

A Qualidade da Vinculação ao Pai e à Mãe e o Fenómeno de Retraimento Social em Pré-Adolescentes

Pedro Manuel de Paiva dos Santos Madureira

Orientador da Dissertação:

Professor Doutor António José dos Santos

Coordenador pelo Seminário da Dissertação:

Professor Doutor António José dos Santos

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

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Clínica

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Professor Doutor António José dos Santos, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que até hoje conheci, pois de cada um aprendi.
Agradeço a todos os que até hoje me apoiaram, pois com eles avancei melhor.

RESUMO

Este trabalho estuda a qualidade da vinculação de rapazes e raparigas pré-adolescentes com os seus pais e mães, a qualidade das suas relações com o grupo de pares, nomeadamente, o fenómeno de retraimento social, e a relação entre a qualidade da vinculação com os pais e o retraimento social com os pares, esperando-se que uma relação de vinculação insegura aos pais esteja ligada ao retraimento social com os pares.

Numa amostra composta por 736 jovens (356 raparigas e 380 rapazes) a frequentar o 7º ano de escolaridade, com idades entre os 10 e os 14 anos ($M= 12,24$), foram aplicadas a versão portuguesa da *Kerns Security Scale (KSS)* (Kerns, Klepac & Cole, 1996), para avaliar a qualidade das representações de vinculação aos pais, e a versão portuguesa do *Extended Class Play (ECP)* (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce & Burgess, 2006), para avaliar o retraimento social com os pares.

Os resultados obtidos corroboram, apenas em parte, a revisão de literatura realizada, demonstrando uma correlação positiva entre a vinculação segura à mãe e a vinculação segura ao pai; a inexistência de diferenças significativas, na segurança da vinculação ao pai e à mãe, em função do género das crianças; uma correlação negativa do retraimento social com a agressividade e popularidade/sociabilidade, e positiva com a exclusão e a pró-sociabilidade; a inexistência de diferenças em função do género para as dimensões do ECP, nomeadamente, para o retraimento social; uma correlação positiva entre a qualidade de vinculação segura aos pais e o retraimento social com os pares.

Palavras-chave: Vinculação, retraimento social, pré-adolescência.

ABSTRACT

This research studies the quality of the attachment of preadolescent boys and girls with their fathers and mothers, the quality of their relationships with the peer group, specifically, the phenomenon of social withdrawal, and the relationship between the quality of the attachment to parents and social withdrawal. It is expected that an insecure attachment relationship to parents is associated to the social withdrawal with peers.

In a sample of 736 young (356 girls and 380 boys) attending the 7th grade, aged between 10 and 14 years ($M = 12.24$), were applied the Portuguese version of Kerns Security Scale (KSS) (Kerns, Klepac & Cole, 1996), to assess the quality of representations of attachment to parents, and the Portuguese version of the Extended Class Play (ECP) (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce & Burgess, 2006), to evaluate the social withdrawal with peers.

The results support, only in part, the literature review, showing a positive correlation between secure attachment to the mother and secure attachment to the father; the absence of significant differences for the child gender in security of attachment to father and mother; a negative correlation of social withdrawal with the dimensions aggression and popularity/sociability, and a positive correlation with the dimensions exclusion and prosocial behaviors; no significant differences by gender for the dimensions of the ECP, in particular, for social withdrawal; a positive correlation between a secure attachment to parents and the social withdrawal with peers.

Keywords: Attachment; social withdrawal; preadolescence.

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| AGRADECIMENTOS | ii |
| RESUMO | iii |
| ABSTRACT | iv |
| ÍNDICE DE TABELAS | vi |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| I. REVISÃO DA LITERATURA | 3 |
| 1. Relação de pares | 3 |
| 2. Adolescência..... | 5 |
| 3. Isolamento social | 8 |
| 3.1. Definição e formas..... | 9 |
| 4.Etiologia | 12 |
| 4.1. Relações na família..... | 12 |
| 4.2. Diferenças individuais | 14 |
| 4.3. Segurança e insegurança..... | 17 |
| 4.4. Estudos | 20 |
| 5. Variáveis..... | 23 |
| 5.1. Idade | 23 |
| 5.2. Retraimento social e género | 25 |
| 5.3. Vinculação e género | 26 |
| 6. Hipóteses | 30 |
| II. MÉTODO..... | 32 |
| 1. Participantes | 32 |
| 2. Instrumentos | 32 |
| 3. Procedimentos | 33 |
| III. RESULTADOS | 35 |
| IV. DISCUSSÃO..... | 39 |
| V. BIBLIOGRAFIA | 57 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Correlações entre as subescalas da Kerns Security Scale..... | 35 |
| Tabela 2. Correlações entre as subescalas do Extended Class Play | 36 |
| Tabela 3. Correlações entre as dimensões da Vinculação e do Extended Class Play | 38 |

INTRODUÇÃO

A psicologia tem sido, desde o início, um campo de permanente emergência de teorias explicativas do desenvolvimento psicológico humano, procurando demonstrar, constantemente, a importância a curto, médio e longo prazo, para este processo, do tipo de relações que as pessoas formam com os demais, particularmente, no caso das crianças, durante a sua infância e adolescência, as relações que estabelecem com os seus pais e o tipo de práticas de socialização promovidas por estes, bem como, simultaneamente, as relações sociais com os pares, que aumentam de frequência, intensidade e relevância à medida que a sua idade aumenta (Rubin, Coplan, Chen, Buskirk & Wojslawowicz, 2005).

Uma das teorias que maior interesse e exploração tem suscitado é a Teoria da Vinculação, que emergiu em meados do século XX, pelo empenho e inteligência de John Bowlby, baseada num robusto ponto de vista científico e, ao mesmo tempo, relevante importância social, debruçando-se sobre um fenómeno universal, a vinculação, defendendo que relações afectivas com outros significativos proporcionam um papel estruturante na formação e progresso da identidade/Self, influenciando, posteriormente, os modos de interacção e relacionamento (Soares, 2007). A vinculação deve ser, portanto, um ponto de partida para a construção de uma identidade equilibrada, que possibilite o apelo à exploração do meio, o assumir de novas ligações, compromissos e, conseqüentemente, renovadas formas de existência ao longo do ciclo vital.

O modo como a pessoa se relaciona, desde o nascimento, tem uma influência preponderante no seu percurso de vida, uma vez que o modo como estabelece as suas vinculações influencia a maneira como encara ou gere aspectos emocionais, cognitivos e sociais da sua vida – como os momentos de separação ou de perda, curiosidade, exploração do meio envolvente, intimidade, interdependência relacional, etc. Neste sentido, perturbações que surjam no processo de ligação afectiva básica podem, em função da sua natureza, gravidade e prolongamento no tempo, vir a lesar determinadas áreas de vida da pessoa, em diferentes graus de intensidade (Soares, 2007).

Se inicialmente o estudo deste fenómeno se circunscrevia à relação primária mãe-criança, nos dias de hoje existe uma enorme diversificação de interesses, ao nível das inúmeras relações da infância, mas também da adolescência, da vida adulta e, inclusive, da velhice. Por conseguinte, neste trabalho procurar-se-á focar a influência mútua, na socialização durante a adolescência, entre as experiências relacionais vividas dentro e fora do seio familiar, isto é,

entre a qualidade das relações de vinculação que o jovem estabelece com os pais e a qualidade das suas relações com o grupo de pares, nomeadamente daqueles que vivenciam relações de exclusão, isolando-se e retraindo-se socialmente, correndo o risco de vivenciar, por isso, percursos desenvolvimentais psicopatológicos (Rubin, Coplan & Bowker, 2009).

I. REVISÃO DA LITERATURA

1. Relação de pares

As interações e relações com os pares têm assumido, desde o início do século XX, mas em especial nas últimas três décadas, e com incidência nos Estados Unidos da América, uma atenção crescente, progressivamente mais diversificada e articulada, sob a forma de investigações cada vez mais aprofundadas, teórica e metodologicamente, o que vem permitindo compreender melhor a sua contribuição nos aspectos adaptativos e desadaptativos do desenvolvimento (Rubin, Bukowski & Parker, 2006).

A psicanálise tem revelado um interesse tangencial por este tipo de relações, importando-se mais com as relações entre pais e filhos, o que esteve, aliás, na gênese das descobertas de Bowlby. Uma das exceções é Peter Blos (1979), que se interessou pelos processos de individuação secundários da adolescência, associados à perda da dependência face aos pais e aos objectos infantis, substituída pela vinculação e identificação aos pares.

Contudo, no campo da psicologia do desenvolvimento têm sido muitos os autores a oferecerem a sua contribuição. Se Colley (1902, cit. por Rubin et al., 2005) é dos primeiros a referir a preponderância da interacção com os pares para a socialização das crianças, é Piaget (1932, cit. por Rubin et al., 2005) quem afirma que as relações com os pares são diferentes daquelas que as crianças estabelecem com os pais, pois são marcadas por interacções mais igualitárias, num plano mais horizontal em termos de poder e dominância, tornando-se oportunidades para as crianças contraporem e discutirem perspectivas, negociarem e integrarem ou rejeitarem novas ideias, desenvolvendo, deste modo, desde novas, a capacidade de tomar a perspectiva do outro, perceber os seus pensamentos, sentimentos e intenções, sendo menos egocêntricas, pelo que com um comportamento sócio-cognitivo mais competente e relações sociais mais significativas. Nesta linha, também Mead (1934, cit. por Rubin et al., 2005) defende o interacionismo simbólico, isto é, uma capacidade de auto-reflectir e perceber o próprio self e o dos outros, desenvolvida gradualmente ao longo dos primeiros anos de vida, resultado da interacção social, o que significa que as pessoas se percebem a si próprias, têm um sentido do self, de acordo como acreditam ser percebidas pelas demais.

Sullivan (1953, cit. por Rubin et al., 2005) releva o respeito mútuo, a igualdade e a reciprocidade nas relações com os pares como algo central, em especial durante a pré-adolescência, pois conduzem à competência nas relações especiais, íntimas, como as amizades, nichos fundamentais para o progredimento do desenvolvimento. Para este autor, se nos primeiros anos de vida as crianças são relativamente insensíveis aos seus pares, progressivamente, durante a infância e até à adolescência, estes ganham maior importância na formação da sua identidade, sendo essenciais nos aspectos relacionados com a cooperação e competição. Esta teoria da Personalidade foi precursora dos actuais estudos que abordam as relações de amizade e o isolamento social, uma vez que defende que a experiência de estar isolado de grupos sociais de pares leva a criança a ter preocupações relativamente às suas competências e aceitabilidade como um par desejado, promovendo sentimentos de inferioridade e desadaptações.

Em 1963, Bandura e Walters apresentam a teoria da Aprendizagem Social, referindo que as crianças aprendem sobre o seu mundo social, e como nele proceder, directamente, através de indicações dos pares, pelo reforço ou punição, e indirectamente, pela sua observação, o que as leva a ser alvo e agente de mudança de comportamentos, no sentido em que punem ou ignoram comportamentos sociais não normativos e reforçam comportamentos culturalmente vistos como adequados.

A teoria da Socialização do Grupo (Harris, 1995,1999) atribui importância às relações sociais primárias com os pais, embora desvalorize o seu impacto predominante no desenvolvimento das relações com os pares, acreditando que estes últimos, com os quais as crianças passam a maioria do tempo fora de casa, por si só, oferecem possibilidades para moldar a identidade e desenvolver-se socialmente. Já Sroufe, Egeland e Carlson (1999), defendem uma visão mais integrada, referindo que a família e os pares fazem parte de um mundo social integrado, à semelhança de Booth-laForce e Kerns (2009), para quem o tipo de experiências das crianças no meio familiar está estreitamente relacionado com a qualidade das relações e interacções com os pares.

Pode afirmar-se, portanto, que os grupos de pares são uma fonte de suporte e adaptação emocional e social em situações novas ou ansiogénicas, espaço onde é possível testar capacidades, normas e valores, sem a monitorização directa dos pais, o que tende a favorecer o desenvolvimento do sentido do self em relação e a competência social, ou seja, as capacidades relacionadas com o funcionamento grupal e social, como a aceitação social ou as relações de amizade, como envolver-se em actividades de cooperação ou controlar os impulsos hostis para com o grupo de colegas (Rubin, Bowker, Gazelle, 2010).

Em suma, estas teorias levam a acreditar que as cada vez mais frequentes e complexas interações e relações com os pares, formais e informais, são fundamentais para a aculturação e o desenvolvimento de novas capacidades sociais, afectivas, emocionais e cognitivas e, conseqüentemente, outras e novas relações, não só na infância como ao longo do ciclo vital (Rubin, Bukowski & Parker, 2006).

2. Adolescência

Se antigamente o termo “desenvolvimento” se cingia à infância, nos tempos actuais, especialmente depois do impulso proporcionado por Erik Erikson (1968), este passou a empregar-se como referência a qualquer período do ciclo vital, acreditando-se que, até morrer, o homem vive constantes desafios e alterações na sua forma de vida. Um desses períodos de desenvolvimento, talvez o mais sensível e crítico, é a adolescência.

A adolescência, que em latim significa “tornar-se adulto” (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2003), ciclo extenso da vida do ser humano, deve ser pensada num âmbito intrapessoal, ao nível da reestruturação da identidade, e interpessoal, de transformação da relação do jovem com as figuras parentais e com os pares, uma vez que se trata de um momento preponderante de transição e de emergência de uma organização de vinculação singular, integrada, sustentada em alterações importantes no mundo sócio-emocional, cognitivo e comportamental da pessoa, substancialmente diferente quando comparada com anteriores idades.

De facto, durante a meia infância e o início da adolescência a pessoa começa a atribuir maior importância e a despende mais tempo com o grupo de pares (Rubin, et al., 2006). Segundo Csikszentmihalyi & Larson (1984, cit. por Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz & Buskirk, 2005), cerca de um terço do seu tempo é vivenciado com os pares, mais do dobro relativamente aquele despendido em interacção com adultos, com quem o jovem passa a ter relações de menor dependência, controlo e conformidade, ganhando uma autonomia que é compartilhada e expressada na relação com os iguais.

Tempo de desenvolvimento complexo, em termos intrapessoais (mudanças biológicas, da compreensão e dos interesses sociais) e interpessoais (mudança na frequência e formas de comportamento), bem como ao nível da dinâmica dos grupos (mudança nas configurações e envolvimentos nos grupos) e das díades (mudança na qualidade e tipos de amizade), o início da adolescência coincide, em termos concretos, com um período de mudança de ciclos

escolares, que fomenta a interacção com novos, vários e diferentes actores e situações sociais, com mais colegas, professores, disciplinas, etc., muitas vezes acompanhado da perda de contacto com velhos grupos de pares. O facto dos grupos se tornarem, nestas idades, quantitativamente maiores e se dividirem de acordo com o género, pode também contribuir para alguns sentimentos de insegurança e uma vontade em ser-se aceite (Rubin et al., 2005).

Estes aspectos são corroborados pela perspectiva da teoria da vinculação – cujo laço afectivo deixou, progressivamente, de ser visto unicamente como um “património da infância”, para passar a ser algo que acompanha o Ser Humano “do berço até ao túmulo” (Bowlby, 1979) –, que defende que a adolescência representa um período de transição, entre as relações da infância, centradas entre pais e filhos, e as ligações adultas, que estão para além das relações familiares, como aquelas com os pares, e conseqüentemente, um período do ciclo de vida caracterizado por transformações e reorganizações significativas nos sistemas emocional, cognitivo e comportamental.

No início deste período, de enorme tensão emocional, a criança começa a fazer esforços significativos para se tornar menos dependente dos cuidados das suas figuras de vinculação, tornando-se também uma figura para os pares, e, note-se, cerca de uma década mais tarde, a possibilidade de ela própria se tornar uma figura de vinculação para os seus filhos começa a emergir (Atger, 2004). A adolescência joga-se, portanto, num tempo intermédio, entre o ser, ainda, uma figura vinculada e a aprendizagem de tornar-se uma figura de vinculação (Soares, 2007).

Fase de confrontação com alterações corporais pubertárias e com uma mais sofisticada capacidade para ler a realidade, a adolescência permite uma redefinição identitária, fomentada pela sociedade, que concebe ao adolescente um período de “moratória psicossocial”, em que é possível explorar e experimentar diversos papéis sociais (Erikson, 1968).

Quando este ciclo termina espera-se que o jovem se comprometa com determinadas escolhas, em detrimento de outras, nos vários planos da sua existência, nomeadamente no que concerne à família, escola, profissão, sexualidade ou afectos. É neste processo, em que muitas e variadas hipóteses e decisões vão sendo tomadas, que se vai formando uma identidade, uma unidade e continuidade da vida da pessoa (Kriger, 1989, citado por Soares, 2007). Pelo contrário, a exploração deficitária de alternativas e a incapacidade de realizar compromissos que resultem em configurações identitárias coerentes e diferenciadas acabam por provocar um sentimento de difusão e instabilidade (Marcia, 1980, citado por Soares, 2007).

