1981; Sroufe, 1985; Sroufe & Waters, 1977).

Os resultados obtidos podem resultar da semelhança nos cuidados parentais e nos seus sistemas de valores relativos a assuntos importantes para a segurança da vinculação, como a sensibilidade e a responsividade aos pedidos e necessidades das

crianças (como é inferido pela organização dos comportamentos das crianças), logo será de esperar uma concordância nos valores de segurança da criança à mãe e ao pai (Steele et al., 1996). Esta semelhança nos comportamentos parentais poderá, também, ser explicada, pelo menos em parte, pela concordância nas representações de vinculação no casal (van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996). Poder-se-á, também, colocar a hipótese de um progenitor, nomeadamente a mãe, influenciar a natureza da relação que a criança tem com o outro progenitor (Steele et al., 1996). Outra explicação poderá, ainda, residir nas características individuais da criança, por exemplo o temperamento (Fox et al., 1991).

Para Sroufe e Waters (1977), a segurança da vinculação reflete a qualidade da relação específica entre a criança e a mãe/pai, pelo que nela são incluídas a história das interações diádicas entre a criança e a mãe/pai, características da criança e da mãe/pai e o contexto em que essa díade se insere. Tal como Mary Ainsworth afirmou repetidamente não existem crianças seguras ou inseguras, mas sim crianças com relações seguras ou inseguras a determinadas figuras.

Durante os primeiros anos de vida, a qualidade da vinculação depende dos sinais externos como sejam a proximidade, disponibilidade e responsividade da figura de vinculação. À medida que as interações se repetem a criança desenvolve os modelos internos, ou seja, as representações para essas mesmas interações, o que vai possibilitar a regulação ao nível interno do sistema (Bretherton, 1987; Bretherton & Munholland, 1999; Collins & Read, 1994).

Segundo Bretherton (1987), a linguagem das crianças pode ser considerada um meio para aceder aos modelos internos do *self* e da figura de vinculação e, como tal, na encenação das separações e reuniões com os brinquedos, as crianças estão, provavelmente, a ativar os seus modelos internos. Deste modo, no presente estudo, foi utilizado o *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990) para aceder aos modelos internos das crianças em idade pré-escolar.

Analisou-se a concordância entre a vinculação, com base na qualidade da relação mãe-criança e pai-criança, e as representações de vinculação das crianças em idade pré-escolar, uma vez que estudos anteriores indicam que a concordância da vinculação varia consoante as experiências vividas pelos sujeitos com a figura de vinculação (eg. Weinfield et al., 2000; Waters et al., 2000). Neste estudo, com base nas

correlações efetuadas, verificou-se a existência de uma relação positiva e significativa entre a dimensão Segurança do AQS e o valor de Segurança do ASCT, quer para a mãe ($r=.26$) quer para o pai ($r=.32$).

Deste modo, as crianças que foram avaliadas com uma relação de vinculação segura desenvolveram, provavelmente, modelos internos de relações de vinculação seguras e foram capazes de utilizar esses modelos na resolução das situações apresentadas nas histórias. No final das histórias narradas por estas crianças, surgem adultos de confiança e protetores, que respondem de modo eficaz, fornecendo ajuda, proteção e cuidados de acordo com as necessidades. As crianças seguras associam este adulto ao eliminar do perigo, da dor ou da ansiedade; nas histórias que envolvem a separação e reunião, os pais são bem recebidos, os elementos da família estão finalmente em segurança e unidos; e o final das histórias é claro.

Ao contrário do que seria de esperar, do ponto de vista da Teoria da Vinculação constatou-se a existência de uma correlação positiva e significativa entre as habilitações literárias da mãe e o valor de segurança da criança na relação com a mãe, ou seja, quanto mais elevadas as habilitações literárias da mãe, mais elevado o valor de segurança à mãe. Sendo as famílias do nosso estudo de classe média, média-alta e com um nível de habilitações literárias acima da média da população portuguesa (57% da população portuguesa entre os 25 e os 64 anos tem o 9º ano ou menos, segundo o Education At a Glance, 2015) e não tendo encontrado, até à data, qualquer estudo que obtivesse este mesmo resultado, talvez fosse importante replicar este dado.

Também, e mais uma vez, ao contrário do que seria de esperar, do ponto de vista da Teoria da Vinculação, verificou-se uma diferença em função do sexo [$F(70,1) = 9.64, p < .05$] nas respostas ao ASCT, com as histórias produzidas pelas raparigas, em média, a receberem pontuações mais elevadas na dimensão segurança, o que significa que as raparigas produziram histórias mais elaboradas e coerentes, pautadas por uma maior facilidade e espontaneidade discursiva.

Não obstante o facto deste dado ser inesperado do ponto de vista da vinculação, a verdade é que o mesmo tem sido encontrado em diversos estudos, como por exemplo: Verschueren, Marcoen e Schoefs (1996) registaram que, apesar de o sexo não estar associado significativamente com a classificação de vinculação atribuída, quando era feita uma avaliação quantitativa das histórias, as raparigas pontuavam

significativamente mais alto na escala de segurança; no estudo de Pierrehumbert et al., 2009, verificou-se que as raparigas expressavam um maior número de representações de vinculação seguras no contexto da interação pais-criança encenada, acedendo também mais facilmente a conteúdos de ordem emocional e sendo mais coerentes na sua articulação; também, no estudo de Wong et al. (2011), onde se compara uma amostra de crianças portuguesas com uma amostra de crianças norte-americanas, verificaram que nas duas amostras as raparigas tendiam a construir histórias mais elaboradas e que apresentavam melhor organização causal e temporal do que os rapazes; ainda, no estudo de Maia et al., 2012, com crianças em idade pré-escolar, todas as histórias do ASCT produzidas pelas raparigas receberam, em média, pontuações mais elevadas na dimensão de segurança.

Várias são as hipóteses teóricas aprofundadas para explicar esta diferença de sexos e, tendo como ponto de partida a ideia avançada por Oppenheim (1997) de que este tipo de metodologias podem representar uma situação indutora de ansiedade para a criança, é dado ênfase à tese evolutiva proposta por Taylor et al. (2000) que afirma existirem diferenças nas estratégias de regulação emocional tendencialmente utilizadas pelos dois sexos em situações de *stress* e de conforto interpessoal.

Sendo a linguagem um facilitador para aceder aos modelos internos da criança e a produção de narrativas poder ser influenciada pelas capacidades linguísticas e cognitivas da criança, neste estudo, o QI verbal não influenciou a avaliação da segurança das narrativas produzidas pelas crianças.

A qualidade da relação da criança com a figura de vinculação é de extrema importância no desenvolvimento precoce dos modelos internos. É através da qualidade do cuidado que a figura de vinculação providencia à criança e, também, das experiências que com ela partilha desde o nascimento, que a criança vai construindo as suas representações mentais do mundo e de si nesse mundo. Contudo, há, ainda, a salientar que, tal como o nome indica, os modelos internos são dinâmicos e portanto, abertos à mudança.

No segundo ponto de reflexão deste trabalho tentámos perceber quais os processos envolvidos na transição das representações sensório-motoras para as simbólicas, colocando como potenciais *inputs* das representações mentais de vinculação da criança: as representações sensório-motoras da criança dos primeiros anos de vida

baseadas na organização dos seus comportamentos de base segura e os *scripts* de vinculação parentais.

Os dados obtidos sugerem que mães e pais têm conhecimento e acesso ao *script* de base segura, confirmando e alargando os resultados de estudos anteriores, com mães oriundas de diversos grupos sócio-culturais (e.g. Rodrigues-Doohlab et al., 2003; Vaughn et al., 2007), nomeadamente, o português (Veríssimo et al., 2005), e com pais portugueses (Veríssimo et al., 2006). Assim, mães e pais, quando confrontados com os diferentes grupos de palavras sugestivas, parecem ativar as suas crenças e expectativas relacionadas com o *script* e que orientam as suas narrativas. A ideia implícita à utilização das narrativas é que os processos mentais variam, tal como os processos comportamentais, em função dos diferentes modelos internos, o que se reflete na linguagem (Crowell, Fraley & Shaver, 1999; Main et al., 1985).

Analisando os dados das narrativas elaboradas pela mãe e pelo pai, obtiveram-se correlações elevadas para as narrativas adulto-criança e adulto-adulto, tanto para a mãe ($r=.65; p < .05$) como para o pai ($r=.79; p < .05$); o que está de acordo com o estudo de Waters e Waters (2006). Correlações superiores a .50 indicam que um *script* de base segura comum é relevante para ambos os tipos de relação. Este resultado é importante na medida em que é consistente com a noção de que as relações adulto-criança e adulto-adulto são semelhantes na sua natureza.

Seguidamente, comparámos os valores *script* de base segura de mãe e pai, não se encontrando diferenças significativas: quanto mais elevados os valores nas narrativas elaboradas pela mãe, mais elevados os valores nas narrativas elaboradas pelo pai. O que vai de encontro à meta-análise de van IJzendoorn e Bakermans-Kranenburg (1996), em que as distribuições das classificações de adolescentes e pais, na AAI, é consideravelmente semelhante à distribuição das mães (amostras não clínicas). Na mesma linha, numa amostra de adolescentes, não foram encontradas diferenças de género, para nenhum dos valores *script* de base segura (Dykas et al., 2006).

Esta semelhança nas representações de vinculação das figuras parentais poderá ser uma das hipóteses explicativas para a associação encontrada entre os valores de segurança da criança na relação com os progenitores ($r=.26$) (e.g. Cassidy, 1999; van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996; van IJzendoorn & De Wolff, 1997). Os adultos parecem escolher parceiros com uma capacidade de servir como base segura

semelhante à sua. Contudo, o valor da correlação ($r=.36$) é, ainda, indicativo de que existem casais em que um dos parceiros possui um *script* de base segura generalizado e completo, e o outro não. Este resultado revela, ainda, que outros aspetos, para além da vinculação, poderão ser importantes na seleção e manutenção dos parceiros na idade adulta (ver Hazan & Zeifman, 1999).

Quando analisada a qualidade dos *scripts* de base segura com os valores do critério de segurança, verifica-se uma associação significativa e positiva, de magnitude semelhante, para mães e pais ($r=.36$, $r=.29$, respetivamente). Os resultados sugerem que mãe e pais possuem um modelo interno dinâmico seguro são utilizados pelos seus filhos como base segura; este resultado suporta, assim, um dos princípios básicos da teoria da vinculação – a transmissão intergeracional da qualidade de vinculação. Estes dados vão de encontro aos resultados obtidos em outros estudos (e.g. Vaughn et al., 2007; Veríssimo et al., 2006; Waters, 1995). Segundo Waters e Waters (2006), pais com um *script* de base segura completo, coerente e facilmente acessível utilizam esse conhecimento implícito, de forma a organizarem o seu comportamento, no contexto das interações de base segura, promovendo a organização harmoniosa e coerente dos comportamentos de base segura dos filhos e de modelos internos adequados e organizados. Pais que não têm acesso a este *script*, ou com um *script* incompleto, terão mais dificuldade em prover um suporte de base segura sensível, consistente e eficaz, o que se reflectirá na organização dos comportamentos (e das representações) de base segura dos seus filhos.

É de referir que os nossos resultados revelam um padrão algo distinto dos resultados obtidos na meta-análise de van IJzendoorn (1995), cujas representações de vinculação maternas (accedidas através da AAI) estão mais fortemente correlacionadas com a segurança da criança, comparativamente com as representações paternas ($r=.50$ e $r=.37$, respetivamente); enquanto no nosso estudo, e utilizando o *script* de base segura, ambas as figuras parentais parecem moldar os comportamentos dos filhos, via representações, na mesma magnitude.

Os nossos dados permitiram, ainda, explorar se a organização dos comportamentos de base segura da criança na interacção com o pai estava, de alguma forma, a ser influenciada pelo modelo interno da mãe (Steele et al., 1996), o que iria de encontro à noção da mãe como figura de vinculação mais saliente, face ao pai, numa

hierarquia de figuras vincuativas (Bowlby, 1969/1982; Bretherton, 1985; Main *et al.*, 1985). Porém, os resultados obtidos não vão nesse sentido, uma vez que as análises hierárquicas de regressão realizadas mostram que a relação entre o *script* de base segura do pai e o AQS da criança não é mediada ou suprimida pelo *script* de base segura da mãe. Do mesmo modo, o *script* de base segura do pai não explica a variância no AQS da criança com a mãe, para além da já explicada pelo *script* de base segura materno. Estas relações são, assim, caracterizadas pela sua especificidade. Este dado vai ao encontro de outros estudos realizados mais recentemente (e.g., Monteiro & Veríssimo, 2010).