Todavia, este processo reflexivo, de exploração da identidade e de comprometimento com projectos de vida, não se origina num vácuo introspectivo, mas pelo contrário, as aspirações

de individualidade estão fortemente associadas à necessidade de estabelecer e/ou manter relações de proximidade (Atger, 2004). O adolescente convive com – vive entre – outros actores sociais, de enorme preponderância, como os pais, amigos ou professores, regulando e validando os seus comportamentos nas experiências concretas.

Uma mudança fundamental que ocorre durante a adolescência é, então, a emergência de uma organização de vinculação singular, ou seja, pelas transformações cognitivas, emocionais e comportamentais, o adolescente reavalia as suas relações de vinculação, articulando a capacidade de exploração do self, dos outros e do mundo, provocando a emergência de uma identidade mais diferenciada, capaz de pensar sobre a natureza do seu Eu, a sua história, e construir um conhecimento mais integrado e sofisticado das suas experiências relacionais, comparando as relações com diferentes figuras de vinculação ou figuras hipotéticas (Allen & Land, 1999).

É esta competência reflexiva para pensar as relações de vinculação abstractamente, que enceta no jovem um duplo movimento, entre o reconhecer que os pais poderão não ter sido perfeitos e a busca da satisfação das necessidades relacionais em relações actuais, que não somente aquelas com as figuras parentais. Por conseguinte, a adolescência, tempo de transformações das relações, impulsiona não só reestruturações da dinâmica familiar, com afastamento das figuras parentais, como também uma aproximação aos amigos (Allen & Land, 1999). Há uma maior diferenciação representacional face ao Outro, acompanhado por uma maior consistência do próprio Self, mais independente das interacções com as figuras de vinculação da infância, e por isso, progressivamente mais autónomo e organizado, menos centrado em torno de uma relação em particular, pelo que mais aberto a novas relações (Atger, 2004). Contudo, neste movimento, em que o adolescente vai enfrentar novos desafios, mantêm-se de extrema importância o sistema de vinculação estabelecido com as figuras primárias, enquanto base que permite enfrentar as novas dinâmicas relacionais, numa dialéctica entre impotência e onipotência, entre necessidades de vinculação e de exploração.

Neste sentido, as figuras parentais permanecem como figuras de vinculação de reserva, recursos aos quais recorrer quando o adolescente é confrontado com situações de dificuldade e stress (Allen, 2008), isto é, estão disponíveis quando verdadeiramente são necessárias, mesmo se o que o jovem verdadeiramente procura quando delas se serve é desenvolver uma relação na qual a procura de conforto ou proximidade tenderá a ser cada vez menos premente. Através de uma relação de menor – e saudável – dependência, ele passa a poder explorar emocionalmente a possibilidade de viver independentemente dos pais, sabendo que a eles pode recorrer em caso de necessidade (Allen & Land, 1999).

Simultaneamente, as relações com os pares são cada vez mais valorizadas pelo jovem, como um contexto genuíno de intimidade, partilha, conforto e apoio psicológico (Allen & Land, 1999), pelo que o sentido de pertença ao grupo de pares se institui como uma das suas principais preocupações (Gleitman et al., 2003). É com eles que vai ser possível ensaiar formas de ser, estar e pensar diferenciadas, ao mesmo tempo que se estrutura e dá sentido à identidade pessoal e a um modo de se relacionar que marcará as interações na idade adulta (Gleitman et al., 2003). Os pares são, deste modo, um suporte às múltiplas mudanças desta fase – cognitivas, sócio-emocionais, familiares, vocacionais, da auto-imagem corporal, etc. –, novas figuras de vinculação que, à medida que satisfazem as necessidades da pessoa, permitem crescente autonomia face aos pais (Atger, 2004).

Em suma, passo a passo, estas interações estimulam transformações na natureza das próprias relações de vinculação, de passagem de relações hierárquicas na infância, em que uma das figuras recebe os cuidados de outra percebida como mais competente e adaptada, para relações simétricas, em que ambas oferecem e recebem cuidados de apoio (Allen & Land, 1999). Assim, a adolescência, na medida em que lança estes novos desafios, é uma oportunidade para reavaliar relações precoces, muitas vezes estabelecidas de um modo inseguro, permitindo, por isso, a mudança dos modelos internos estabelecidos (Main, Kaplan & Cassidy, 1985).

3. Isolamento social

As teorias e reflexões sobre o desenvolvimento na infância e adolescência têm-se focado mais nos seus aspectos comuns e benignos, ou seja, nos modos de funcionamento competentes e adaptados, relegando para segundo plano diferenças individuais e comportamentos desadaptados, interações e relações extra-familiares insuficientes, disfuncionais ou inexistentes, expressos em crianças que não interagem com os pares, negam a si mesmas as oportunidades de crescimento e desenvolvimento e estão, por conseguinte, em risco de desenvolver problemas cognitivos, emocionais e sociais (Rubin et al., 2005).

Se existem pessoas com forte tendência para se relacionarem com outras, sendo positivamente aceites e integradas nos grupos sociais, há também outras que passam uma parte significativa do seu tempo sozinhas, aparte das demais (Rubin, Burgess, Kennedy & Stewart, 2003). Dentro deste grupo é possível identificar aquelas que se isolam por uma opção

coerente e construtiva, aquelas que são rejeitadas e isoladas pelos grupos com que tentam interagir, devido aos seus comportamentos conflituosos, bem como aquelas que, quando na companhia de outras pessoas, as evitam, reflexo de dificuldades sócio-emocionais em que a solidão é resposta para não iniciar ou manter relações interpessoais (Rubin et al., 2009).

Historicamente o fenómeno do isolamento social na infância foi visto pelos psicólogos como algo pouco relevante para o desenvolvimento, sendo um tópico inexistente durante os anos de 1950, 1960 e 1970 (Rubin et al., 2009). Só nas últimas duas décadas do século XX, à medida que se aprofundou o estudo das relações de pares, se lhe começou a oferecer maior atenção, procurando entender-se a sua preponderância na origem de condicionalismos da adolescência e idade adulta (Rubin, 1982; Rubin & Coplan, 2004; Rubin et al., 2009). Até meados da década de 1980 o seu estudo dirigiu-se para a rejeição e exclusão dos pares, centrado nas crianças com problemas de externalização, que manifestavam comportamentos agressivos, possivelmente por se tratar de condutas menos conformistas, pelo que mais facilmente detectáveis e recrimináveis (Coie & Dodge, 1998; Rubin & Coplan, 2004). Porém, rapidamente se percebeu a utilidade de se estudar, também, as crianças extremamente retraídas, que se abstêm de interagir com os pares e que correm, conseqüentemente, riscos desenvolvimentais, que embora diferentes, são tão gravosos quanto os daquelas (Rubin, Burgess & Coplan, 2002; Rubin, Chen & Hymel, 1993). Actualmente, os investigadores reconhecem a agressividade e o retraimento social como dois preditores base para a rejeição e exclusão dos pares na infância e adolescência (Rubin et al., 2005).

3.1. Definição e formas

Ao longo dos primeiros anos de estudo foram surgindo diversos termos relacionados com esta temática, usados alternada e quase indistintamente, como retraimento social, isolamento social, timidez, medo ou inibição comportamental, o que atesta que, conforme Rubin & Mills (1988), o fenómeno de isolamento social teria várias “faces”.

De um modo geral, estes termos foram sendo empregues perante a demonstração de preocupação social, ansiedade, não exploração de situações sociais novas, submissão, afecto triste com os pares e auto-conceito negativo (Boivin, Hymel & Bukowsky, 1995; Rubin & Burgess, 2002). Actualmente tem-se vindo a proceder a uma diferenciação conceptual dos diversos termos, assumindo diferentes formas e significados, cada um variável de acordo com os comportamentos, idade, contextos sociais ou culturais, tendências motivacionais, conseqüências desenvolvimentais ou definições operacionais (Asendorpf, 1990, 1993; Chen,

Cen, Li & He, 2005; Coplan, Rubin, Fox, Calkins & Stewart, 1994; Rubin, 1982; Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin, Burgess & Hastings, 2002; Rubin & Coplan, 2004; Rubin & Mills, 1988).

Assim, inibição refere-se a uma predisposição biológica para demonstrar medo e preocupação face às estimulações, sociais ou não sociais, com as quais não se está familiarizado, sejam pessoas, coisas ou lugares (Kagan, 1997). Esta resposta temperamental é acompanhada por sinais de ansiedade, angústia e desorganização (Rubin, Hastings, Stewart, Henderson & Chen, 1997), parte de um comportamento passivo-dependente (Kagan & Moss, 1962, cit. por Rubin & Lollis, 1988), precursor do retraimento social na adolescência, uma vez que tende a manter-se relativamente estável ao longo do desenvolvimento (Rubin, Burgess & Coplan, 2002). Portanto, crianças com um temperamento inibido na infância predizem timidez com os pares, em períodos posteriores (Rubin et al., 2002).

Timidez é um comportamento inibido perante situações socialmente novas. Já timidez auto-consciente, que emerge entre os 4 ou 5 anos, refere-se à exibição de comportamentos sociais receosos, devido à preocupação de poder ser negativamente avaliado pelos outros (Asendorpf, 1991).

Reticência social, por sua vez, associa-se à observação dos outros de longe, permanecendo-se desocupado em situações de companhia social, sem se envolver em interação com os demais, devido a receios (Coplan, Rubin, Fox, Calkins & Stewart, 1994). Contrariamente, isolamento social é usado, não como expressão de um comportamento circunspecto, mas como experiência de solidão que resulta da exclusão do grupo de pares, isto é, de se ser activamente isolado pelos outros (Rubin et al., 2003).

Finalmente, retraimento social traduz-se numa consistente demonstração, em diferentes contextos e momentos – na escola, em casa, etc. – de todas as formas de comportamentos solitários, quando em contacto com outras pessoas, com os quais existe, ou não, familiaridade. Trata-se, portanto, de ser reticente e de se isolar passivamente dos pares, e não de ser por estes isolado em situações de companhia social, que se desejam, mas que evocam reacções de medo e ansiedade, o que origina tentativas de auto-regular-se pela restrição social (Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin et al., 2002; Rubin et al., 2004; Rubin & Coplan, 2004). Existe, por assim dizer, a vivência de uma solidão-ansiosa (Gazzelle & Rudolph, 2004), em que a pessoa passa a maioria do tempo sem ocupação, a observar os pares, sem que a eles se tente juntar (Rubin et al., 2002). Estas crianças retraídas são vistas pelos pares como tendo baixa aceitação social e popularidade (Rubin et al., 2009; Rubin, Chen & Hymel, 1993).

É, portanto, como já anteriormente referido, possível cindir o complexo fenómeno do isolamento social em dois grandes grupos de interacção (Rubin & Mills, 1988; Rubin et al., 2006). Por um lado pode associar-se a crianças isoladas de um modo activo pelos grupos de pares, que as rejeitam ou ostracizam porque não desejam interagir consigo, de que são exemplo as crianças agressivas, impulsivas ou imaturas (Coie & Dodge, 1998; Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990; Rubin, Lemare & Lollis, 1990; Rubin & Mills, 1988). Por outro, pode aludir a crianças passivamente isoladas, que demonstram, consistentemente, comportamentos solitários na presença de pares, motivados por factores internos, relativos à sua pessoa, como a ansiedade, auto-estima ou sentido de auto-eficácia negativos e sentimento de baixa popularidade, o que as leva a afastar-se do grupo de pares, para quem passam, muitas vezes, despercebidas (Asendorpf, 1993; Rubin, 1982; Rubin et al., 2005).

Durante o período da infância, em especial nos estádios mais precoces, é possível identificar um grupo de crianças aparentemente muito semelhante a este último grupo, a saber, crianças “não sociáveis” (Asendorpf, 1993) ou socialmente desinteressadas (Coplan, Prakash, O’Neil & Armer, 2004), com, simultaneamente, baixa motivação para a aproximação e o evitamento dos outros (Asendorpf, 1990; 1993), que, devido à falta de desejo pela interacção, passam a maior parte do seu tempo a brincar sozinhas, interagindo pouco com os pares. Isto não se deve à aversão, timidez ou ansiedade social, mas a uma preferência por objectos, usados de um modo activo e construtivo, embora solitário. Estas crianças, pelo menos enquanto pequenas, não apresentam, quando solicitadas, dificuldades de interacção com os pares (Rubin, 1982; Coplan et al., 2004; Rubin et al., 2002). Contudo, esta característica parece não ser benigna para o desenvolvimento (Coplan, Girardi, Findlay & Frohlick, 2007).

Já as crianças isoladas devido ao retraimento tendem a ser socialmente reticentes (Coplan et al., 1994), afastando-se do contacto com os grupos porque vítimas de um conflito motivacional entre um forte desejo de aproximação e interacção social, e uma elevada tendência para o evitamento social, devido à timidez, medos, ansiedades e preocupações de serem mal julgados ou tratados nas interacções (Asendorpf, 1990, 1993; Coplan et al. 2004; Rubin & Asendorpf, 1993; Rubin & Burgess, 2001). Estas acabam isoladas passivamente, rejeitadas, embora não tanto como anteriormente se acreditava (Newcomb, Bukowsky & Patee, 1993; Rubin, Chen & Hymel, 1993), mas mais excluídas (Gazelle & Ladd, 2003; Stewart & Rubin, 1995), devido à falta de atenção dos seus colegas, pois passam a maioria do tempo na periferia dos grupos sociais, afastadas dos demais, sendo percebidas como socialmente desviantes, nomeadamente quando mais velhas, e em especial quando os escassos

momentos de interacção ocorrem e elas se revelam extremamente ambíguas e ansiosas (Rubin, Wojslawowicz & Oh, 2007). O retraimento social foi, também, associado à exclusão durante o período da adolescência (Menzer, Oh, McDonald, Rubin & Dashiell-Aje, 2010; Bowker & Raja, 2011).

As duas últimas formas descritas – socialmente retraídos e desinteressados/não sociáveis – tendem, a partir de meio da infância, a formar um grupo apenas, associado ao retraimento social (Asendorpf, 1993; Rubin, Bowker, Gazelle, 2010).

4.Etiologia

4.1. Relações na família

A qualidade da vida social extra-familiar das crianças e adolescentes, em especial, no que concerne ao presente trabalho, o fenómeno do isolamento social, é produto de diversos factores, progressivamente estruturados num “todo” em que se constitui cada Ser Humano.

Existem factores intrapessoais – como a idade, o género, o temperamento, a regulação emocional, as competências cognitivas e sociais, etc. – e interpessoais – como as relações familiares (de vinculação), as práticas educativas, a qualidade da parentalidade e relacionamento conjugal, a saúde mental dos cuidadores, as normas e valores culturais, as condições socioeconómicas de vida, o suporte social à família, da família alargada, amigos ou comunidade, etc. – que podem acentuar, manter ou dissolver a preponderância, no desenvolvimento, do retraimento social e as suas consequências (Rubin et al., 2006).

A título de exemplo, desde cedo as características individuais, biológicas ou disposicionais exercem enorme influência. Esta ordem de factores, associados a uma tendência inata à inibição, pode contribuir para o retraimento comportamental na infância (Rubin et al., 2002). Contudo, estas características são progressivamente influenciadas pelas relações sociais estabelecidas no seio primário, familiar, com os pais (Rubin & Coplan, 2004). Se o temperamento pode afectar o ambiente de cuidados e a qualidade das relações, diminuindo ou aumentando a sensibilidade e responsividade do cuidador (Rubin & Lollis, 1988), ele é também, em muito, função da capacidade de transformação das angústias por parte dos cuidadores. Por conseguinte, apesar das perspectivas que procuram analisar a vertente biológica do indivíduo, é necessário não olvidar a visão da pessoa como um ser

eminentemente virado para as relações sociais, cuja adaptação, a qualquer época de vida, resulta da interacção das suas experiências passadas e das relações actuais, no seu ambiente social, sendo importante centrar a reflexão nas relações, em especial nas que são a génese de todas as que hão-de vir, ou seja, aquelas com os cuidadores primários.

As interacções com os pais, primeiros objectos de relação, servem funções básicas para o desenvolvimento de relações sociais positivas com os pares, na medida em que providenciam uma rede de segurança, que dá à criança liberdade para vivenciar o universo social e desenvolver competências que, conseqüentemente, são empregues fora do espaço-família. Estas relações são, ao mesmo tempo, um campo onde a criança desenvolve expectativas e crenças sobre as interacções e relações com outras pessoas (Rubin & Burgess, 2002).