Quando considerámos os processos envolvidos na transição das representações sensório-motoras para as simbólicas, verificámos, e ao contrário da nossa expectativa, que apenas as representações sensório-motoras da criança dos primeiros anos de vida baseadas na organização dos seus comportamentos de base segura estão a funcionar como potenciais *inputs* das representações mentais de vinculação da criança. Este resultado, vai no sentido ao contrário ao encontrado no único estudo desenvolvido até à data que aborda as mesmas questões (Wong *et al.*, 2011) numa amostra que considera apenas a relação mãe-criança e em que tanto a organização dos comportamentos de base segura da criança com a mãe como o *script* materno estão a funcionar como *inputs* das representações mentais de vinculação da criança. Como tal, serão necessários estudos adicionais que contemplem ambos os progenitores de modo a melhor esclarecer estas questões.

Por último, analisámos a relação entre a qualidade das representações internas de vinculação das crianças (ou seja, a segurança) e a qualidade das relações educador-criança, isto porque sabemos que a qualidade destas relações tem um impacto considerável no sucesso académico, bem como no desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional da criança e influencia, ainda, o ajustamento social das crianças na escola, especialmente nos primeiros anos.

Não encontramos relações significativas entre as variáveis demográficas dos adultos, como por exemplo, a idade do educador, e a caracterização do educador do comportamento de base segura da criança para com ele. Os educadores tendem a descrever as meninas como mais capazes de regular emoções do que os meninos.

Apesar disso, não se encontraram diferenças significativas no sexo para as classificações dos educadores relativamente ao comportamento de base segura.

Tal como em estudos anteriores, encontrou-se uma associação significativa entre as classificações do educador do comportamento de base segura e a qualidade das representações de vinculação da criança avaliadas pela ASCT (e.g. Berlim, Cassidy & Appleyard, 2008; Bourdeau & Ryan, 1978; DeMulder, Denham, Schimdt, & Mitchell, 2000; Howes & Hamilton, 1992; Rydell et al., 2005; Sierra, 2012; Sroufe, 1983). Analisando um gráfico de dispersão dos resultados do ASCT, verifica-se que todas as crianças com pontuações ASCT >1DP acima da média são caracterizadas pelos educadores como centrando o comportamento de base segura sobre eles (os educadores). No entanto, também encontramos correlações significativas, tanto entre o QI verbal e as representações de vinculação das crianças, como entre o QI verbal e as avaliações do comportamento de base segura da criança pelos educadores. É possível que os educadores sejam sensíveis ao domínio da linguagem e do vocabulário e tendam a ver as crianças que estão a atingir as metas académicas ou que as alcançam antes do previsto como aquelas com quem têm relações mais positivas. Isto é, as crianças com elevada capacidade verbal são também caracterizadas pelos seus educadores como mais capazes de usá-los como uma base segura para a exploração, independentemente da sua história de vinculação. Assim, quando a criança articula uma representação segura de vinculação (ou seja, cotações elevadas no ASCT), os educadores tendem a caracterizá-la como usando-os (o educador) como base segura, independentemente da capacidade verbal, no entanto, quando a criança não consegue articular uma representação de vinculação segura (ou seja, cotações média-baixas ou baixas no ASCT), mas demonstra uma elevada capacidade verbal, os educadores também tendem a descrever a criança como sendo capaz de os usar como base segura. Estes resultados sugerem que as representações de vinculação seguras são uma via importante para co-construir uma relação positiva e próxima com os educadores, mas também que os educadores tendem a ver-se a si próprios como tendo relações positivas com as crianças que têm maior capacidade verbal.

No geral, os nossos dados sugerem que a coconstrução de uma relação de vinculação relevante com um educador na primeira infância é, em parte, em função da qualidade das relações de vinculação pais-criança, como suportado neste estudo pela

qualidade da vinculação das representações suscitadas pelas histórias do ASCT. Apesar disso, as representações de vinculação da criança não são o único caminho para uma relação educador-criança que os educadores caracterizem como sendo relevante do ponto de vista da vinculação (ou seja, a criança organiza o comportamento de base segura em referência ao educador). Pode ser que as crianças com maior capacidade verbal iniciem mais o contato com seus educadores para obter informações sobre as atividades de sala de aula, suscitem mais oportunidades de brincadeira, ou consigam mediar disputas mais frequentemente do que as menos verbalmente capazes. Como alternativa, os educadores podem tender a preferir as crianças verbalmente mais desenvolvidas e sentir que a relação entre eles é positiva e calorosa, sem ter em consideração a frequência das interações entre eles. E, como mencionado anteriormente, quando as representações de vinculação não sugerem uma história de vinculação segura e as crianças demonstram menor inteligência verbal, os educadores são menos propensos a caracterizar o seu comportamento como indicando uma relação de base segura com eles. Estas possibilidades devem ser tidas em consideração em investigações futuras sobre as relações educador-criança. Qualquer que seja o caso, os educadores do ensino pré-escolar e do 1º ciclo continuam a apoiar as crianças e as suas famílias quando protegem as crianças pequenas e estas relações formadas nos primeiros anos escolares podem apoiar ou minar o futuro desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança (Berlin et al., 2008).

Considerações Finais

Este estudo procurou contribuir, para a investigação na área da vinculação, ao testar empiricamente, numa amostra de famílias portuguesas, com crianças no início da idade pré-escolar, conceitos como: fenómeno de base segura, modelo interno dinâmico, transmissão social da vinculação, ou redes de vinculação.

Em síntese, os resultados mostram que as crianças utilizam quer a mãe quer o pai como base segura, que a segurança de vinculação experienciada pela criança na infância é representada posteriormente em modelos internos dinâmicos; que a organização dos comportamentos de base segura, na relação com ambos os pais, pode ser prevista a partir do conhecimento tipo *script* de base segura das figuras parentais; que as representações sensório-motoras da criança dos primeiros anos de vida baseadas na organização dos seus comportamentos de base segura estão a funcionar como potenciais *inputs* das representações mentais de vinculação da criança e ainda que, a segurança das representações de vinculação da criança e a inteligência verbal, estão associadas a uma relação educador-criança, caracterizada pelos educadores como relevante do ponto de vista da vinculação.