Esta perspectiva de análise das relações entre pais e filhos está em acordo com a Teoria da Vinculação, na medida em que esta defende que os seres humanos são atraídos desde muito cedo para as relações e dependências com outros significativos, particularmente os cuidadores adultos, num desenvolvimento social que tem menos que ver com a satisfação das necessidades de calor e comida, e mais com as necessidades de companhia e apoio face ao desconhecido, pela sensação de segurança, conforto e refúgio (Bowlby, 1973, 1982; Gleitman, 2003; Sroufe & Waters, 1977).

Foi John Bowlby quem introduziu esta teoria, revolucionando o modo de pensar a ligação de uma criança à mãe – normalmente o cuidador primário, visto anteriormente como alguém cuja função principal seria alimentar –, bem como os problemas que surgem nesta relação, derivados de separações, privações ou ansiedades. Posteriormente, entre muitos outros autores que a ela se associaram, destaca-se Mary Ainsworth, que proporcionou o conceito de figura de vinculação enquanto base segura para a criança explorar o mundo, formulando, ainda, o conceito de sensibilidade materna aos sinais da criança e o seu papel no desenvolvimento de diferentes padrões de vinculação e, por conseguinte, diferentes percursos evolutivos (Bretherton, 1992).

As crianças, regra geral, nascem e crescem no seio de uma família – com pais, irmãos, avós, etc. – que aporta consigo expectativas e valores pessoais e socioculturais, modos de actuar relativamente a situações de vida, stressantes ou de suporte, que influenciam o seu repertório social (Rubin et al., 2005). Esta socialização é um campo base onde se começa a desenvolver expectativas e modelos de relação sobre as interacções com as pessoas, futuramente empregues fora da família, isto é, a qualidade destas relações de vinculação, no contexto primário familiar, especialmente ao longo do primeiro ano de vida, está associada e prediz padrões de interacção social (Bowlby, 1973), sendo razoável considerar-se que podem

influenciar as relações com os pares, não só durante os primeiros anos de vida, como em momentos posteriores, nomeadamente durante a adolescência (Belsky & Cassidy, 1995; Rubin & Burgess, 2002).

Tendo em conta esta influência da socialização precoce no desenvolvimento da pessoa, porque base para a compreensão e participação em relações extra-familiares posteriores (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1973,1982; Sroufe, 1983), é importante, para um crescimento mental saudável, que esta "... experiencie calor, intimidade com a sua mãe, ou substituto, numa relação em que ambas as partes sentem satisfação e prazer", pois são "a proximidade e o afecto que promovem prazer na relação, enquanto a distância e expressões de rejeição promovem desagrado e sofrimento nos membros de uma relação" (Bowlby, pp.13, 1951; cit. por. Bretherton, 1992).

A figura de vinculação serve, então, para proporcionar cuidados básicos e uma experiência de segurança, numa relação assimétrica, mas complementar e recíproca (Soares, 2007). Ela é o "refúgio seguro" para o qual o bebé retorna, para obter protecção quando percepção sinais externos ou internos de stress e insegurança, que geram a necessidade da sua proximidade, repondo uma boa adaptação ao meio. Esta ligação afectiva vai-se moldando de um modo cada vez mais complexo, de forma a permitir à criança tornar-se um participante progressivamente mais independente e activo nos diversos cenários interpessoais (Soares, 2001).

Em suma, parte do que as crianças internalizam com a participação nas relações de vinculação com os seus cuidadores permite um entendimento amplo das dinâmicas das relações, que por sua vez influenciará a compreensão de novas relações (Sroufe & Fleeson, 1986), o que se torna particularmente importante a partir da meia-infância, altura em que começam a ter maior responsabilidade na gestão das suas relações com os pares (Kerns, Keplac & Cole, 1996).

4.2. Diferenças individuais

A teoria da vinculação foi evoluindo, progressivamente, enriquecida pela introdução de diferenças conceptuais, nomeadamente através Bowlby, que redefiniu o objectivo do sistema de vinculação, afastando a noção de "presença" ou "ausência" da figura de vinculação – associados à presença ou proximidade física – e promovendo os termos "acessibilidade" e "inacessibilidade" (Bowlby, 1973), referentes a um nível emocional, na medida em que a figura cuidadora pode ser, ou não, responsiva e sensível, oferecendo um sentimento de segurança, que permite à criança sentir que é possível negociar e regular um misto de

necessidade de proximidade e de liberdade/autonomia, na certeza de que o outro está disponível em caso de carência (Soares, 2001).

Isto conduz, concomitantemente, a que se aceite que a frequência e intensidade dos comportamentos de vinculação da criança à figura cuidadora possam diminuir com a idade, sem que tal signifique que o laço vincutivo construído entre ambos se atenua. Na verdade, este laço tende a manter-se estável ao longo do tempo (Kerns et al., 1996), é algo para a vida, desde que se nasce até ao final da vida, já que a pessoa continua a confiar na figura de vinculação – cada vez mais em termos emocionais e representacionais – como uma base segura, a partir da qual explora, e como fonte de conforto à qual recorrer em momentos de stress, tristeza ou doença (Bowlby, 1979; Main, Kaplan & Cassidy, 1985).

Se a vulnerabilidade da criança, durante os primeiros anos de vida, exige um elevado nível de protecção e proximidade, organizando-se em torno de um uso físico dos pais como uma base segura, ela é gradualmente menor à medida que se processa o seu desenvolvimento, ou seja, os modelos de relação vão-se interiorizando. Sendo o objectivo dos cuidados das mães de que a sua criança se torne cada vez mais independente e autónoma (Booth, Rubin & Rose-Krasnor, 1998), o envolvimento elevado e muito activo com o bebé vai dando lugar a uma supervisão mais à distância, em que a criança se vai relacionando cada vez mais tempo afastada dos seus pais, em função das necessidades desenvolvimentais de apoio – ...da sua disponibilidade psicológica –, mas também de autonomia, transformando-se a protecção proporcionada pela figura parental, gradualmente, em capacidade interiorizada de auto-protecção, através de um processo evolutivo alimentado pela segurança, no self e nos outros (Soares, 2001).

Neste sentido, a confiança na figura de vinculação torna-se confiança na relação do self com a figura de vinculação e, posteriormente, em confiança no self para se relacionar e estar no mundo, com capacidade para tolerar tensões e frustrações, o que evidencia uma passagem da regulação emocional diádica à auto-regulação do Self (Bowlby, 1982; Sroufe, 1996, cit. por Soares, 2007), paralela ao processo de individuação (Mahler, 1982), que sofre, secundariamente, um enorme incremento durante a adolescência, período em que o grupo de pares é aquele com quem se passa mais tempo, e com quem se procura e explora de acordo com expectativas formuladas nas relações primárias (Sroufe & Fleeson, 1986).

Este processo conduz, portanto, a novas formas de relacionamento e regulação diádica, bem como, num plano de abordagem da vinculação numa perspectiva de ciclo de vida, a um sistema organizacional em contínua transformação e desenvolvimento, internalizado num

modelo representacional que estrutura as suas actividades independentemente da interacção directa com a figura cuidadora (Sroufe, 1988; Sroufe, 1996, cit. por Soares, 2007).

Estes progressos introduzem uma noção dinâmica e diferenciadora à teoria da vinculação, adicionalmente estimulada através dos trabalhos de Ainsworth, que permitiram perceber a organização de diferenças individuais na vinculação (Bretherton, 1992), centrando-se na classificação da qualidade da mesma, tomando a mãe como refúgio e base segura, e associando-a ao estudo do desenvolvimento e dos diferentes comportamentos de exploração do mundo (Soares, 2007).

Através das relações precoces, no seio familiar, a criança desenvolve modelos internos dinâmicos – representações internas sobre o mundo – que acompanham a percepção que tem do seu self, dos outros e da natureza das relações e interacções, servindo também como modo para interpretar as crenças e expectativas sobre como se comportar e o que esperar do mundo social (Bowlby, 1973,1982). De facto, é a qualidade das experiências precoces das relações de vinculação, no primeiro ano de vida, normalmente entre mãe e criança, que modula subsequentemente distintos tipos de funcionamento sócio-emocional (e cognitivo), ou seja, a sensibilidade e responsividade da primeira figura cuidadora às necessidades da criança, por exemplo, às suas ansiedades de separação, forma a base através da qual esta se vai sentir segura ou insegura para explorar as relações sociais, incluindo aquelas com os pares (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Uma vez que a qualidade da vinculação varia consoante as díades, as crianças poderão apresentar diferentes percursos evolutivos relativamente à relação com os pares (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz & Buskirk, 2006). Se a criança tem um sentimento de que as relações se estabelecem em modelos de confiança e disponibilidade, ela tenderá a explorar o meio social, nomeadamente com os pares, de um modo activo e seguro. Pelo contrário, se sente a socialização como ameaça, tenderá a manter-se passiva e insegura na sua exploração do meio, que sente ser perigoso, imprevisível, desconfortável e irresponsivo (Sroufe, 1983).

O tipo de relações precoces entre pais e filhos podem ser, então, determinantes para o desenvolvimento e manutenção de padrões de comportamento retraído, uma vez que dificuldades relacionais (inseguranças) com os cuidadores primários podem levar à formação de estilos reticentes de comportamento e ao desenvolvimento de dificuldades relacionais fora do ambiente-casa, fruto de falta ou falhas nas interacções, associadas ao medo e retraimento social, que contribuem para relações difíceis e distantes com os pares (Rubin & Coplan, 2004). Todavia, embora exista um período, durante os primeiros anos de vida, em que os padrões de relacionamento social se estabelecem mais marcadamente, as relações de

vinculação estabelecidas na infância não afectam com determinismo o comportamento adulto, já que o que acontece a cada passo do desenvolvimento social apenas prepara o caminho para o seguinte, podendo surgir alterações nos percursos desenvolvimentais de cada pessoa (Gleitman et al., 2003).

Em suma, estas relações pais-filhos assumem-se como experiências-ponte para as relações com os outros, nomeadamente os pares, uma vez que, à medida que se relaciona, a criança vai construindo, a partir de interacções graduais e repetidas com as figuras de vinculação, um conjunto de conhecimentos e expectativas de como elas actuam, quer face aos seus pedidos de ajuda e protecção, em termos de acessibilidade e responsividade, quer face ao seu self, em termos do seu valor próprio e da capacidade de influenciar os outros, o que dá origem a modelos internos, organizados sob a forma de representações generalizadas sobre o self, as figuras de vinculação e as relações entre ambos, que permitem à pessoa tomar decisões sobre os seus comportamentos, antecipar o futuro e fazer planos, operando como guias para a interpretação das experiências e para a orientação de novos comportamentos de vinculação (Bowlby, 1973).

4.3. Segurança e insegurança

De modo a melhor compreender a preponderância da vinculação nos comportamentos exploratórios, Ainsworth, influenciada pelas experiências de Harlow, decidiu classificar diferentes padrões de vinculação, consoante o comportamento face à situação de separação da mãe, de bebés com cerca de um ano, instituindo um Sistema de Classificação com os seguintes grupos: A) inseguro-evitante; B) seguro; C) inseguro-ambivalente ou resistente (Ainsworth et al., 1978). Mais tarde, identificou-se um quarto grupo (D), descrito como desorganizado ou desorientado (Main & Solomon, 1986).

Estes padrões, estáveis durante os primeiros anos de vida, podem variar consoante a figura específica com que a criança se relaciona, o que evidencia que a qualidade da vinculação é função de uma história particular de relação (Sroufe & Fleeson, 1986) e conduzirá a estudos que procuram apurar diferenças relacionais face ao pai e à mãe.

Uma vez vinculada e com capacidade de exploração, a criança usa a figura de vinculação como uma base segura para exploração do meio envolvente e como porto seguro para onde pode voltar. O modo como a figura de vinculação é usada depende da qualidade da ligação afectiva, nomeadamente, da sua responsividade, sensibilidade e disponibilidade, isto é, a sua capacidade em perceber, interpretar e responder adequada e rapidamente aos sinais

comunicacionais da sua criança, transformando eficazmente as emoções negativas, o que permite à criança sentir-se mais segura e confiante, mesmo quando está ausente, não só durante o primeiro ano de vida, mas também posteriormente, já de forma interiorizada (Ainsworth et al., 1978).

Neste sentido, cuidadores que promovam um estilo parental aberto à comunicação e reconhecimento das perspectivas das suas crianças, dos seus sinais físicos e emocionais, respondendo pronta e apropriadamente de acordo com as suas necessidades, permitem desenvolver um sistema de crenças que percebe os cuidadores, ou um deles, como alguém acessível, disponível, sensível, responsivo, capaz, protector, contentor, em quem é possível confiar e de quem se pode receber suporte, conforto, prazer e amor em caso de solicitação (Belsky & Cassidy, 1995).

Fruto da confiança na figura de vinculação estabelece-se um sistema de segurança nas interacções que tenderá a repercutir-se nas futuras relações com os pares, associada à formação de um sentido do self competente e digno de receber respostas positivas dos outros, de atenção, aceitação, suporte e afecto (Bowlby, 1973, 1979; Belsky & Cassidy, 1995). Portanto, esta relação leva a criança a sentir-se segura, assertiva, disponível, confiante em si e nos outros, quando introduzida em novas situações sociais, contextos e relações, suportada nos seus diversos contextos de vida (Sroufe & Waters, 1977).

Assente em expectativas de ligação e de se ser competente para enfrentar o meio social, ela vive incentivada na sua exploração do meio, interagindo mais frequente e abertamente com os pares – e esperando as mesmas reacções destes –, pois crê imperar nas relações a responsividade, a mutualidade e a empatia. Esta abertura às relações fá-las estar mais integradas e, progressivamente, adquirir mais experiência e capacidades essenciais para o estabelecimento ou manutenção de relações positivas com os pares, pois põe à prova capacidades de exploração, jogo, troca, excitação e regulação emocional (Sroufe, 1983; Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005).

Vivendo o afastamento da figura de vinculação de modo tranquilo, inclusivamente desejando-o, a exploração do meio ambiente é saudavelmente realizada, o que facilita a aprendizagem de estilos mais empáticos, cooperativos, recíprocos e responsivos de interacção (Elicker, Englund & Sroufe, 1992), no fundo, relações de acordo com as suas expectativas relacionais (Sroufe & Fleeson, 1986).

Resumindo, o sentimento de segurança, fruto de experiências repetidas nas quais o medo e a ansiedade se aliviaram de modo adequado pelas intervenções da figura de vinculação, a ponto da criança ser capaz de retomar as suas incursões no meio (Soares, 2001), é essencial

para um progrediente desenvolvimento sócio-emocional, na medida em que fomenta a exploração social e a construção de interações positivas com as outras pessoas, pelo que o desenvolvimento de capacidades associadas ao envolvimento e aceitação social (Rubin, Burgess & Coplan, 2002).

Pelo contrário, as crianças vinculadas aos pais de um modo inseguro acreditam que as relações interpessoais são rejeitantes e/ou negligentes, predominando um sentimento de ausência de suporte emocional, o que resulta numa tentativa de atacar agressivamente os pares ou evitar a interação com estes, impossibilitando uma construtiva interação (Rubin et al., 2005).

Estas crianças com uma vinculação insegura, cujos cuidadores não foram sensíveis às suas necessidades, provocando desconforto e um sentimento de falta de suporte, tendem a julgar as relações como imprevisíveis e stressantes, sentindo-se zangadas ou não confiando nas outras pessoas para iniciar ou manter relações positivas (Bowlby, 1973).

Por conseguinte, elas acabam por se relacionar disruptivamente com os pares, de um modo inseguro-evitante (Bowlby, 1973; Ainsworth et al., 1978), guiados por frustrantes expectativas de rejeição, percebendo as relações com os pares como potencialmente hostis, tendendo a cortá-las, comportando-se de um modo agressivo, e sendo, por isso, afastadas pelos demais (Sroufe, 1983). Por outro lado, podem desenvolver um estilo de vinculação inseguro-ambivalente/resistente (Bowlby, 1973; Ainsworth et al., 1978), conduzidas pelo medo de rejeição, vendo o mundo como imprevisível, desconfortável, irresponsável, indisponível para si e não confiável, ao mesmo tempo que o desejam (Sroufe, 1983), sentindo-se desamparadas e tensas, o que as leva a estratégias defensivas e socialmente incompetentes, para evitar estas situações nas relações com os pares, através do retraimento da exploração social, de comportamentos submissos, passivos e dependentes dos adultos, sendo pouco envolvidas, isoladas e solitárias em situações de interação, por se sentirem ansiosas, não desenvolvendo competências sociais básicas, pelo que menos resilientes e assertivas (Bowlby, 1973; Cassidy & Berlin, 1994; Kerns et al., 1996; Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf & Sroufe, 1989; Sroufe & Waters, 1977).

Quando percebem o ambiente como perigoso e não têm capacidade de transformar essa angústia, a exploração é pouco provável e a proximidade com a figura de vinculação tenderá a ser procurada (Soares, 2001). Se nestes momentos, regular e consistentemente, a figura de vinculação interpretar a procura de segurança pela criança como algo sem importância ou como uma excessiva exigência, não transformando as suas angústias, não atende devidamente a necessidade de vinculação, nem promove a necessidade de autonomia,

ou seja, a insensibilidade, indisponibilidade e não responsividade da figura cuidadora promove sentimentos de desconfiança e de rejeição, pelo que enorme ansiedade, tristeza, raiva, desespero, submissão e imaturidade (Soares, 2007; Rubin & Lollis, 1988). Trata-se de processos defensivos, reveladores da pouca propensão à relação com o outro, e assim sendo, comprometedores, até certo ponto, do desenvolvimento pessoal e social do ser humano (Main, 1990).

Uma mãe não responsiva e insensível nega, portanto, à sua criança com medo, o consolo do contacto ou proximidade, rejeitando-a ou não compreendendo os seus receios. Contudo, note-se, ela é também insensível se insiste na proximidade, sendo intrusiva nos momentos em que a criança está envolvida nas explorações e lhe restringe o desejo de exploração autónoma, passando-lhe uma mensagem de que o meio é perigoso ou a criança é incompetente para nele se aventurar (Bretherton, 1992).

A perturbação face à separação, marcada por uma ansiedade onde predomina o medo ou raiva, resultado de um sentimento de que a figura de vinculação está inacessível, fomenta forte desejo de restabelecer contacto com a mãe, e se tal for negado, dá lugar à tristeza e ao desespero, pelo reconhecimento da sua ineficácia e incapacidade em atrair aquela. Num estado intolerável de dor e incerteza, a criança procurará reduzir o seu sofrimento defensivamente através de um processo de desvinculação que empobrecerá o seu mundo afectivo (Soares, 2007), com comportamentos de excessiva cautela, apatia, passividade e isolamento, ou reactividade e fácil perturbação (Belsky, 1999, citado por Soares, 2001).

Em suma, ao aprender a ser capaz de manter o comportamento organizado face a estimulação nova e níveis crescentes de tensão, fruto de relações seguras, o desenvolvimento social e cognitivo vai ser promovido. Contrariamente, se essa tensão é desorganizadora ou leva à retracção ou estereotipia comportamental, fruto de sentimentos de insegurança não transformados, o desenvolvimento emocional e social pode ficar perturbado (Sroufe, 1996, cit. por Soares, 2007). É a diferença entre um mundo sentido como patologicamente ameaçador ou saudavelmente desafiador.

4.4. Estudos

São vários os estudos que conduzem a acreditar que existe uma relação entre a qualidade da vinculação pais-filhos e a qualidade das interacções sociais com os pares (Belsky & Cassidy, 1995; Rubin et al., 2002).

Relativamente às crianças que vivenciam um tipo de relação segura com as suas mães e/ou pais, durante a primeira infância, o período pré-escolar, de latência e adolescência, elas demonstram ser mais populares, sociáveis, competentes e aceites pelos pares do que aquelas inseguras, que revelam comportamentos mais agressivos, se evitantes, ou retraídos, se ambivalentes, estando mais isoladas (Booth, Rose-Krasnor & Rubin, 1991; Elicker et al., 1992; Granot & Mayseless, 2001; Kerns et al., 1996; O’Koon, 1997; Pastor, 1981; Rose-Krasnor, Rubin, Booth & Coplan, 1996; Seiffge-Krenke & Beyers, 2005; Stevenson-Hinde & Marshall, 1999).

Em diversos estudos com crianças, de diferentes idades, verificou-se que aquelas com uma vinculação segura apresentam relações sociais positivas, com menor inibição (Bohlin & Hagekull, 2009), relações de melhor qualidade com a figura parental (Thompson, 1999), irmãos, melhores amigos e pares (Berlin & Cassidy, 1999; Erickson, Sroufe & Egeland, 1985), sendo melhor aceites por estes (LaFreniere & Sroufe, 1985), tendo mais autonomia em relação aos cuidadores, auto-estima e auto-confiança elevadas (Sroufe, 2005).

Em estudos longitudinais, também crianças que aos 4 anos vivenciam uma relação de segurança com a mãe sentem mais o seu suporte aos 8 anos, sendo socialmente mais envolvidas e aceites (Booth-LaForce, Rubin, Rose-Krasnor & Burgess, 2004). As crianças avaliadas precocemente como seguras, revelam, aos seis anos, serem mais capazes de verbalizar sentimentos de vulnerabilidade e maior complexidade, apresentar soluções mais activas e construtivas face às separações dos pais, revelar maior aceitação imediata e interesse no outro, ter um discurso mais fluente, com maior diversificação de temas, maior à vontade a conversar com os pais, com bom funcionamento social e emocional (Main et al., 1985). Noutro estudo, crianças seguras admitiam mais prontamente os seus sentimentos negativos e referiam mais vezes estratégias orientadas para as relações, como pedir ajuda ou conforto, ao contrário de crianças inseguras que não pediam apoio e se isolavam. Estas últimas mostraram ter, muitas vezes, problemas com os pares, tais como ser explorado, ridicularizado ou excluído das actividades de grupo, ao passo que crianças seguras revelaram ser capazes de estabelecer relações, enquanto ocasiões para receber, mas também oferecer apoio e afecto (Scheuerer-Englisch, 1989).

Por seu turno, recorrendo aos demais padrões de vinculação estabelecidos por Ainsworth et al. (1978), noutros estudos realizados ao longo dos primeiros cinco anos de vida, evidenciou-se que bebés classificados como inseguros-evitantes apresentavam, em períodos posteriores das suas vidas, mais hostilidade, zanga, distanciamento e agressividade do que o grupo de crianças seguras (Egeland, Pianta & O’Brien, 1993). Também bebés inseguros-

desorganizados tenderam a ser mais agressivos para com os seus pares na pré-escola e na escola primária (Lyons-Ruth, Eastbrooks & Cibelli, 1997).

Já crianças com padrão de vinculação inseguro-ambivalente revelaram medo de rejeição, permanecendo passivas e não interagindo (Rubin, Bukowsky & Parker, 1998). Bebés com este tipo de vinculação revelaram, posteriormente, ser mais facilmente frustrados e socialmente retraídos ou inibidos (Spangler & Schieche, 1998; Fox & Calkins, 1993). Esta associação entre retraimento social e inibição face a situações novas foi encontrada noutros estudos, com bebés anteriormente classificados como fazendo parte do grupo inseguro-ambivalente, que se revelaram dependentes das figuras cuidadoras (Ainsworth et al., 1978; Calkins & Fox, 1992; Erickson et al., 1985; Renken et al., 1989; Rubin & Lollis, 1988). Estas crianças, aos quatro anos de idade, apresentaram falta de confiança, suporte e assertividade, sendo passivas, preocupadas e temerosas (Erickson et al., 1985; Kochanska, 1998), observadas pelos pais como mais passivas e retraídas aos sete anos (Renken et al., 1989). A ligação entre vinculação insegura-ambivalente, inibição comportamental e retraimento social foi, ainda, evidenciada noutros estudos (Booth, Rose-Krasnor, McKinnon & Rubin, 1994; Rubin, Booth, Rose-Krasnor & Mills, 1995; Rubin et al., 2002), do qual se pode, por exemplo, referir um de Marvinney (1985, cit. por Rubin & Lollis, 1988), no qual crianças inseguras-ambivalentes, aos 12 meses, foram observadas como socialmente retraídas aos 4 anos.

Estas crianças, inseguras-ambivalentes, extremamente retraídas, vivenciam situações de solidão, desinteresse e vitimização pelos outros, em especial durante a meia-idade (Rubin, Burgess & Coplan, 2002). Mesmo quando avaliadas pelos professores, elas são vistas como mais dependentes, desamparadas, tensas e medrosas, se comparadas com crianças seguras (Pastor, 1981, Rubin & Krasnor, 1986). Também evidenciam procurar interacção com os pares, mas pouca competência neste contexto, no iniciar e na manutenção das relações, devido à imaturidade e rapidez com que se sentem frustradas, bem como, perante situações de conflito social ou de mal-estar de colegas, tendem a não persistir na sua resolução, ao mesmo tempo que se retiram da situação (Sroufe, 2005).

Também adolescentes inseguros-ambivalentes apresentam menor resiliência do ego, competência, aceitação e integração social (Zimmermann & Grossmann, 1997), maior ansiedade social (Erozkan, 2009), maior solidão e menor recurso ao suporte de outros (Larose & Bernier, 2001). Note-se, a este respeito, que um pai que encoraja a independência sem propiciar simultaneamente afecto e suporte, uma relação de base segura, têm jovens adolescentes menos capazes para lidar com os seus problemas sociais, comparados com os

jovens adolescentes com relações com os pais marcadas por suporte, afecto e incentivo à independência (Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess, Rose-Krasnor, 2004).

Em suma, parece que crianças e jovens estão melhor adaptados quando sentem segurança e suporte dos cuidadores primários (Kerns et al., 1996), tendendo, quando inseguros, a ser mais incompetentes, dependentes, passivos, retraídos, menos envolvidos com os pares e sócios (Booth et al., 1994; Cassidy & Berlin, 1994; Rubin & Lollis, 1988; Sroufe, 1983).

5. Variáveis

Além do padrão de vinculação relacional, o retraimento social pode ser influenciado por outros factores, de entre os quais se destacam a idade e o género.

5.1. Idade

Os comportamentos que mais claramente predizem a rejeição e exclusão dos pares, especialmente nos primeiros anos de vida, durante a primeira e a meia-infância, porque mais facilmente identificáveis e com maior potencial para afectar terceiros, são a agressividade e hostilidade (Rubin & Lollis, 1988; Younger & Boyko, 1987), perpetuadas por crianças emocionalmente desreguladas, que se julgam a si, aos acontecimentos e interacções sociais de um modo atípico e incorrecto, comportando-se de forma disruptiva, imatura e impulsiva (Rubin & Mills, 1988; Rubin et al., 2005). Contudo, à medida que as crianças crescem, a agressividade torna-se menos associada à exclusão, sobretudo para os rapazes (Rubin & Mills, 1988; Sandstrom & Coie, 1999), passando a representar “apenas” cerca de metade deste grupo (Bierman, Smoot & Aumiller, 1993).

Se, quando pequenas, as crianças extremamente retraídas são poucas vezes – embora algumas (Coplan et al., 2004; Gazelle & Ladd, 2003) – excluídas pelos pares, mas antes vistas como “normais”, com o passar dos anos – em especial a partir da idade entre os 8 e os 11 anos – o fenómeno do isolamento social começa a estar, igualmente, muito associado a comportamentos como incapacidades sociais, desconfiança social, ansiedade, inibição, timidez, sensibilidade extrema à rejeição, reticência e retraimento social (Newcomb et al., 1993; Oh, Rubin, Bowker, Booth-laForce, Rose-Krasnor, Laursen, 2007; Rubin, Burgess & Hastings, 2002; Rubin et al., 1993; Rubin & Lollis, 1988).

Estas características estão bastante ligadas entre si e são estáveis, tanto contextualmente – na escola, em casa ou na comunidade –, como temporalmente, na infância e adolescência (Hymel et al., 1990; Rubin, 1993; Rubin, Hymel & Mills, 1989), para ambos os sexos (Moskovitz, Schwartzman & Ledingham, 1985), mas também a longo prazo (Shneider et al., 1998). Elas tendem a ser cada vez mais determinantes para a rejeição e exclusão das crianças, uma vez que as fazem permanecer na periferia dos grupos e revelar-se invulgar e disruptivamente ansiosas e inseguras nas aproximações, pelo que mais salientes e vistas pelos pares (...e pais) como socialmente desviantes (Bukowski, 1990; Gavinski-Molina, Coplan & Younger, 2003; Hymel et al., 1990; Rubin & Lollis, 1988; Rubin & Mills, 1988; Younger & Boyko, 1987; Younger, Gentile & Burgess, 1993; Younger, Schwartzman & Ledingham, 1985, 1986). Com o aumento da idade, elas próprias tendem a expressar sentimentos de solidão e auto-percepção negativa (Boivin & Hymel, 1997). A este respeito, segundo Rubin & Burgess (2001), a ansiedade social, muito associada a estes padrões de comportamento, pode tender a aumentar com a idade, fruto de um percurso cíclico específico e cada vez mais gravoso de retraimento social, o que faz com que, a existirem alterações, estas se verifiquem mais comumente num sentido negativo. Estas crianças tendem a, constantemente, avaliar-se negativamente, pelo que a acentuar o seu retraimento, o que as leva a ser cada vez mais inseguras e ansiosas (Rubin & Lollis, 1988; Gazzelle & Rudolph, 2004).

Isto deve-se não só ao facto já enunciado de, com o desenvolvimento, adquirirem capacidades para melhor avaliar o seu comportamento e o do outro, como também ao facto de, à medida que se tornam mais velhas, saem da infância e entram na adolescência, se terem que relacionar mais frequente e profundamente com os pares (Rubin et al., 1993, Rubin et al., 2003). Assim se explica porque é que, quando pequenas, as crianças socialmente retraídas não são rejeitadas pelos pares como na adolescência (Ladd & Burgess, 1999).

Resumindo, a partir de finais da infância e início da adolescência, entre os 10 e os 13 anos, o retraimento e ansiedade social tornam-se cada vez mais associados à rejeição, exclusão e impopularidade (Rubin et al., 2003), sendo que cerca de um quarto das crianças identificadas como extremamente retraídas fazem parte do grupo socialmente excluído, número que tende a ser maior com o aumento da idade (Rubin et al., 1993).

5.2. Retraimento social e género

Uma outra variável que tem, igualmente, merecido atenção, é o género, uma vez que parecem existir diferenças consoante o sexo da pessoa socialmente retraída, não só ao nível da prevalência, como das suas variáveis e consequências (Rubin et al., 2003).

Um conjunto de estudos identificou que, durante a idade pré-escolar (Lemerise, 1997), a meia-infância (Pekarik, Prinz, Leibert, Weintraub & Neale, 1976) e o fim da infância (Rubin et al., 1993), as raparigas não são nomeadas mais frequentemente pelos pares, relativamente aos rapazes, como tímidas, ansiosas ou retraídas, concluindo-se não existir diferenças entre os géneros durante os primeiros anos de vida.

Todavia, com o final da infância e a entrada na adolescência, passam a ser os rapazes com comportamentos tímidos ou retraídos quem vivencia maior adversidade nas relações com os pares, através de exclusão e rejeição, bem como mais custos desenvolvimentais e perturbações emocionais, como, por exemplo, solidão e baixas competências sociais (Coplan et al., 2004; Gazzele & Ladd, 2003; Hinde, Stevenson-Hinde & Tamplin, 1985; Moller, Hymel & Rubin, 1992; Morison & Masten, 1991; Rubin, Burgess & Coplan, 2002; Rubin et al., 1993; Rubin & Coplan, 2004).

Na realidade, segundo Hinde et al. (1985), a timidez é socialmente melhor aceite em raparigas do que em rapazes, especialmente à medida que os jovens entram na adolescência, uma vez que existe uma tendência à conformidade grupal e aos papéis de género. Isto parece ser verdade porque a timidez é apreciada segundo estereótipos sociais de interação – nestas idades os rapazes interagem em grupos alargados, contrariamente às raparigas que actuam mais em díades (Findlay & Coplan, 2008).

Durante estes períodos, os rapazes retraídos, quando se comparam com os rapazes “normais”, tendem a descrever-se, contrariamente ao que acontece com as raparigas com as mesmas características, quando se comparam com os elementos “normais” do seu género, como mais sozinhos, com menos capacidades sociais e menos auto-estima (Rubin et al., 1993).

Curiosamente, no início da adolescência, as raparigas tendem a auto-classificar-se como mais tímidas, quando comparadas com os rapazes (Crozier, 1995; Lazarus, 1982). Contudo tal pode também estar associado a estereótipos sociais de representação da feminilidade, visão que pode ser corroborada através de um estudo que concluiu que as crianças percebem mais atentamente informação sobre um colega descrito como socialmente retraído, quando se trata

de um elemento do sexo feminino, uma vez que este esquema social está mentalmente mais disponível para raparigas do que para rapazes (Bukowski, 1990).