Reconhecemos, também, que há limitações e restrições na generalidade dos nossos resultados. Por exemplo, a nossa amostra é considerada de conveniência, sendo os participantes provenientes de famílias de classe média, média-alta, com um nível de habilitações literárias acima da média da população portuguesa. É, ainda, caracterizada pela estabilidade e o reduzido risco (condições de vida relativamente consistentes). O número de participantes é algo reduzido, o que dificulta a generalização dos resultados, devendo estes ser discutidos, apenas, no contexto desta realidade. Também, como alguns autores (e.g. Pinquart et al., 2013) têm vindo a apontar, o facto de utilizarmos medidas de natureza diferente (ex., T1- medidas comportamentais e T2- medidas representacionais) para avaliar a continuidade da vinculação poderá ter implicações nos resultados encontrados; sendo assim, seria importante realizar estudos longitudinais recorrendo apenas a medidas da mesma natureza. Na mesma linha, à medida que o estudo da vinculação ultrapassa a infância e recorre-se a medidas representativas, é importante não esquecer o enfoque no comportamento; até porque na teoria de Bowlby a ligação entre o modelo interno dinâmico e o comportamento é central, dado que a função destes modelos é organizar o comportamento de uma forma mais flexível. Será,

assim, fundamental analisar os anos pré-escolares quer na relação da criança com a mãe, quer com o pai, porque apesar de estes anos serem caracterizados por importantes desenvolvimentos a nível cognitivo, linguístico, motor e social, os comportamentos de vinculação permanecem centrais na organização do comportamento da criança (Marvin & Britner, 1999). Além disso, este período parece ser, também um período de crescente interesse e envolvimento nas interações pai-criança (Easterbrooks & Golberg, 1984; Lamb, 1977). Apontamos, ainda, outras limitações no que se refere à qualidade da relação educador-criança: apenas recolhemos os auto-relatos dos educadores; seria pertinente em estudos futuros incluir a avaliação da sensibilidade dos educadores e observações diretas do comportamento das crianças em relação ao educador. Além disso, a maioria das crianças deste estudo vêm de famílias de classe média que frequentam instituições particulares de solidariedade social (IPSS), é possível que crianças oriundas de famílias menos favorecidas tenham uma capacidade verbal média inferior às crianças deste estudo e, em caso afirmativo, seria interessante perceber se a qualidade das relações educador-criança teria uma associação mais forte com a segurança das representações de vinculação do que com a inteligência verbal. Finalmente, tanto as medidas do educador como da criança foram realizadas em simultâneo; seria importante conduzir estudos longitudinais onde a segurança da vinculação e a inteligência verbal fossem avaliadas em várias ocasiões, de preferência antes da entrada para a creche/jardim de infância, para descortinar as implicações da segurança de vinculação e da inteligência verbal na qualidade da relação educador-criança.

Como sugestões para investigações futuras, não queríamos deixar de realçar o facto do pai, enquanto figura de vinculação, continuar a ser visto num contexto temporal e ecológico diferente, ocupando uma posição secundária em importância, comparativamente à mãe (Bowlby, 1969/1982; Grossmann et al., 2002). Esperamos, assim, que este estudo seja mais um contributo para chamar a atenção da importância da figura do pai no desenvolvimento sócio-emocional da criança; este dado é importante não só para a teoria, como também para aquilo que se transmite para o público em geral e ainda, para a prática profissional (e.g. decisões dos tribunais relativamente à guarda parental em caso de divórcio). Tanto a mãe como o pai desempenham um papel promotor e fundamental no desenvolvimento sócio-emocional da criança, ambos com funções diferentes mas complementares.

Também, há a realçar que apesar dos nossos resultados irem ao encontro de outros estudos no que diz respeito à confirmação da transmissão social da qualidade da vinculação (e.g. Posada et al., 1995b; Tini et al., 2003; Vaughn et al., 2007; Veríssimo et al., 2006), há contudo, espaço para a descontinuidade na transmissão da vinculação, de geração para geração (e.g. Posada, Waters, Crowell, & Lay, 1995b; van IJzendoorn, 1995). Assim, a análise da qualidade da relação do casal, do suporte social ou dos fatores *stressores* da vida familiar (e.g. Belsky, 1984; Cowan & Cowan, 2007; Tarabulsky et al., 2005), poderão ajudar a uma compreensão mais integrada destes processos.

Ainda, com a entrada massiva da mulher no mercado de trabalho assistiu-se a uma reorganização da estrutura tradicional familiar e a uma criação de novas expectativas acerca dos papéis a desempenhar pelas figuras parentais (Cabrera, Tamis-LeMonda, Lamb, & Boller, 1999; Parke, 1996; Torres, 2004). Esta mudança social coloca novos desafios à teoria da vinculação, nomeadamente, sobre o desenvolvimento (simultâneo ou sequencial) de relações de base segura com outras figuras, fora do contexto familiar, e do seu impacto no desenvolvimento sócio-emocional da criança (Howes, 1999; van IJzendoorn, Sagi, & Lambermoon, 1992; Veríssimo et al., 2003). Neste sentido, existe uma ampla base de evidências que destaca a influência da qualidade das relações educador-criança, tanto em ambiente pré-escolar como no 1º ciclo, na adaptação e no sucesso da criança nesses contextos. Porque as crianças que entram na escola têm diferentes origens e um conjunto de experiências diferentes que estão na base das suas capacidades sociais e cognitivas, é importante que os educadores sejam sensíveis a esta diversidade e que estejam preparados para atender às necessidades de desenvolvimento específicas de cada criança. Os nossos dados evidenciam que dois domínios de competência da criança, a segurança das representações de vinculação e a inteligência verbal, estão ambos associados com as caracterizações dos educadores do comportamento de base segura da criança para com ele. Estas conclusões poderão ser úteis na concepção dos currículos de formação dos educadores de infância e professores de ensino básico: a importância de estarem mais conscientes do significado do comportamento das crianças, bem como estarem mais atentos à possibilidade de poderem ser mais atraídos pelas crianças que demonstram maior capacidade verbal. Estes resultados podem, também, ser úteis no planeamento de

programas de intervenção para as crianças com dificuldades de adaptação ao pré-escolar e/ou 1º ciclo.