As diferenças em desfavor dos rapazes podem ser atribuídas a expectativas sociais e culturais, designadamente, uma maior tendência, na sociedade Ocidental, para a aceitação social da timidez e retraimento em raparigas (Sadker & Sadker, 1994, cit. por Rubin, Burgess & Coplan, 2002). Isto pode justificar o facto de, a longo prazo, os prejuízos desenvolvimentais tenderem a ser maiores para os rapazes retraídos, do que para as raparigas na mesma condição, com aqueles a casarem, tornarem-se pais e estabilizarem as carreiras mais tarde do que os rapazes normais. Para os elementos femininos não parece haver diferenças significativas nestes aspectos, relativamente às raparigas “normais” (Capsi, Elder & Bem, 1988; Engfer, 1993). Contudo, é importante pensar que hoje o sexo feminino assume um papel social diferente daquele de há vinte ou trinta anos atrás, marcado por vivências sociais que eram antes apenas apanágio do sexo masculino, pelo que seria interessante perceber se estes prejuízos a longo prazo não são, agora, tão nocivos para as raparigas ou mulheres como para os rapazes ou homens (Rubin & Burgess, 2001).

Estes dados, que conduzem à ideia de que estas diferenças se acentuam com o aumento da idade, são, porém, contrariados por outros estudos, com crianças na meia-infância (Booth-LaForce & Oxford, 2008) e com jovens adolescentes (Gazelle & Rudolph, 2004), rapazes e raparigas tímidos e socialmente retraídos, que apresentam igual possibilidade de serem excluídos. Aliás, segundo este último estudo, este aspecto é mais pesroso para as raparigas, com maior e mais rápida aparição de desajuste emocional, com sintomas depressivos, porque mais preocupadas com o sentimento de pertença nas relações interpessoais.

Importa ter em conta, ainda assim, que algumas referências contraditórias podem, por vezes, dever-se a diferenças na conceptualização dos diferentes termos, à idade dos participantes, às fontes de informação ou às metodologias de recolha de dados empregues (Rubin et al., 2003).

5.3. Vinculação e género

Reflexo da organização socioeconómica, mas também dos papéis sexuais culturalmente enraizados, na maior parte das sociedades – embora com uma tendência para o esbatimento, sobretudo no modo de vida “ocidental” – as crianças passam mais tempo com as mães do que com os pais. Contudo, elas vinculam-se a ambos e são capazes de manter um laço a estas

figuras de modo simultâneo, embora cada uma comporte diferentes características (Pipp, Easterbrooks & Brown, 1993).

Se para Main et al. (1985), as relações de vinculação às mães predizem mais fortemente o desenvolvimento social e emocional das crianças, do que as relações de vinculação aos pais, outros defendem que se deve ter em conta que a qualidade do funcionamento posterior da criança, apesar desta determinante relação, é, também, bastante influenciada pela qualidade de vinculação ao pai (Grossman, Grossman & Kindler, 2005; Easterbrooks & Goldberg, 1990).

Bowlby (1982) afirmou que as crianças tendem a vincular-se primeiro à figura materna, sua primeira cuidadora, mas posteriormente, por volta dos 18 meses, apesar de manterem uma figura primária de conforto, têm já formadas outras relações de vinculação, nomeadamente com o pai.

Embora os pais passem menos tempo a interagir com as suas crianças durante a infância e adolescência, relativamente às mães, são eles quem as estimula a relacionar-se com o mundo exterior, fora da díade primária inicialmente muito simbiótica, não só contribuindo para que explorem o mundo dos objectos, mas também influenciando o seu comportamento emocional e social, auxiliando a sua capacidade para negociar as interacções sociais com irmãos ou pares, num sentido de comportamentos mais adaptados e menos agressivos (Grossman, Grossman, Fremmer-Bombik, Kindler, Scheuerer-Englisch & Zimmermann, 2002; Paquette, 2004; Steele & Steele, 2005).

Por conseguinte, quando se relacionam com os seus filhos os pais tendem a envolver-se mais num sentido físico e lúdico (Collins, Madsen & Susman-Stillman, 2002), com a sensibilidade paterna a estruturar-se em resposta ao comportamento exploratório da criança, através da criação de desafios apropriados ao seu nível de desenvolvimento e do incentivo e apoio emocional, promovendo um sentimento de segurança psicológica e de auto-eficácia, no sentido de uma exploração confiante.

Em suma, as diferenças nas relações de vinculação das crianças, relativamente à mãe e ao pai, estão no facto destes últimos se envolverem com a criança em interacções mais relacionadas com aspectos lúdicos, do “brincar” e “entreter-se”, ao passo que aquelas se envolvem em interacções mais marcadas pelo “cuidar”, através do carinho e conforto (Lamb, 1997; Parke, 2002). Tal também se verifica na adolescência, em que os pais se envolvem mais nas tarefas de separação e autonomia, ao passo que as mães se envolvem mais em tarefas de ligação, de manutenção dos laços vinculativos e de desenvolvimento de relações íntimas (Parke & Buriel, 1998).

Verschueren & Marcoen (1999) são da mesma opinião de que estas diferentes relações de vinculação influenciam diferentes domínios do desenvolvimento, estando a relação com a mãe mais associada com a auto-estima e relações íntimas e a relação com o pai mais ligada à interação e competência com os pares. Será, portanto, esta relação com o pai que estará mais relacionada com comportamentos ansiosos e de retraimento social com os pares, progressivamente mais saliente à medida que as crianças vão crescendo (Booth LaForce & Kerns, 2009; Cohn, Patterson & Christopoulos, 1991; Frascarolo, 2004; Kerns & Barth, 1995).

Certo é que crianças seguras com o pai, durante a infância, tomam mais vezes iniciativa nas brincadeiras com os companheiros, sendo descritas pelos professores em termos mais positivos e favoráveis relativamente à sua adaptação e controlo do ego (Suess, Grossman & Sroufe, 1982, cit. por Soares, 2007). Também Lamb, Frodi, Hwang & Frodi (1983) concluíram que crianças com vinculação segura ao pai são mais sociáveis com estranhos, valor que não se altera face à vinculação à mãe.

De acordo com Verschuen & Marcoen (2002) as crianças populares e aceites apresentam maiores valores de segurança na relação com o progenitor masculino, do que crianças passivamente rejeitadas, porque retraídas. Ainda segundo os mesmos autores, uma relação de vinculação segura ao pai está relacionada à popularidade e aceitação dos pares aos 8 e aos 11 anos, independentemente daquela à mãe. Já uma relação segura à mãe não tem necessariamente que estar relacionada com a aceitação dos pares (Verschueren & Marcoen, 2005). Num outro estudo, nem o estilo de vinculação ao pai, nem à mãe, influíam na popularidade entre pares (Lieberman, Doyle & Markiewicz, 1999).

Para Steele & Steele (2005), pais classificados autonomamente como seguros, em período pré-natal das suas crianças, predizem uma aproximação positiva dos seus filhos aos pares, aos 11 anos. Anuindo esta ideia, jovens adolescentes que reportaram altos níveis de suporte dos pais (mas não das mães), foram menos nomeados pelos pares como rejeitados e vítimas (Rubin, Dwyer, BoothLaForce, Kim, Burgess, Rose-Krasnor, 2004). Também Calado e Carvalho (2007, cit. por Calado, 2008) verificaram que uma vinculação segura ao pai se correlacionava com a proximidade aos pares.

Apesar do que anteriormente se expôs, segundo Rubin, Cheah & Fox (2001), rapazes em idade pré-escolar, percebidos pelas mães como inábeis para regular as emoções, eram menos reticentes com os pares, caso estas os controlassem apropriadamente, numa situação estruturada de suporte e orientação. Este comportamento das mães, associado a estilos vinculativos de segurança, tinha, inclusivamente, um efeito mais marcante em rapazes do que

em raparigas. Já rapazes emocionalmente desregulados, cujas mães ofereciam pouco suporte e orientação, demonstravam comportamentos reticentes com os pares de um modo mais exacerbado. Esta preponderância da relação com a mãe para a relação com os pares é, também, defendida por Main et al. (1985) e Cassidy (1999).

Existe, ainda, a ideia de que os efeitos da qualidade da vinculação ao cuidador são mais determinantes para os rapazes (Cohn, 1990; Kerns & Barth, 1995; Turner, 1991), pelo menos durante a infância (Daniels-Beirness, 1989). Segundo Renken et al. (1989) a qualidade da vinculação entre pais e filhos parece estar mais associada à demonstração de timidez em rapazes, do que em raparigas, na medida em que os rapazes inseguros-ambivalentes são mais propensos, face aos rapazes seguros, e comparando com raparigas inseguras-ambivalentes, a demonstrar comportamentos socialmente passivos e retraídos, durante a primeira e a meia-infância. Para outros parece não existir diferença entre géneros (Seffge-Krenke & Beyers, 2005). Já para LeFreniere & Sroufe, (1985), a vinculação exerce maior efeito sobre as raparigas.

MacDonald & Parke (1984) concluíram que pais de rapazes percebidos pelos professores como socialmente reticentes e retraídos, em idade pré-escolar, eram altamente directivos, pouco envolvidos e espontâneos, emocional e fisicamente, menos lúdicos e afectivamente positivos durante as brincadeiras, comparativamente com pais de rapazes mais sociáveis. Também as suas mães eram menos amáveis, comparadas com mães de rapazes não retraídos. Estes valores foram menos claros para as raparigas.

Finalmente, Cassidy (1990) e Verschueren & Marcoen (1999) colocam a hipótese de a relação de vinculação ao elemento do mesmo sexo ser a que mais fortemente prediz o tipo de relações vividas com os pares, o que parece estar de acordo com os aspectos de identificação ao progenitor, inúmeras vezes defendido (Gleitman et al., 2003).

O factor género parece influenciar, também, a forma como os pais pensam o retraimento social, na linha daquilo que acontece nas classificações entre pares, influenciado a relação entre pais e filhos. Deste modo, a timidez e o retraimento são melhor aceites e recompensados pelos pais quando surgem em raparigas, resultando em interacções mais positivas, relativamente aos rapazes, que tendem a ser desencorajados nestes comportamentos, através de interacções mais negativas. Por conseguinte, mães de raparigas retraídas, durante a primeira infância e o período pré-escolar, são mais calorosas, responsivas e sensíveis para com as suas filhas. Já as mães dos rapazes com as mesmas idades e características são menos afectuosas e responsivas, comparativamente com os rapazes “normais” (Engfer, 1993; Stevenson-Hinde, 1989). Contudo, se descobriram que existe maior proporção de interacções

positivas entre a mãe e a criança, com raparigas moderadamente tímidas, comparado com rapazes moderadamente tímidos, posteriormente, percebeu-se que as mães interagem mais positivamente com rapazes extremamente tímidos do que com raparigas extremamente tímidas, o que conduz à ideia de que o nível de timidez e retraimento tende a fazer variar os comportamentos da figura de vinculação (Stevenson-Hinde & Glover, 1996).

Isto leva à conclusão de que, embora se pense existir uma associação entre retraimento social e vinculação insegura-ambivalente, tal não tem determinadamente de se verificar, podendo existir outra ordem de factores a alterar os valores dos dados, que não somente as variáveis idade ou género.

Relativamente ao período da adolescência, este momento provoca um distanciamento emocional entre pai e filha (Youniss & Smollar, 1985), e uma aproximação e pedido de suporte maior desta à mãe, bem como um afastamento do filho face ao pai (Paterson, Field & Pryor, 1994).

6. Hipóteses

Apresentada a pertinência desta temática e realizada a revisão da literatura nesta área de investigação, foram desenvolvidas as seguintes hipóteses para o presente estudo:

1. Existirá variação na relação de vinculação, para a amostra de crianças, ao nível do género da figura de vinculação? Isto é, para a amostra de crianças, a relação de vinculação ao pai é diferente da relação de vinculação à mãe?
2. Haverá diferenças ao nível da relação de vinculação aos pais, em função do género da criança? Isto é, as dimensões que avaliam a relação de vinculação, ao pai e à mãe, variam em função da criança ser rapaz ou rapariga?
3. O retraimento social está associado a relações sociais menos positivas com o grupo de pares? Isto é, o retraimento social está associado negativamente à agressividade, mas também à popularidade e pró-sociabilidade, ao mesmo tempo que está associado positivamente à rejeição?

4. Existirão diferenças, em função do género, para a dimensão de retraimento social? Isto é, os rapazes são mais nomeados como socialmente retraídos do que as raparigas?

5. A relação de vinculação exerce um efeito de repercussão no fenómeno de retraimento social? Uma relação de vinculação segura aos pais está associada a um baixo retraimento social da criança com os pares, ao passo que uma relação de vinculação insegura (ambivalente) com os pais está associada a alto retraimento social da criança com os pares?

A relação de vinculação ao pai exerce maior influência sobre o retraimento social? Ou seja, uma relação de vinculação insegura ao pai faz aumentar o retraimento social?

II. MÉTODO

1. Participantes

Os participantes fazem parte de uma vasta amostra de 736 adolescentes (356 elementos do sexo feminino e 380 elementos do sexo masculino), que durante o ano lectivo de 2009/2010 frequentaram o 7º ano de escolaridade em cinco escolas da área geográfica da região da Grande Lisboa. Os sujeitos apresentam idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, sendo a sua idade média de 12,24 (com um Desvio-Padrão de 1,27).

2. Instrumentos

Qualidade da Vinculação.

Para avaliar a qualidade das representações de vinculação foi utilizada a tradução e adaptação da *Kerns Security Scale* (Kerns, Klepac & Cole, 1996), realizada por Correia, Freitas, Santos e Veríssimo (2011), para amostras portuguesas.

É uma escala de 15 itens que procura aceder à percepção da segurança da relação de vinculação dos jovens aos pais, concretamente: a) a confiança que o adolescente tem na disponibilidade e responsividade das suas figuras de vinculação (e.g. se a criança se preocupa que um dos pais não esteja disponível quando necessitar); b) a sua tendência para recorrer a elas em momentos de ansiedade/stress (e.g. se a criança recorre a um dos pais quando preocupada); e c) a facilidade e o interesse em comunicar com elas (e.g. se a criança gosta de lhes dizer o que está a pensar ou sentir).

Os itens deverão ser respondidos para a mãe e pai (ou outras figuras parentais com quem residam) no formato alternativo delineado por Harter (1982) “alguns jovens... outros jovens...” (e.g. “Para alguns jovens é fácil confiar nos seus pais *MAS* Outros jovens não têm a certeza se podem confiar nos seus pais”), pedindo-se aos sujeitos que indiquem qual das afirmações é mais característica de si próprios e, posteriormente, que apontem o seu grau de identificação (“Exactamente como eu” ou “Mais ou menos como eu”). Cada item é cotado numa escala de 1 a 4, com os valores mais altos a indicarem uma maior segurança na vinculação aos pais.

Importa referir que, no estudo desenvolvido por Kerns, Keplac & Cole (1996), se concluiu que valores indicativos de segurança na vinculação se correlacionavam significativamente, por ex., com a auto-estima, a aceitação dos pares, competências escolares e aparência física.

Isolamento Social.

Para avaliar o retraimento social foi utilizada a tradução portuguesa do *Extended Class Play* (ECP) (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce & Burgess, 2006), realizada pela Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação (UIPCDE) – Linha 1: Psicologia do Desenvolvimento.

Esta escala é constituída por 37 itens que se encontram organizados em cinco subescalas: Agressividade (7 itens, e.g. “Perde o controlo ou se exalta facilmente”); Timidez/Retraimento Social (4 itens, e.g. “Raramente começa uma conversa”); Vitimização/Exclusão (8 itens, e.g. “É frequentemente ofendido/insultado”); Comportamentos pró-sociais (6 itens, e.g. “Ajuda os outros quando eles precisam”); Popularidade/Sociabilidade (5 itens, e.g. “Tem muitos amigos”).

Trata-se de uma versão alargada do *Revised Class Play* (RCP) (Masten, Morison & Pellegrini, 1985), com 7 itens novos, que tem como objectivo captar, de uma forma mais precisa, diferentes tipos de agressividade (e.g., alguém que espalha rumores) e melhor distinguir entre a vitimização pelos pares (e.g., alguém que é agredido pelos pares) e o isolamento activo (e.g., alguém que é frequentemente posto de parte) ou o retraimento social (e.g., alguém que prefere estar sozinho).

É pedido aos sujeitos que encarnem o papel de um realizador de cinema que tem de escolher, entre os colegas da sua turma, aqueles que melhor representariam determinados papéis para o seu filme. Para cada um dos papéis apresentados, devem nomear três colegas do mesmo género e outros três do género oposto (não se podendo nomear a si próprios), podendo cada colega ser nomeado para desempenhar mais do que um papel. A cada sujeito é fornecida uma lista com os nomes dos colegas de turma que estão a participar no estudo.

3. Procedimentos

O presente estudo insere-se num projecto de investigação longitudinal intitulado “Relações de amizade, e com a família, nas trajectórias de isolamento social em jovens adolescentes”, da

responsabilidade do Prof. Doutor António J. Santos (UIPCDE – Linha 1: Psicologia do Desenvolvimento) do ISPA-IU.

De modo a promover o estudo de acordo com padrões éticos aceitáveis, procedeu-se inicialmente a um contacto com as Direcções das Escolas, a quem se explicaram os objectivos e os procedimentos inerentes ao projecto, pedindo-se autorização para proceder à recolha de dados.

Seguidamente, com base nos horários escolares das turmas a participar no projecto, elaborou-se uma proposta de recolha de dados, que foi entregue aos respectivos Directores de Turma. Foram, simultaneamente, entregues aos alunos, pelos Directores de Turma, envelopes dirigidos aos encarregados de educação, que continham os pedidos de autorização para que os seus educandos pudessem participar no projecto, bem como um folheto informativo (com os objectivos e procedimentos) acerca do mesmo.

Posteriormente, um grupo de dois investigadores dirigiu-se às várias turmas para explicar o projecto, quer aos alunos, quer aos professores da disciplina onde as recolhas iriam ocorrer, e esclarecer quaisquer dúvidas adicionais suscitadas.

Foram garantidos princípios de privacidade (anonimato e confidencialidade), autonomia e dignidade, e obtiveram-se as cartas com a autorização dos encarregados de educação e o consentimento informado dos alunos em participar no projecto. Os estudantes foram informados que as suas respostas eram confidenciais, que tinham unicamente fins científicos, que não havia respostas certas ou erradas e foram instruídos a não discutirem as respostas entre si, uma vez que se pretendia respostas espontâneas e autênticas, que tivessem a ver com a forma de pensar de cada aluno.

Em seguida, iniciou-se a recolha de dados através da passagem dos questionários. Ambos os instrumentos foram administrados em grupo, em contexto de sala de aula, pelos dois investigadores. Um dos investigadores leu as instruções e algumas questões em voz alta, para os alunos, de modo a facilitar a compreensão dos questionários, colocando-se depois, tal como o outro investigador, à disposição para o esclarecimento de dúvidas que fossem surgindo na feitura da tarefa.

Cada sessão durou, aproximadamente, 90 minutos.

III. RESULTADOS

Qualidade da vinculação à Mãe e ao Pai

A tabela 1 apresenta as correlações entre as dimensões da qualidade da vinculação ao pai e à mãe. Como se pode verificar a segurança ao pai correlaciona-se significativamente e positivamente com a segurança à mãe ($r=0.61$, $p<0.001$) assim como a disponibilidade da Mãe com a disponibilidade do Pai ($r=0.61$, $p<0.001$) e a confiança à Mãe com a confiança ao Pai ($r=0.63$, $p<0.001$).

Tabela 1. Correlações entre as subescalas da Kerns Security Scale

| | Seg M | Conf. Pai | Conf. mãe | Dispo. Mãe | Dispo. Pai |
|---------------------|-------|-----------|-----------|------------|------------|
| Seg P | ,61** | ,87** | ,52** | ,54** | ,83** |
| Seg M | | ,57** | ,89** | ,79** | ,47** |
| Confiança Pai | | | ,63** | ,35** | ,46** |
| Confiança mãe | | | | ,44** | ,26** |
| Disponibilidade Mãe | | | | | ,61** |

Legenda: * $p<0.05$; ** $p<0.01$

Diferenças em função do género para as dimensões da vinculação

Uma análise de variância demonstrou que não existem diferenças ao nível da segurança da vinculação ao pai e à mãe em função do género ($F(1,830)=,01$; $p>0.05$ e $F(1,830)=,23$; $p>0.05$). Não foram encontradas diferenças nos valores de confiança ao pai e à mãe e nos valores de disponibilidade ao pai e à mãe em função do género ($F(1,830)= 2,74$; $p>0.05$ e $F(1,830)= ,08$; $p>0.05$, $F(1,830)= 1,09$; $p>0.05$ e $F(1,830)= ,34$; $p>0.05$). Assim,

conclui-se não existirem diferenças significativas entre os grupos para as diferentes dimensões da vinculação, à exceção de uma ligeira tendência para a diferença na variável “confiança ao pai”, ligeiramente superior para os rapazes.

Relações entre as dimensões do *Extended Class Play*

De forma a compreendermos como as subescalas do *Extended Class Play* se relacionam entre si, utilizou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson.

Tabela 2. Correlações entre as subescalas do Extended Class Play

| Subescalas | Agressiv. | Timidez/Re. Soc. | Vitimização/Excl | C. pró-sociais | Popularidade/ Sociabilidade |
|--------------------------------|-----------|------------------|------------------|----------------|--------------------------------|
| Agressividade | | -0.11** | 0.09* | -0.11** | 0.28** |
| Timidez/ Retraimento Social | | | 0.60** | 0.17** | -0.14** |
| Vitimização/ Exclusão | | | | -0.05 | -0.21** |
| Comportamentos pró-sociais | | | | | 0.50** |

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

A dimensão Agressividade apresenta uma correlação significativa e negativa com a dimensão Retraimento ($r = -0.11$, $p < 0.01$), isto é, à medida que uma diminui a outra aumenta (por ex., quanto maior o retraimento social, menor a agressividade). A Agressividade tem, ainda, uma correlação significativa e positiva com a variável Exclusão ($r = 0.09$, $p < 0.01$); uma correlação significativamente negativa com a variável Comportamentos pró-sociais ($r = -0.11$, $p < 0.01$); e uma correlação significativamente positiva com a variável popularidade (; $r = 0.28$, $p < 0.01$).

A variável Retraimento Social correlaciona-se significativa e positivamente com as variáveis Exclusão e Comportamentos pró-sociais ($r=0.60$; $p<0.01$; $r=0.17$, $p<0.01$ respectivamente); e significativa e negativamente com a variável Popularidade ($r=-0.14$, $p<0.01$). A variável Exclusão correlaciona-se negativa e significativamente com a variável Popularidade ($r=-0.21$, $p<0.01$).

Finalmente, a variável Comportamentos pró-sociais correlaciona-se significativa e positivamente com a variável Popularidade ($r=0.50$, $p<0.01$).

Diferenças em função do género para as dimensões do *Extended Class Play*

Para examinar se existiam diferenças significativas entre as dimensões do *Extended Class Play*, em função do género, realizou-se uma análise de variância. Não foram encontradas diferenças significativas nos valores de Timidez/Retraimento Social ($F(1,734)=0.29$, $p>0.05$). O mesmo se verificou para as restantes subescalas, Agressividade ($F(1,734)=0.43$, $p>0.05$), Vitimização/Exclusão ($F(1,734)=1.04$, $p>0.05$), Comportamentos pró-sociais ($F(1,734)=0.07$; $p>0.05$) e Popularidade/Sociabilidade ($F(1,734)=0.20$; $p>0.05$).

Relação entre a qualidade da vinculação e as dimensões do *Extended Class Play*

A tabela 3 apresenta as correlações entre as diferentes dimensões da Kerns Security Scale (1996) e as dimensões da escala do *Extended Class Play* (2006). Podemos verificar a existência de uma correlação positiva e significativa entre a confiança ao pai e o retraimento social ($r=0.10$, $p<0.05$). Os resultados apontam para uma correlação significativa e positiva entre a confiança à mãe e retraimento social ($r=0.09$, $p<0.05$). Finalmente a dimensão confiança ao pai encontra-se correlacionada negativamente com a dimensão popularidade ($r=-0.09$, $p<0.05$). Na tabela 3 verifica-se ainda, a existência de tendências entre as diferentes dimensões em estudo, nomeadamente entre a dimensão segurança ao pai e o retraimento social ($r=0.07$, $p=0.07$), entre a segurança ao pai e a popularidade ($r=-0.06$, $p=0.09$) e entre a dimensão disponibilidade da mãe e a dimensão rejeição ($r=-0.07$, $p=0.09$).

Tabela 3. Correlações entre as dimensões da Vinculação e do Extended Class Play

| | Agressividade | Retraimento Social | Vitimização | Comp. pró- sociais | Popularidade |
|-------------------|---------------|-----------------------|-------------|-----------------------|--------------|
| Segurança P | 0,00 | 0,07 | 0,01 | -0,02 | -0,06 |
| Segurança M | -0,05 | 0,03 | -0,02 | 0,04 | -0,05 |
| Confiança P | -0,04 | ,10* | 0,02 | -0,01 | -0,09* |
| Confiança M | -0,07 | ,09* | 0,02 | 0,03 | -0,07 |
| Disponibilidade M | 0,00 | -0,0 | -0,07 | -0,00 | -0,02 |
| Disponibilidade P | 0,036 | 0,02 | -0,01 | -0,05 | -0,05 |

Legenda: *p<.05; ** p<.01

IV. DISCUSSÃO

Globalmente, os resultados obtidos corroboram, apenas em parte, a revisão de literatura realizada.

Com efeito, os primeiros resultados indicam que, para as crianças do estudo, não existe variação na relação de vinculação em função do género do progenitor, isto é, a relação de vinculação ao pai e à mãe estão correlacionadas significativa e positivamente, com os valores de segurança, confiança e disponibilidade ao pai em acordo com as mesmas dimensões à mãe. Adicionalmente, não foram encontradas diferenças significativas em função do género das crianças, para as dimensões da vinculação, à excepção de uma pequena tendência para a diferença na dimensão “confiança ao pai”, ligeiramente superior para os rapazes.

Segundo Van IJzendoorn (2005, cit. por Hay, Caplan & Nask, 2009), ao contrário do que se pode ter pensado durante muitos anos, as crianças nascem biologicamente preparadas para relações sociais em geral e não para uma vinculação com uma figura específica e primária. Neste sentido, embora a qualidade da vinculação seja função da história particular da relação da criança com cada figura de vinculação específica (Sroufe & Fleeson, 1986), a entrada das mulheres no mundo do trabalho e as importantes alterações na estrutura social e familiar que daí decorreram, ao longo das últimas décadas, transformaram os papéis parentais, passando a haver uma maior divisão das tarefas de cuidado das crianças. Por conseguinte, nas sociedades actuais é esperado que tanto as mães quanto os pais prestem apoio emocional e supervisão parental (Paquette, 2004).

Ainda assim, para Thompson (1999) boas relações de vinculação com a mãe fomentam relações de melhor qualidade com a figura parental. Um outro estudo, embora dirigido com crianças de três anos, corrobora a conclusão de que não existem diferenças significativas entre os valores de segurança ao pai e à mãe (Monteiro, Veríssimo, Santos, Vaughn & Fernandes, 2008), valores semelhantes aos encontrados numa meta-análise, de amostra alargada, levada a cabo por Van IJzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg & Riksen-Walraven (2004).

De acordo com Pipp, Eastbrooks & Brown (1993), as crianças vinculam-se a ambos os pais e são capazes de manter um laço a estas figuras de modo simultâneo, embora cada uma comporte diferentes características. Por conseguinte, talvez mais importante do que confirmar esta relação seria, em futuras investigações, tentar perceber as diferentes características que cada uma assume e os seus distintos domínios de influência, não tidos em conta neste estudo,

como por exemplo, entre as relações de pares e de amizade, ou mesmo em aspectos mediadores destas relações. Por exemplo, para Parke & Buriel (1998), na adolescência, os pais envolvem-se mais em tarefas de separação e autonomia, enquanto as mães se envolvem mais em tarefas de ligação e manutenção de laços afetivos e desenvolvimento de relações íntimas. Para Diener, Isabella, Behunin & Wong (2008), embora os rapazes se sintam mais seguros com o pai e as raparigas com a mãe, maior segurança com ambos associa-se a uma maior percepção, pelos filhos, de maiores competências académicas e com os pares, e esta associação será maior quanto mais velhos forem. Também Booth-LaForce, Oh, Kim, Rubin, Rose-Krasnor & Burgess (2006) concluíram que as relações com o pai e a mãe jogam diferentes papéis relativamente à auto-estima, competência social ou agressividade.

Relativamente à não existência de diferenças na vinculação em função do género, também Vergnani (2007) chegou às mesmas conclusões, isto é, de que a influência da relação de vinculação dos pais e das mães é semelhante para rapazes e raparigas adolescentes.

Uma ligeira tendência, mesmo que mínima, para a diferença na dimensão confiança ao pai, maior em rapazes, parece corroborar, cirurgicamente, a ideia de Youniss & Smollar (1985), de que as raparigas tendem, nestas idades, a afastar-se dos pais e a procurar mais a relação com a mãe.

Parece, portanto, que é não só importante estudar-se a variabilidade da relação de vinculação em função dos géneros, mas sobretudo, aprofundar o estudo, através da associação da vinculação a outros aspectos sobre os quais exista uma relação de moderação, que se repercute ao nível da vivência social dos filhos.

Uma outra vaga de resultados concluiu que o retraimento social, à imagem daquilo que refere a literatura, está negativamente associado com a agressividade e popularidade/sociabilidade, e positivamente associado com a exclusão. Curiosamente, os resultados apontam para uma associação positiva, também, entre o retraimento e a pró-sociabilidade.

Uma vez que a reticência social se torna mais saliente com a idade (Younger & Boyko, 1987; Younger, Schwarzman & Ledingham, 1986), o desvio de normas sociais apropriadas para a idade associa-se com o estabelecimento de reputações negativas por parte dos pares, esperando-se que no final da infância as crianças socialmente retraídas ou ansiosas estejam fortemente correlacionadas com a rejeição dos pares, vitimização e exclusão, bem como com baixa popularidade (Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990; Rubin & Burgess, 2001), valores que se verificaram.

Os resultados estão em acordo com a literatura relativamente à exclusão/vitimização. De facto, as crianças socialmente retraídas vivenciam fortemente a exclusão e vitimização pelos pares (física, verbal ou relacionalmente), em especial a partir da meia-infância (Boivin, Petitclerc, Feng & Barker, 2010; Ladd & Burgess, 1999), porque percebidos como alvos fáceis (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForce & Burgess, 2006) e porque não fomentam os objectivos básicos de grupo, de coerência, harmonia e evolução (Rubin, Bukowsky & Parker, 2006). Tal tenderá a promover a estabilidade ou agravamento de dificuldades psicossociais, com mais comportamentos retraídos e ansiosos, não só na infância, como na adolescência (Gazzelle & Ladd, 2003; Gazzelle & Rudolph, 2004). Contrariamente, crianças retraídas e tímidas que não vivenciam rejeição ou exclusão tornam-se menos retraídas com o tempo, experimentando menos problemas de adaptação. Isto chama à atenção para a necessidade de se implementarem programas sociais e escolares eficazes, que permitam um bom suporte social a estes jovens (Gazzelle & Rudolph, 2004).

O valor controverso encontrado no cruzamento das dimensões do ECP, nomeadamente a associação positiva entre o retraimento social e os comportamentos pró-sociais, parece justificar uma noção defendida por Coie & Dodge (1988), com rapazes controversos, que não eram necessariamente classificados como apresentando comportamentos anti-sociais, comportando muitas características, simultaneamente, na aceitação e rejeição social. Tratava-se de crianças com características de rejeição como a agressividade, disrupção, propensos à raiva, excessivamente activos e violadores das regras; mas simultaneamente com características de popularidade como altos níveis de oferta de ajuda, cooperação, liderança e, por vezes, sensibilidade social.

Seria interessante, pois, perceber que tipo de comportamentos caracterizam as crianças socialmente retraídas, através do emprego de outros questionários, podendo-se, portanto, estudar consoante o tipo de retraimento social (Gazzelle, 2008). Um outro aspecto importante seria estudar consoante o nível de exclusão – tal como Gazzelle & Rudolph (2004) –, no sentido de perceber se se dão alterações nos valores apresentados.

Relativamente aos seguintes resultados, eles apontam para a inexistência de diferenças em função do género, para as dimensões do ECP, nomeadamente, na dimensão retraimento social. Assim, ao contrário do esperado, os rapazes não são mais nomeados do que as raparigas, como sendo socialmente retraídos, não confirmando a tendência geral da revisão da literatura (por ex., Coplan et al., 2004).

Estes valores estão em acordo com Moskowitz, Schwartzman & Ledingham (1985), que não encontraram diferenças na estabilidade do retraimento social, para rapazes e raparigas, num estudo longitudinal conduzido com crianças entre o primeiro e o décimo ano de escolaridade. Contudo, é importante ter em conta que o estudo apenas comportava a nomeação por elementos do mesmo sexo. Já Booth-LaForce & Oxford (2008), tendo estudado crianças entre o 1º e o 6º ano de escolaridade, também não encontraram diferenças para os géneros, relativamente ao retraimento social, o mesmo se verificando com Gazzelle & Rudolph (2004), num estudo com adolescentes.