Por fim, gostaria, ainda, de realçar que apesar dos modelos internos poderem ser vistos como um conceito teórico que tudo abarca e explica, temos de ter em atenção que não é uma teoria geral que explique todas as relações e experiências sociais da criança. Antes, os modelos internos dinâmicos devem ser considerados como uma metáfora conceptual que tem sido relacionada com vários aspetos do desenvolvimento da criança, contribuindo assim para o desenvolvimento do próprio conceito (Belsky & Cassidy, 1994; Thompson et al., 2003).

Referências

- Ainsworth, M. D. S. (1967). *In infancy in Uganda: infant care and the growth of love*. Baltimore: The Johns Hopkins Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, *44*, 709-716.
- Ainsworth, M. D. S. (1990). Some considerations regarding theory and assessment relevant to attachment beyond infancy. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention* (pp. 463-488). Chicago: The Chicago University Press.
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, *46*, 331-341.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Oxford: Lawrence Erlbaum.
- Allen, J. A. (2008). The attachment system in adolescence. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 419-435). New York: Guilford Press.
- Anderson, C. W., Nagle, R. J., Roberts, W. A., & Smith, J. W. (1981). Attachment to substitute caregivers as a function of center quality and caregiver involvement. *Child Development*, *52*, 53-61. doi: 10.2307/1129214
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a development context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, *23*(1), 3-15. doi:10.1037/1045-3830.23.1.3
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, *55*, 83-96.
- Belsky, J. (2001). Developmental risks (still) associated with early child care. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *42*, 845-859.
- Belsky, J., & Cassidy, J. (1994). Attachment: theory and evidence. In M. Rutter, D. Hay, & S. Baron-Cohen (Eds.), *Developmental principles and clinical issues in psychology and psychiatry* (pp. 373-402). Oxford: Blackwell.

- Belsky, J., Rovine, M., & Taylor, D. (1984). The Pennsylvania infant and family development project: origins of individual differences in infant-mother attachments: Maternal and infant contributions. *Child Development*, *55*, 718-728. doi:10.2307/1130124
- 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* (2nd ed., pp. 333-347). New York: Guilford Press.
- Bost, K. K., Shin, N., McBride, A., B., Brown, G. L., Vaughn, B. E., . . . Korth, B. (2006). Maternal secure base scripts, children's attachment security, and mother-child narrative styles. *Attachment Human Development*, *8*(3), 241-260. doi:10.1080/14616730600856131
- 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* (2nd rev. ed.). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent-child attachment and healthy development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (2002). *Cuidados Maternos e Saúde Mental* (4^a ed.). São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in the Child Development*, *50*(1-2), 3-35. doi:10.2307/3333824
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication and internal working models. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed., pp. 1061-1100). New York: Wiley.

- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health, 11*, 237-252. doi:10.1002/1097-0355(199023)11:3<237::AID-IMHJ2280110306>3.0.CO;2-X
- Bretherton, I. (1991). Pouring new wine into old bottles: the social self as internal working model. In M. Grunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: the Minnesota symposia on child psychology* (Vol.23, pp. 1-41). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bretherton, I. (1993). From dialogue to internal working models: The co-construction of self in relationships. In C. A. Nelson (Ed.), *Minnesota Symposia for Child Development: Vol. 26. Memory and affect in development* (pp. 237-263). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from Infancy to adulthood: the major longitudinal studies* (pp. 13-47). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 89-111). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (2nd ed., pp. 102-127). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I., & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: the MacArthur story stem battery and parent child narratives* (pp. 55-89). New York: Oxford University Press.
- Bretherton, I., Prentiss, C., & Ridgeway, D. (1990). Children's representations of family relationships in a story completion task at 37 and 54 months. In I. Bretherton, & M. Watson (Eds.), *Children's perspectives on the family (new directions in child development series)* (Vol. 48, pp. 85-105). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Appendix: story completion tasks to assess young children's internal working models of child and parents in the attachment relationship. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 300-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention* (pp. 273-308). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bridges, L. J., Connel, J. P., & Belsky, J. (1988). Similarities and differences in infant-mother and infant-father interaction in strange situation: a component process analysis. *Development Psychology*, *24*, 92-100.
- 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
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, C. S. Lamb, M. E., & Boller, K. (1999, August). *Measuring father involvement in the early head start evaluation: a multidimensional conceptualization*. Paper presented at the National Conference on Health Statistics, Washington, DC.
- Caldera, Y. M. (2004). Paternal involvement and infant-father attachment: a Q-set study. *Fathering*, *2*(2), 191-210.
- 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. doi:10.1080/016502500383377
- Cassidy, J. (1999). The nature of child's ties. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1994). Cognitive representations of attachment: the structure and function of working models. In K. Bartholomew, & D. Pearlman