Existe um aspecto que deve ser ponderado, a saber, o de que – contrariamente à revisão da literatura, que dá conta de que a partir do final da meia-infância os valores começam a ser mais salientes para os rapazes – é possível que, uma vez que os estudos se dirigem a jovens ainda no início da adolescência, o esquema mental para o retraimento social não esteja, ainda, consolidado e claramente acessível, aspecto defendido por Younger & Boyko (1987), que descobriram, estudando crianças entre os 6 e os 13 anos, que não existem diferenças entre sexos para os valores do retraimento social.

Talvez seja importante, também, notar que os estudos que apontam para uma maior prevalência em rapazes estão mais direccionados para o final da infância, e menos para a adolescência (ex., Renken et al., 1989; Rubin, Chen & Hymel, 1993), sendo que os estudos nestes períodos posteriores de vida estão mais direccionados para as consequências do que para a prevalência do retraimento social por género (por ex., Capsi, Elder & Bem, 1988).

Relativamente à dimensão exclusão/vitimização, seria interessante tentar perceber se, não existindo diferenças ao nível da prevalência, existem diferenças ao nível do tipo de vitimização, esperando-se que os rapazes sejam fisicamente mais vitimizados, ao passo que as raparigas sejam mais relacionalmente vitimizadas (Crick & Grotpeter, 1996, cit. por Rubin, Bowker & Kennedy, 2009).

Finalmente, dada esta inexistência de diferenças entre géneros, parece importante considerarem-se outros factores, que podem estar presentes na apreciação entre pares. Segundo Zakriski, Wright & Underwood (2005), mesmo quando rapazes e raparigas entre os 9 e os 13 anos, apresentam comportamentos na mesma frequência, tomar em conta o contexto social pode revelar importantes diferenças de género. Por exemplo, embora os autores não encontrassem diferenças entre sexos no comportamento retraído nas crianças mais velhas do estudo, isto é, aquelas com 13 anos, perceberam que as raparigas eram mais susceptíveis do que os rapazes para se retraírem em situações de contextos provocatórios, tendência que não resultou enquanto comportamento saliente na sua investigação, porque os rapazes eram quem

mais encontrava situações de provocação dos pares. Assim, a descoberta da inexistência de diferenças entre sexos no comportamento retraído estaria a mascarar interessantes diferenças entre rapazes e raparigas. Os autores alertam para que, em futuras investigações, se adopte um método semelhante, providenciando uma visão diferente do papel do género nas relações de pares, em função do contexto social.

Para Stevenson-Hinde & Glover (1996), baseando-se nas avaliações dos pais, altos níveis de timidez ou retraimento fizeram diferenciar os valores entre os rapazes e raparigas, contrariamente ao que se passou quando os valores do retraimento eram moderados. Isto conduz à ideia de que não só o género pode fazer alterar os valores, mas também os níveis de retraimento, não estudados com esta amostra de adolescentes.

Finalmente, no que concerne ao cruzamento da relação de vinculação aos pais e as diferentes dimensões do ECP, nomeadamente a dimensão retraimento social, verifica-se que existem apenas correlações significativamente positivas entre a confiança ao pai e o retraimento social ($r=0.10$, $p<0.05$); e a confiança à mãe e retraimento social ($r=0.09$, $p<0.05$). Há, ainda, uma correlação significativamente negativa entre a confiança ao pai e a popularidade ($r=-0.09$, $p<0.05$).

Existem, ainda, valores de tendência para a correlação, num sentido positivo, entre a dimensão segurança ao pai e o retraimento social ($r=0.07$, $p=0.07$); e num sentido negativo, entre a segurança ao pai e a popularidade ($r=-0.06$, $p=0.09$) e entre a dimensão disponibilidade da mãe e a dimensão rejeição ($r=-0.07$, $p=0.09$).

Estes resultados põe em causa toda a revisão da literatura realizada, evidenciando, de um modo geral, que quanto mais segura for a relação à mãe e ao pai, pior são as relações sociais com os pares, nomeadamente, maior é o retraimento social e a exclusão dos pares. O inverso também será verdade, isto é, quanto mais insegura for a relação aos pais, menor é o retraimento social e a exclusão. A relação de vinculação com o pai também não se revelou marcadamente mais preponderante para a determinação dos valores das relações sociais. Parece, portanto, que Bowlby (1973) tinha razão ao afirmar que, pese embora a sua construção teórica, as relações de vinculação aos pais não são o destino único e directo, sendo que a adaptação depende sempre das experiências passadas, mas também das circunstâncias actuais, capazes de transformar a previsível adaptação social.

Os resultados, não só porque contrariam a revisão da literatura nesta área, note-se, bastante centrada nos primeiros anos de vida, mas também porque se evidenciam poucas correlações entre as dimensões do ECP e da KSS, revelam a possibilidade da ligação, entre as relações

familiares de vinculação e as relações sociais com os pares, não ser tão directa quanto se crê, nomeadamente na adolescência. Neste sentido, podem existir factores mediadores, não estudados, mas interessantes de serem pensados e incluídos em futuras investigações, como por exemplo, a regulação de emoções, provada como um forte mediador entre a vinculação e o retraimento social (Zahn-Waxler, 2000, cit. por Gullone, Ollendick & King, 2006).

A propósito da correlação entre as relações familiares e de pares, em dois estudos conduzidos por Kerns et al. (1996), com crianças do quinto ano de escolaridade, usando a mesma escala da vinculação da presente investigação, as autoras concluíram existir interdependência entre as relações familiares e de pares, embora a sua força associativa seja moderada, revelando que as relações de vinculação contam apenas com uma pequena percentagem para a variação das relações de pares em geral, estando, inclusivamente, mais associadas às relações íntimas, de amizade, do que ao funcionamento em grupo, aspecto também defendido por Lieberman, Doyle & Markiewicz (1999) e Schneider et al. (2001). Por conseguinte, as autoras defendem que se devem ter em conta outros factores de variabilidade, de que são exemplo as características da criança, como a sua atractividade física e temperamento, ou factores ecológicos, como o contexto escolar. Também Rubin & Lollis (1988) concluíram que um estilo de vinculação seguro não garante resultados positivos na socialização, podendo existir factores sócio-ecológicos ou circunstâncias familiares que alterem os dados em jogo.

Explorando melhor esta temática, é importante pensar que as crianças tendem a escolher os parceiros muito em função de características observacionais que a si se assemelham (Rubin et al., 2005). Por conseguinte, não só a idade e o género são importantes factores para aproximar ou afastar as crianças, mas também o estatuto socioeconómico (Gutman & Feinstein, 2010), o grupo racial e étnico de origem ou o aspecto físico, marcados por estereótipos sociais (Aboud & Mendelson, 1998, cit. por Rubin et al., 2005).

Na verdade, os factores sócio-étnicos podem não ser só uma causa para a vitimização e exclusão (Killen, Rutland & Jampol, 2009, cit. por Menzer, Oh, MacDonald, Rubin & Dashiell-Aje, 2010), mas podem, também, influenciar a percepção que se tem do retraimento social. De acordo com Wallace & May (2005), o isolamento de pessoas caucasianas é mais facilmente visto como um problema pessoal, do que o isolamento em pessoas não caucasianas, mais observado sob o ponto de vista social. Estes aspectos, que influenciam as dinâmicas de grupo, dentro ou fora do espaço da turma e sala de aula, podem fazer com que alguém seguro procure relações fora da turma, surgindo na amostra como retraído e excluído, ou pelo contrário, não surja na amostra porque se aceita que o seu comportamento se deve a

factores sociais e não ao retraimento. Num contexto vasto como é o da presente amostra, é possível que as diferenças étnicas e socioeconómicas exerçam forte influência, sobretudo para aqueles grupos mais marginalizados ou fechados sobre si, como ciganos ou indianos.

Também as características comportamentais semelhantes promovem a atracção entre as crianças e jovens (Rubin, Lynch, Coplan, Rose-Krasnor & Booth, 1994). Isto pode levar crianças inseguras, porque têm comportamentos semelhantes, a estarem mais em contacto grupal, a procurar e preferir a relação com os pares, deixando isoladas crianças que não se revêem nos seus modos de comportamento – por exemplo, comportamentos de risco.

A procura de relação entre a qualidade de vinculação e as relações de pares, portanto, deve considerar interdependências relacionais, bem como outros aspectos contextuais, dos quais são também exemplo as amizades (Rubin, Bukowsky & Parker, 2006).

Na realidade, neste estágio entre os 11 e os 13 anos, marcado pela empatia, ela serve para assistir a pessoa na sua auto-exploração e integração lógica e emocional, sendo vista como possibilidade de partilha de interesses, de compressão dos outros e de si mesmo, pelo que de suporte social íntimo (Rubin et al., 2005).

Embora se espere que crianças tímidas e ansiosas tenham dificuldade na formação da amizade, elas não apresentam menos prevalência de amizades face ao grupo não retraído, sendo que aproximadamente 65% destas crianças, aos 8, 9 e 10 anos tem melhores amigos (Ladd & Burgess, 1999; Rubin, Wojslawowicz, Burgess, Booth-LaForce & Rose-Krasnor, 2006).

Contudo, habitualmente os seus amigos têm as mesmas características que si, o que faz esperar uma baixa qualidade nestas relações, pelo que o desenvolvimento destas características de personalidade se tende a agravar, bem como o seu isolamento social (Rubin, Wojslawowicz, Burgess, Booth-LaForce & Rose-Krasnor, 2006). Note-se, adicionalmente, que estas crianças tem mais facilidade em formar amizades em contextos com os quais estão familiarizados, do que o contrário (Rubin, Burgess, Kennedy & Stewart, 2003). Apesar disto, é sensato considerar-se que a amizade pode, nem que apenas com um amigo, exercer um importante efeito protector, que alivia os efeitos negativos de se estar isolado do grupo de pares, prevenindo problemas de externalização e internalização, pelo que o desenvolvimento de sentimentos negativos sobre a vida social (Rubin et al., 2005; Rubin, Dwyer, et al., 2004). A este respeito, Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowsky (1999) descobriram que a vitimização de pares prediz aumento nos problemas de internalização e externalização apenas para aquelas crianças que não tem um melhor amigo.

A amizade associada ao retraimento social, pode, portanto, exercer-se num sentido protector ou ainda de maior agravamento consoante a qualidade da díade (Rubin, Bukowsky & Parker, 2006).

Neste sentido, uma criança retraída, naturalmente excluída dos grupos, poderá fazer-se acompanhar frequentemente por outra que, mesmo tendo modelos de relação de vinculação segura, acaba por ser classificada pelos demais como fazendo parte do grupo de crianças retraídas. De modo inverso, um jovem seguro pode “trazer” para o grupo de pares alguém inseguro, permitindo-lhe o desenvolvimento de competências que, progressivamente, o fazem ser menos visto como alguém excluível.

Seria interessante, pois, estudar a relação entre a vinculação e as relações de amizade (por exemplo, sua qualidade e estabilidade), uma vez que ambas têm que ver com as relações diádicas e profundas, podendo, assim, comparar-se com os valores das relações no grupo de pares, no sentido de apurar as diferentes forças de influência de cada uma. Voltaremos a falar sobre as relações de amizade mais adiante.

Todas estas questões conduzem à noção de que as relações, em especial na adolescência, estão envoltas em aspectos bastante dinâmicos, difíceis de serem estudados através de uma relação de causa e efeito simples entre duas variáveis – pretendida com a presente investigação - recomendando-se, portanto, o estudo de outras e diversas dimensões, variáveis bastante marcantes no funcionamento das relações de pares - e com os pais - neste período de vida, como sejam, além das já referidas, a auto-estima, o auto-conceito, etc., devendo-se enquadrá-las num vasto quadro de desenvolvimento, porque mais determinantes quanto mais avançada é a idade dos elementos da amostra (Booth-LaForce & Kerns, 2009).

Será importante, dada esta necessidade de se considerar uma variedade de mudanças no decurso da vida, que podem ter impacto na natureza e qualidade das relações com os pais e com os pares, promover-se, sempre que possível, estudos longitudinais, que permitam compreender estes diversos aspectos mediadores, em jogo nas dinâmicas relacionais (Booth-LaForce & Kerns, 2009). Segundo estas autoras, dados os primeiros passos, futuros estudos devem permitir avançar na compreensão de porquê e de que forma específica as relações de vinculação se ligam com as relações no grupo de pares.

Ao contrário do que seria esperado, olhando os resultados, parece evidenciar-se um fenómeno de compensação entre as relações aos pais e aos pares.

Antes de mais, de acordo com Bowker, Rubin & Coplan (2010), a pré-adolescência é marcada por um aumento do uso da privacidade, bem como de uma maior necessidade e capacidade para estar só, pelo que passar tempo sozinho pode ser visto como algo voluntário

e, neste sentido, é de imaginar que crianças seguras estejam melhor capacitadas para estar sós, podendo ser identificadas, contudo, pelos colegas, como retraídas socialmente.

No que concerne ao fenómeno de compensação, de acordo com Rubin, Dwyer, et al. (2004), crianças com 10 e 11 anos, a frequentar o 5º ano de escolaridade, que reportavam dificuldades nas suas relações com os pais e mães, procuravam e obtinham forte compensação e suporte em amizades, que as protegiam de problemas de internalização e auto-percepção negativa. Segundo um modelo compensatório ao nível da amizade, defendido por Cooper & Cooper (1992, cit. por Booth-LaForce, Rubin, Rose-Krasnor & Burgess, 2004), estas relações operam como uma função compensadora, ao nível do suporte emocional, quando as relações familiares são inadequadas. Trata-se de um factor protector, que evita o potencial efeito negativo da falta de suporte ou segurança com a família, e que pode, talvez, ser também aplicável às relações no grupo de pares, indo assim de encontro aos resultados encontrados no presente estudo. Também Youngblade & Belsky (1992) concluíram que uma vinculação segura entre pais e filhos, de cinco anos, foi negativamente correlacionada com a amizade, sugerindo que algumas crianças com uma vinculação insegura aos seus pais podem procurar maior satisfação emocional com os pares, e que, contrariamente, crianças com uma vinculação segura podem não procurar o suporte dos pares. Já para Markiewicz, Lawford, Doyle & Hoggart (2006), o factor compensador revela-se através de uma tendência significativa para que uma boa vinculação ao pai e à mãe esteja negativamente correlacionada com a transferência dos componentes vinculatorios para os pares, ao mesmo tempo que uma vinculação insegura promove uma acentuada e prematura transferência dos mesmos para os pares. Finalmente, também Calado (2008) concluiu que crianças seguras, com um meio familiar que promove laços duradouros e reconfortantes, através de estratégias reprodutivas mais selectivas, só mais tarde transferem os componentes vinculatorios para os pares.

Estas perspectivas apresentam, portanto, situações em que crianças, embora seguras, estão ainda e de certa forma ligadas e dependentes dos pais, não lutando pela autonomia da mesma forma que outros pares, que sendo mais inseguros, procuram as relações de pares com o intuito de restabelecer equilíbrio na sua vida emocional, sendo consequentemente, classificados como mais sociáveis. Importa notar, contudo, que estes adolescentes inseguros podem saltar de relações de pouca qualidade com os pais para relações semelhantes com os pares, através de relações de dependência, que se aparentemente positivas, pouco tem que ver com autonomia saudável e uma identidade sólida, porque pouco estruturada.

Por outro lado, as inseguranças dos jovens socialmente retraídos com o grupo de pares (Rubin, Burgess & Coplan, 2002), pode ser compensada através do desejo e fomento de uma

relação de segurança com os pais, um meio familiar onde, apesar de tudo, ainda têm esperança de ser bem acolhidos. Isto pode ser verdade na medida em que a percepção do suporte disponível, mais do que o efectivo suporte disponível, é o que mais se liga ao sentimento de segurança aferido através da Kerns Security Scale, usada no presente estudo (Sarason, Pierce & Sarason, 1990, cit. por Booth-LaForce, Rubin, Rose-Krasnor & Burgess, 2004). Com efeito, alguém que não tem uma relação segura com a mãe e o pai pode, apesar de tudo, auto-nomear-se como tal, procurando restabelecer um equilíbrio através de uma compensação cognitivo-emocional para relações menos positivas na escola. A este respeito, Kerns et al., (1996), avisam que a escala da vinculação se baseia no auto-relato das crianças, podendo ser influenciada pela sua desejabilidade ou respostas defensivas, sendo importante examinar a sua convergência com outras técnicas, para aceder ao estilo vinculativo, como, por exemplo, a observação ou testes projectivos.