- (Eds.), *Attachment processes in adulthood: advances in personal relationships* (pp. 53-90). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Coppola, G., Vaughn, B. E., Cassiba, R., & Costantini, A. (2006). The attachment script representation procedure in an Italian sample: associations with adult attachment interview scales and with maternal sensitivity. *Attachment and Human Development, 8*(3), 209-219. doi:10.1080/14616730600856065
- Cox, M., Owen, M., Henderson, V., & Morgand, N. (1992). Prediction of infant-father and infant-mother attachment. *Development Psychology, 28*(3), 474-483. doi:10.1037/0012-1649.28.3.474
- Cowan, C., & Cowan, P. A. (2007). Insecure Attachment: how a partner's attachment representation and behavior can break negative intergenerational cycles. *International Attachment Conference*. Minho, Portugal.
- Crittenden, P. M. (1990). Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal, 11*, 259-277.
- Crittenden, P. M. (2000). A dynamic-maturational approach to continuity and change in pattern of attachment. In P. M. Crittenden, & A. H. Claussen (Eds.), *The organization of attachment relationships: maturation, culture and context* (pp. 343-357). New York: Cambridge University Press.
- Crowell, J.A, Fraley, R.C., & Shaver P.R. (1999). Measurement of individual differences in adolescents and adult attachment. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory: Research and clinical applications* (pp. 434-465). New York: The Guilford Press.
- 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.
- De Wolff, M. S., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: a meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development, 68*, 571-591. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb04218.x
- DeMulder, E., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: links from home to school. *Development 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, pp. 229-248). Coimbra: Quarteto.
- Dykas, M. J., Woodhouse, S. S., Cassidy, J., & Waters, H. S. (2006). Narrative assessment of attachment representations: links between secure base scripts and adolescent attachment. *Attachment & Human Development, 8*, 221-240. doi:10.1080/14616730600856099
- Easterbrooks, M. A., & Goldberg, W. A. (1984). Toddler development in the family. Impact of father involvement and parenting characteristics. *Child Development, 55*(3), 740-752.
- Farran, D. C., & Ramey, C. T. (1977). Infant day care and attachment behaviors toward mothers and teachers. *Child Development, 48*, 1112-1116. doi:10.2307/1128371
- Fox, N. A., Kimmerly, N. L., & Schafer, W. D. (1991). Attachment to mother / attachment to father: A meta-analysis. *Child Development, 62*, 210-225. doi:10.2307/1130716
- Frosch, C., Mangelsdorf, S., & McHale, J. (2000). Marital behavior and the security of preschooler-parent attachment relationship. *Journal of Family Psychology, 14*(1), 144-161. doi:10.1037//0893-3200.14.1.144
- Golby, B., Bretherton, I., Winn, L., & Page, T. (1995). *Coding manual for the Attachment Story Completion Task*. Unpublished manuscript, University of Wisconsin-Madison.
- 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
- Groh, A. M., & Roisman, G. I. (2009). Adults' autonomic and subjective responses to infant vocalizations: The role of secure base script knowledge. *Developmental Psychology, 45*(3), 889-893. doi:10.1037/a0014943

- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Engelisch, H., & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: father's sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development, 11*, 307-331. doi:10.1111/1467-9507.00202
- Hamilton, C. E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development, 71*, 690-694.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638. doi:10.1111/1467-8624.00301
- Hazan, C., Campa, M., & Gur-Yaish, N. (2006). Attachment across the lifespan. In P. Noller, & J. Feeney (Eds.), *Close relationships: functions, forms and processes* (pp. 189-209). New York: Psychology Press.
- Hazan, C., & Zeifman, D. (1999). Pair bonds as attachments. Evaluating the evidence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 336-354) New York: Guilford Press.
- Hazan, N. L., Allen, S. D., Christopher, C. H., Umemura, T., & Jacobvitz, D. B. (2015). Very extensive non-maternal care predicts mother-infant attachment disorganization: convergent evidence from two samples. *Development and Psychopathology, 27*, 649-661. doi:10.1017/S0954579414000893
- Heller, C. (2000). *Narrative Coding Manual: attachment ratings and classifications*. Unpublished Manuscript.
- Hesse, E. (1999). The Adult Attachment Interview: Historical and current perspectives. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical implications* (pp. 395-433). New York: Guilford Press.
- Hinde, R. (1988). Continuities and discontinuities: conceptual issues and methodological considerations. In M. Rutter (Ed.), *Studies of psychosocial risk* (pp. 367-383). Cambridge: Cambridge University Press.
- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (pp. 671-685). New York: Guilford Press.
- Howes, C., Galinsky, E., & Kontos, S. (1998). Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development, 7*(1), 25-36. doi:10.1111/1467-9507.00048

- 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
- Howes, C., Hamilton, C., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: differential associations with aspects of teacher-child relationship. *Child Development, 65*, 253-263. doi:10.2307/1131379
- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D., & Myers, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development, 61*, 2004-2021.
- Joffe, L. S., & Vaughn, B. E. (1982). Infant-mother attachment: theory, assessment, and implications for development. In B. Wolman (Ed.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 181-199). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Klagsburn, M., & Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: a clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology, 21*, 7-21.
- Lamb, M. E. (1977). Father-infant and mother-infant interactions in the first year of life. *Child Development, 48*, 167-181.
- Lamb, M. E. (2005). Attachments, social networks, and developmental contexts. *Human Development, 48*(1-2), 108-112.
- 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* (pp. 145-168). Norwood: Ablex.
- Lewis, M., Feiring, C., & Rosenthal, S. (2000). Attachment over time. *Child Development, 71*, 707-720. doi:10.1111/1467-8624.00180
- Maccoby, E., & Masters, J. (1970). Attachment and dependency. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of child Psychology* (Vol. 2). New York: Wiley.
- 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. doi:10.1590/S0102-722012000300008
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – Manual de aplicação e*

cotação: Dimensão Contínua de Segurança. Manuscrito não publicado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.

- Main, M., Hesse, E., & Kaplan, N. (2005). Predictability of attachment behaviour and representational processes at 1, 6, and 18 years of age: the Berkeley longitudinal study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from Infancy to Adulthood* (pp. 245-304). New York: Guilford Press.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points to attachment theory and research. Monographs of the Society for the Research in the Child Development*, 50(1-2), 66-104. Chicago: University of Chicago Press. doi: 102307/3333827
- Main, M., & Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: related to conflict behaviour and the readiness to establish new relationship. *Child Development*, 52, 932-940. doi:10.2307/1129097
- 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
- Marvin, R. S., & Britner, P. A. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory: Research and clinical applications* (pp. 44-67). New York: The Guilford Press.
- Marvin, R. S., & Britner, P. A. (2008). Normative development: the ontogeny of attachment. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: theory, research and clinical applications* (2nd ed., pp. 269-294). New York: Guilford Press.
- Mikulincer, M., Shaver, P., Sapir-Lavid, Y., & Avihou-Kanza, N. (2009). What's inside the minds of securely and insecurely attached people? The secure-base script and its associations with attachment-style dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(4), 615-633. doi:10.1037/a0015649
- Miljkovitch, R., Perreumbert, B., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development*, 6(3), 305-325. doi:10.1080/14616730412331281557

- 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.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Silva, F. & Fernandes, M. (2005). A Comparison of Quality of Child Attachment to Mothers and Fathers. (Poster) SRCD Biennial Meeting, Atlanta, EUA.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B. E., Santos, A. J., & Bost, K. (2008). Secure base representations for both fathers and mothers predict children's secure base behavior in a sample of portuguese families. *Attachment and Human Development*, 10, 189-206. doi:10.1080/14616730802113711
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B., Santos, A. J., Torres, N., & Fernandes, M. (2010). The organization of children's secure base behaviour in two parent portuguese families and father's participation in child related activities. *Journal of Development Psychology*, 7(5), 545-560. doi:10.1080/17405620902823855
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111, 486-511. doi:10.1037/0033-295X.111.2.486
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: results of the NICHD study of early child care. *Child Development*, 68(5), 860-879. doi:10.1111/j.1467-8624.1997.tb01967.x
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Development Psychology*, 37, 847-862.
- Oppenheim, D. (1997). The attachment doll-play interview for preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 681-697. doi:10.1080/016502597385126
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., & Emde, R. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: associations with children's narratives and

- adaptation. *Development Psychology*, 33, 284-294. doi:10.1037//0012-1649.33.2.284
- Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development an assessment. In E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behaviour and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 197-215. doi:10.2307/1166179
- Page, T., & Bretherton, I. (1993). *Manual for coding the expanded attachment story completion task*. Unpublished manuscript, University of Wisconsin-Madison.
- Parke, R. (1996). *Fatherhood. The developing child* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1995). *A psicologia da criança* (2ª ed.) Porto: Edições Asa.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Pierrehumbert, B., Santelices, M., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., & Roskam, I. (2009). Gender and attachment representations in the preschool years: comparisons between five countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 543-566.
- Pinquart, M., Feußner, C., & Ahnert, L. (2013). Meta-analytic evidence for stability in attachments from infancy to early adulthood. *Attachment & Human Development*, 15(2), 189-218. doi:10.1080/14616734.2013.746257
- Pinto, A., Veríssimo, M., Gatinho, A., Santos, A. J., & Vaughn, B. (2015). Direct and indirect relations between parent-child attachments, peer acceptance, and self-esteem for preschool children. *Attachment and Human Development*, 17, 586-598. doi:10.1080/14616736.2015.1093009
- Pipp, S. (1990). Sensorimotor and representational internal working models of self, other and relationship: mechanisms of connection and separation. In D. C. Beeghly (Ed.), *Topics in transition in development: self-development* (pp. 243-264). Chicago: University of Chicago Press.
- Posada, G., Gao, Y., Wu, F., Posada, R., Tascon, M., Schoelmerich, A., ... Synnevaag, B. (1995a). The secure base phenomenon across cultures: Children's behaviour, mother's preferences, and experts' concepts. In E. Waters, B. E. Vaughn, G.

- Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behaviour and working models: new growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 27–48. doi:10.2307/1166169
- Posada, G., Waters, E., Crowell, J. A., & Lay, K. (1995b). Is it easier to use a secure base mother as a secure base? Attachment Q-sort correlates of adult attachment interview. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondon-Ikemura (Eds.), *Constructs, cultures and caregiving: New growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in the Child Development*, 60(2-3), 133-145.
- 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.
- Robinson J., Mantz-Simmons, L., Macfie J., & The MacArthur Narrative Working Group (1992). *Narrative coding manual*. Unpublished scoring system. Denver, CO: University of Colorado Health Sciences Center.
- Rodrigues-Doolabh, L., Zevallos, A., Turan, B., & Green, J. (2003, april). *Attachment scripts across cultures: Further evidence for a universal secure base script*. Poster symposium presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Tampa, Florida.
- Rosen, K. S., & Burke, P. B. (1999). Multiple attachment relationships within families: mothers and fathers with two young children. *Developmental Psychology*, 35(2), 436-444. doi:10.1037//0012-1649.35.2.436
- Rosen, K. S., & Rothbaum, F. (1993). Quality of parental caregiving and security of attachment. *Developmental Psychology*, 29(2), 358-367.
- Rydell, A., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7(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
- Sagi, A., van Ijzendoorn, M. H., Aviezer, O., Donnell, F., Koren-Karie, N., Joels, T., & Harel, Y. (1995). Attachments in a multiple-caregiver and multiple-infant environment: the case of the Israeli kibbutzim. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondon-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in the Child Development, 60*(2-3), 71-91. doi:10.203/1166171
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development: an introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Schaffer, H. R., & Emerson, P. E. (1964). The development of social attachment in infancy. *Monographs of the Society for Research on Child Development, 29*(3), 1-70. doi:10.2307/1165727
- Schank, R. C. (1982). *Dynamic memory: a theory of reminding and learning in computers and people*. New York: Cambridge University Press.
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seabra-Santos, M. J., Simões, M. R., Albuquerque, C. P., Pereira, M. M., Almeida, L. S., Ferreira, C., . . . Lopes, A. F. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária – Forma Revista (W.P.P.S.I.-R.). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação Psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. I, pp. 197-219). Coimbra: Quarteto.
- Siegler, R., Deloche, J., & Eisenberg, N. (2006). *How children develop* (2nd ed.). New York: Worth.
- 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.
- Solomon, J., & George, C. (2008). The measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.),

- Handbook of attachment theory. Research and clinical applications* (2nd ed., pp. 383-416). New York: Guilford Press.
- Solomon, J., George, C., & De Jong, A. (1995). Children classified as controlling at age six: evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and Psychopathology*, 7, 447-463. doi:10.1017/s0954579400006623
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology: Vol. 16* (41-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Sroufe, L. A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, 56, 1-14. doi:10.2307/1130168
- Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartrup, & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and Development* (pp. 51-71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A., Fox, N. E., & Pancake, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615-1627. doi:10.2307/1129825
- Sroufe, L., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199. doi:10.1111/1467-8624.ep10398712
- Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., Hillman, S., & Henderson, K. (2003). Attachment representations and adoption: associations between maternal states of mind and emotional narratives in previously maltreated children. *Journal of Child Psychotherapy*, 29(2), 187-205.
- Steele, H., Steele, M., & Fonagy, P. (1996). Associations among attachments classifications of mothers, fathers and their infants. *Child Development*, 67, 541-555. doi:10.2307/1131831
- Steele, R., Waters, T., Bost, K., Vaughn, B., Truitt, W., Waters, H., Booth-LaForce, C., & Roisman, G. (2014). Caregiving antecedents of secure base script knowledge: a comparative analysis of young adult attachment representations. *Development Psychology*. doi: 10.1037/a0037992
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.

- Tarabulsky, G. M., Bernier, A., Provost, M. A., Maranda, H., Larose, S., Moss, E., Larose, M., & Tessier, R. (2005). Another look inside the gap: Ecological contributions to the transmission or attachment in a sample of adolescent mother-infant dyads. *Developmental Psychology, 41*, 212-224.
- Taylor, S., Klein, L., Lewis, B., Gruenewald, T., Gurung, R., & Updegraff, J. (2000). Biobehavioral responses to stress in females: tend-and-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review, 107*(3), 411-429.
- 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 Behaviour: Vol. 31*. (137-171). San Diego: Academic.
- Tini, M., Corcoran, D., Rodrigues-Doolabh, L., & Waters, E. (2003, april). *Maternal attachment scripts and infant secure behavior*. Poster symposium presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Tampa, Florida.
- Torres, A. (2004). *Vida conjugal e o trabalho. Uma perspectiva sociológica*. Oeiras: Celta.
- Treboux, D., Crowell, J. A., & Waters, E. (2004). When "new" meets "old": configurations of adult attachment representations and their implications for marital functioning. *Developmental Psychology, 40*, 295-314. doi:10.1037/0012-1649.40.2.295
- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: a meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin, 117*, 387-403.
- van IJzendoorn, M. H. (2005). Attachment in social networks: toward an evolutionary social network model. *Human Development, 48*, 85-88. doi:10.1159/000083218
- van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: a meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 8-27.
- van IJzendoorn, M. H., & De Wolff, M. S. (1997). In search of the absent father - meta-analyses of infant-father attachment: a rejoinder to our discussants. *Child Development, 68*, 604-609. doi:10.2307/1132112

- van IJzendoorn, M. H., & Sagi, A. (1999). Cross-Cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory. Research and clinical applications* (pp. 713-734). New York: The Guilford Press.
- van IJzendoorn, M. H., Sagi, A., & Lambermoon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: Some data from Holland and Israel. In R.C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. New Directions for Child Development*, 57, 5-24.
- van IJzendoorn, M. H., Vereijken, C. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Riksen-Walraven, J. M. (2004). Assessing attachment security with attachment Q-Sort: meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development*, 75(4), 1188-1213. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00733.x
- Vaughn, B. E., Coppola, G., Veríssimo, M., Monteiro, L., Santos, A. J., Posada, G., . . . Korth, B. (2007). The quality of maternal secure-base scripts predicts children's secure-base behavior at home in three sociocultural groups. *International Journal of Behavioral Development*, 31(1), 65-76. doi:10.1177/0165025407073574
- Vaughn, B. E., Veríssimo, M., Coppola, G., Bost, K. K., Shin, N., McBride, B., . . . Korth, B. (2006a). Maternal attachment script representations: longitudinal stability and associations with stylistic features of maternal narratives. *Attachment & Human Development*, 8(3), 199-208. doi:10.1080/14616730600856024
- Vaughn, B. E., Waters, H., Coppola, G., Cassidy, J., Bost, K. K., & Veríssimo, M. (2006b). Script-like attachment representations and behavior in families and across cultures: studies of parental secure base narratives. *Attachment & Human Development*, 8(3), 179-184. doi:10.1080/14616730600856008
- 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). Vinculação e estilos de comunicação da criança. *Psicologia*, 17(2), 453-469. doi:10.17575/rpsicol.v17i2.459

- Veríssimo, M., Monteiro, L., & Santos, A. J. (2006). Para além da mãe: vinculação na tríade mãe-pai-criança. In J. C. Coelho Rosa, & S. Sousa (Eds.), *Caderno do bebé* (pp. 73-85). Lisboa: Fim de Século.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B. E., Santos, A. J., & Waters, H. (2005). Coordenação entre o modelo interno dinâmico da mãe e o comportamento de base segura dos seus filhos. *Análise Psicológica*, 23(2), 85-95. doi:10.14417/ap.74
- Veríssimo, M., & Salvaterra, F. (2006). Maternal secure-base scripts and children's attachment security in an adopted sample. *Attachment & Human Development*, 8(3), 261-273. doi:10.1080/14616730600856149
- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher and peers: unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, 14(3), 233-248. doi:10.1080/14616734.2012.672263
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment and Human Development*, 14(3), 205-211. doi:10.1080/14616734.2012.672260
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67(5), 2493-2511. doi: 10.2307/1131636
- 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
- Waters, E. (1995). Appendix A. The Attachment Q-Set (version 3.0). In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 234-246. doi:10.2307/1166181
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164-172.
- Waters, E., & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behaviour in 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. doi:10.2307/3333826

- Waters, E., Kondo-Ikemura, K., Posada, G., & Richters, J. E. (1990). Learning to love: mechanisms and milestones. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self, Processes and Development. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 217-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Waters, E., Kongo-Ikemura, K., Richters, J. E., & Posada, G. (1991). Learning to love: milestones and mechanisms. In M. Gunnar, & A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 23). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and in early adulthood: a 20-years longitudinal study. *Child Development, 71*, 684-689. doi:10.1111/1467-8624.00176
- Waters, E., Weinfield, N. E., & Hamilton, C. E. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: general discussion. *Child Development, 71*(3), 703-706. doi:10.1111/1467-8624.00179
- Waters, H. S., & Rodrigues-Doolabh, L. (2001, april). *Are attachment scripts the building blocks of attachment representations? Narrative assessment of representations and the AAI*. Poster symposium presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.
- Waters, H. S. & Rodrigues-Doolabh, L. M. (2004). *Manual for decoding secure base narratives*. Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook.
- Waters, H. S., Rodrigues, L. M., & Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of narrative attachment assessment. *Journal of Experimental Child Psychology, 71*(3), 211-234. doi:10.1006/jecp.1998.2473
- Waters, H. S., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development, 8*(3), 185-197. doi:10.1080/14616730600856016
- Weinfield, N. E., Sroufe, A., & Egeland, B. (2000). Attachment security from infancy to early adulthood in a high-risk sample: continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development, 71*(3), 695-702. doi:10.1111/1467-8624.00178
- Wong, M., Bost, K. K., Shin, N., Veríssimo, M., Maia, J., Monteiro, L., . . . Vaughn, B. (2011). Understanding children's mental representations of attachment: the role

of children's secure base behaviors and maternal attachment. *Attachment and Human Development*, 13(5), 489-502. doi:10.1080/14616734.2011.602256