Se se pensar que a escola, nomeadamente a partir da adolescência, é um meio onde os grupos de pares são largos e impõe um estilo relacional diferente daquele da infância, e que a amostra se dirige a alunos de 7º ano, período crítico de transição para novas turmas, e inclusivamente novas escolas (Cairns & Cairns, 1994, cit. por Ladd & Burgess, 1999; Coplan, 2000, cit. por Rubin, Coplan & Bowker, 2009), é possível colocar a hipótese de que os jovens socialmente retraídos, porque quando enfrentam situações negativas preferem estratégias de escape (Wichman, Coplan & Daniels, 2004, cit. por Rubin, Bukowsky & Parker, 2006), desejem e procurem um conforto na relação com os pais, que se espera seja mais tranquila, tolerante e menos desafiante para consigo, mais marcada por interacções diádicas e, por isso, vista como um local onde as relações comportam segurança, mesmo que tal possa efectivamente não suceder. De acordo com Kerns et al. (1996), as relações com os pares e os pais exercem um efeito bidireccional, em especial quando os jovens entram na adolescência e podem repensar as suas relações (Main et al., 1985), o que pode justificar uma tendência para a compensação.

Parece, pois, pertinente, a afirmação de Rubin, Coplan & Bowker (2009), de que ainda não se realizaram estudos procurando perceber o “poder” protector que os pais de crianças socialmente retraídas podem assumir, nestes períodos de desenvolvimento posteriores, como a adolescência.

De facto, é suposto que os pais providenciem oportunidades para interagir com os pares e orientem equilibradamente face a dificuldades com estes, apoiando as decisões dos filhos, o que permitirá que sejam mais populares e menos rejeitados. Contudo, os pais de crianças socialmente retraídas costumam ser excessivamente protectores ou controladores (Rubin &

Burgess, 2002), fenómeno à luz do qual procuraremos desenvolver o seguinte raciocínio, elencado no que antes se afirmou.

Segundo MacDonald, Bowker, Rubin, Laursen & Duchene (2009) é possível que características da criança como a sensibilidade à rejeição e ansiedade, assim como a falta de suporte dos amigos, possam despertar nos pais respostas compensadoras, providenciando um suporte extra, preocupadas com o bem-estar dos seus filhos. Estes pais, ao perceberem as dificuldades dos filhos, podem ter uma atitude de culpabilidade e necessidade de as compensar, estando mais presentes e tentando promover uma relação segura. Numa tentativa de regular as suas próprias culpas e embaraços, derivados dos comportamentos menos adaptados dos filhos, os pais podem oferecer protecção, mesmo que isso represente serem objetivamente mais intrusivos e controladores, não dando espaço às suas crianças para treinarem por si as competências sociais e emocionais (Erickson et al., 1985; Mills & Rubin, 1990; Rubin, Burgess & Hastings, 2002). Pese embora esta intrusividade, os seus filhos podem perceber este tipo de presença como algo associado à vinculação segura.

Embora se pense que entre os 9 e os 12 anos começam a surgir as primeiras necessidades de autonomia face aos pais (Gaertner, Fite & Colder, 2010), é importante colocar a possibilidade de, no início da adolescência, um cuidado excessivo daqueles para com os filhos, poder não ser, ainda, sentido por estes como algo excessivamente negativo, já que as suas necessidades de autonomia e independência não são, ainda, tantas quantas aquelas que surgirão em anos posteriores. De acordo com Calado (2008), adolescentes mais novos, que estão numa fase inicial da construção da sua identidade e procura de autonomia, ainda apresentam as suas funções vinculatórias muito direccionadas para os pais, em especial quando não tem relações muito desenvolvidas com os pares. Neste sentido, estas crianças retraídas, desejando e buscando uma compensação emocional em alguma das suas relações, classificam aquela com os pais como segura, conforme anteriormente referido.

Estes aspectos remetem para a necessidade de, em futuras investigações, se estudar a relação de vinculação, mas também a parentalidade, cruzando dados e tentando desfazer contradições. Aliás, para Oh, Rubin, Bowker, Booth-LaForce, Rose-Krasnor & Laursen (2007), pouco se sabe sobre os efeitos das experiências parentais e das relações de vinculação entre pais e filhos, em adolescentes socialmente retraídos. Também segundo Rubin, Bukowsky & Parker (2006), são poucas as investigações na área da parentalidade que vão para além do período pré-escolar, assim como são também poucos, segundo Rubin & Burgess (2002), os estudos que se centram em ambos os pais. Seria interessante, portanto, procurar estender esta perspectiva para lá da infância, pelo menos até à adolescência, não só ao nível

dos comportamentos, como das crenças sobre o desenvolvimento sócio-emocional dos filhos. Simultaneamente, estes dados apontam para a necessidade de que não sejam só as crianças a responder aos questionários, questão à qual voltaremos adiante.

Embora as competências sociais e cognitivas não sejam abordadas no presente trabalho, talvez fosse interessante serem investigadas futuramente, enquanto terceiras variáveis, uma vez que poderão estar a actuar em compensação, nas crianças inseguras, permitindo-lhes estar menos isoladas nas escolas, mesmo que tal esteja em contradição com a literatura, que defende que crianças socialmente retraídas e rejeitadas acreditam ter, comumente, menos competências sociais e cognitivas (Bohlin & HageKull, 2009; Boivin & Hymel, 1997; Moskowitz & Schwartzman, 1989; Rubin & Burgess, 2001).

De facto, parece existir uma relação entre a aceitação dos pares e um bom desenvolvimento das competências cognitivas e sociais (Rubin et al., 2005; Rubin & Rose-Krasnor, 1992). Baixas oportunidades de socialização impedem um normal desenvolvimento destas competências, défices que provocam reacções negativas dos pares e perpetuam o retraimento social e a ansiedade (Nelson, Rubin & Fox, 2005, cit. por Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz & Buskirk, 2005).

Assim, uma vez que a avaliação é realizada na escola, podem estar presentes aspectos da competitividade e das competências, na medida em que algumas crianças, mesmo sendo inseguras na relação de vinculação com os cuidadores, se esforçariam por fomentar as suas competências escolares, o que as faria estar inseridas em grupos, mascarando ou diminuindo o seu retraimento social. Neste período de transição escolar e da adolescência (Rubin, Coplan & Bowker, 2009), se pode existir agravamento do retraimento, um melhoramento das competências escolares pode significar, também, uma alteração positiva no curso desta evolução (Ladd & Burgess, 1999). Tal iria de encontro à perspectiva de Gazelle & Ladd (2003) e Gazelle & Rudolph (2004), de que aspectos positivos, como uma aproximação social mais alta – associada a níveis de exclusão mais baixos -, favorecem a sociabilização dos jovens retraídos. De facto, a ligação directa entre a vinculação e as relações com os pares parece ser, uma vez mais, um salto excessivamente grande e geral, não permitindo avaliar efeitos moderadores intermédios.

Em termos metodológicos, além dos aspectos já referidos, existe a possibilidade de os valores poderem estar enviesados, uma vez que não estavam presentes na sala de aula, e não responderam aos questionários, todos os alunos. A este respeito, os alunos verdadeiramente retraídos e inseguros podiam estar a ausentar-se da escola no momento do inquérito, não

respondendo aos questionários, pelo que, conseqüentemente, podem não surgir nos dados lançados.

Também o facto de não ter sido fornecida uma lista de nomes de todos os alunos de todas as turmas de 7º ano, pode ter levado à exclusão das nomeações alguns alunos realmente retraídos, que passam completamente despercebidos dos colegas. Mais, os alunos podem ter sido levados a abordar a questão pensando somente nos colegas da turma, uma vez que preencheram, anteriormente, outros questionários que pediam para se nomearem apenas colegas da turma.

Seria importante, igualmente, devido aos efeitos mediadores possivelmente existentes nas relações com os pais e os pares, anteriormente referidos, estudar com base em questionários respondidos pelas crianças, mas também pelos pais e professores ou outros cuidadores. Sobre isto, em vez de se estudar o retraimento social apenas com base na nomeação pelos colegas, através do ECP, dever-se-ia procurar perceber, em conjunto com o estudo do estilo de vinculação e parentalidade, qual a visão que os pais têm sobre a vivência social dos seus filhos com os pares.

Outra medida interessante seria a de clarificar se aqueles que são caracterizados como socialmente retraídos no ECP, são também os mais ansiosos e tímidos, através da aplicação de outro instrumento. A este respeito, por exemplo, a questão 34 do ECP (“Fica nervoso quando participa em discussões de grupo”) parece algo ambígua, uma vez que a palavra “nervoso” pode ser entendida em termos de introversão/retraimento, mas também de extroversão/agressividade. Um outro aspecto marcante é o facto de, eventualmente, terem sido incluídas no grupo de crianças retraídas aquelas não-sociáveis, tal como verificado no estudo de Ladd & Burgess (1999) e contrariamente ao que defendem Coplan, Girardi, Findlay & Frohlick (2007), para os quais, desde pequenas, as crianças conseguem distinguir entre alguém retraído e alguém não-social. De facto, a escala ECP não faz a distinção entre as duas formas passivas de isolamento.

Segundo Gazzelle (2008), existem diferentes subgrupos de crianças retraídas, que diferem significativamente uns dos outros, embora possam globalmente ser identificados pelos pares como brincando frequentemente sozinhos, observando os pares e revelando-se tímidos e nervosos em contacto com os pares. Assim, crianças retraídas/tímidas agradáveis são, apesar de tudo, percebidas pelos pares como responsivas e cooperativas às iniciações de contacto dos outros. Já crianças retraídas/tímidas normativas não são percebidas como tendo comportamentos que se desviam da norma, excepto no que se refere ao seu comportamento tímido. Crianças retraídas que procuram a atenção dos pares são percebidas, por estes, como

irritantes e imaturas, embora não agressivas, sendo mais ignoradas e excluídas. Finalmente, crianças retraídas/tímidas externalizadoras são percebidas pelos pares como agressivas (física, verbal e/ou relacionalmente), hiperactivas ou distraídas, sendo mais vitimizadas. Em suma, as crianças do primeiro grupo, isto é, agradáveis, demonstram um ajustamento social positivo, enquanto as crianças dos outros três grupos demonstram sucessivamente maior grau de dificuldades com os pares. Também Harrist et al. (1997, cit. por Rubin, Coplan & Bowker, 2009), afirmam que crianças retraídas com características mais associadas à depressão são rejeitadas pelos seus pares no início da escola primária, ao contrário de crianças retraídas com características ansiosas, que não são rejeitadas.

Embora estas investigações tenham sido conduzidas com crianças, elas remetem-nos para a necessidade de um estudo mais aprofundado das formas de retraimento, recorrendo a outros modos de avaliar esta característica, outras metodologias, que não somente através do ECP. Por exemplo, poder-se-iam aplicar outros testes para estudar se o retraimento social se dá com a presença da ansiedade, característica deixada um pouco de parte neste estudo, e que está fortemente relacionada com o estilo de vinculação. Esta clarificação poderia, ainda, ter feito diferenciar os valores do retraimento em função do género, podendo ser, até, a justificação para que o retraimento social se correlacionasse positivamente com o comportamento pró-social.

Talvez, também, seja importante o facto da escala da vinculação usada (Kerns et al., 1996), não permitir a distinção entre os diferentes tipos de vinculação insegura (Booth-LaForce, Oh, Kim, Rubin, Rose-Krasnor & Burgess, 2006; Kerns et al., 1996), não possibilitando perceber se as crianças inseguras, classificadas como não sendo retraídas socialmente, apresentam características de uma vinculação insegura-ambivalente ou de uma vinculação insegura-evitante, o que comporta diferentes estratégias nas relações com os pares. Outro aspecto crítico desta escala é o facto das questões serem iguais para o pai e a mãe, podendo não captar com exactidão os diferentes tipos de influência que cada uma destas relações de vinculação exerce na criança, diferente, ainda, consoante o filho é rapaz ou rapariga.

Dado que o estudo foi conduzido com alunos do 7º ano de escolaridade, é possível que as crianças, neste ano, se vejam confrontadas com pares já conhecidos de anos ou escolas anteriores, e outros com os quais não tinham ainda contacto. Neste âmbito, alguns jovens podem ter já alterado o seu comportamento, por exemplo, de retraimento, mantendo, contudo, da parte dos colegas que já conhecem há alguns anos, uma reputação como alguém retraído. O inverso pode também ser verdade, na medida em que alguém pode ser nomeado como retraído por colegas com quem apenas se começou a relacionar há pouco tempo, sem que tal

signifique que foi retraído toda a sua vida (Oh, Rubin, Bowker, Booth-LaForce, Rose-Krasnor & Laursen, 2007). Sobre isto, Kim, Rapee, Oh & Moon (2008) chamam à atenção para a necessidade de separar entre retraimento episódico e crónico. Isto justifica, uma vez mais, a pertinência de um estudo destes numa vertente longitudinal - o que na visão de Rubin, Burgess, Kennedy & Stewart (2003) são ainda poucos - que legitime efectivamente os resultados obtidos, bem como a condução de estudos que promovam não só nomeações entre pares, mas também a apreciação de pais e professores ou demais cuidadores. Sobre isto, Ledingham, Younger & Schwartzman (1982, cit. por Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990), referem que as respostas das crianças e professores inter-relacionam-se menos quando abordam o retraimento social, do que quando abordam a agressividade, discrepâncias que podem evidenciar a necessidade de não serem apenas as crianças a entre-nomear-se.

O efeito entre a vinculação aos pais e o retraimento social pode não ser tão directo, não só porque o contexto escola é diverso e diferente daquele da pré-primária e primária, antes marcado por um ambiente mais familiar, como, também, porque nestas idades os contextos sociais e a socialização se alargam. Embora o grupo de pares na escola seja tipicamente o grupo mais saliente das crianças, quase sempre elas têm grupos de pares fora da escola, na vizinhança, na prática de actividades desportivas ou recreativas, recebendo, ainda, suporte no seu contexto familiar, nuclear e alargado, dos irmãos, avós ou outros familiares próximos. Aliás, em Portugal, bem como nos países mediterrânicos, ao contrário dos países Ocidentais do norte da Europa e América, estes contextos são, ainda, muito privilegiados pelas comunidades (Stanton, 1995, cit. por Schneider, Atkinson & Tardiff, 2001).

Se há modelos de relação que se assemelham às relações de pares, são as relações entre irmãos, o que, de acordo com Ross & Howe (2009), ainda não foi devidamente estudado na adolescência. De acordo com estudos realizados com bebés, quanto mais irmãos se tiver (Lewis, Young, Brooks & Michalson, 1975, cit. por Hay, Caplan & Nash, 2009) e mais velhos estes forem (Hay, Castle, Davies, Demetriou & Stimson, 1999, cit. por Hay, Caplan & Nash, 2009), menor é a tendência para se afiliarem aos pares.

Também para Cassidy, Scolton, Kirsh & Parke (1996) componentes da relação pais-filhos, que não a vinculação, bem como a ampla rede social de relações da criança, fora da família, contribui para as representações das crianças sobre as suas relações com os pares, podendo justificar porque as crianças inseguras não são classificadas neste estudo como retraídas.

Por conseguinte, o uso isolado de dados, retirados de um único contexto, subestimam as extensas redes de relações das crianças e jovens (Rubin, Bukowsky & Parker, 2006), devendo-se, então, diversificar os contextos de investigação para lá do contexto escolar (Oh,

Rubin, Bowker, Booth-LaForce, Rose-Krasnor & Laursen, 2007), mesmo reconhecendo-se que é difícil a sua aplicabilidade.

Outros factores contextuais poderão estar a influenciar os resultados, como aspectos da vida familiar - stress familiar como conflito ou divórcio dos pais, patologias dos pais, nascimento de um irmão, baixo suporte social à família -, suficientes para colocarem crianças seguras ou sociáveis num percurso de desenvolvimento considerado negativo (Rubin & Lollis, 1988).

Sobre as características próprias da cultura do país, alguns autores chamam a atenção para o facto de que, embora se espere, de um modo geral, que na sociedade Ocidental se actue com maior autonomia, assertividade e independência, e nas sociedades orientais – colectivistas - se seja socialmente mais ligado, interdependente e conformista; pouco se sabe sobre estudos realizados em culturas do hemisfério sul, como a América do Sul ou África, e inclusivamente, sobre os países do sul da Europa (Rubin & Burgess, 2001; Rubin Burgess, Kennedy & Stewart, 2003), de que são exemplo os países mediterrânicos e nos quais se inclui Portugal.

Sobre o nosso país, há a referir o facto de ser um porto de abrigo de muitos emigrantes, pelo que alguns jovens, que vivenciam boas relações com os seus pais, podem não estar integrados em grupos, fruto de não estarem, ainda, culturalmente adaptados à língua ou aos costumes.

O retraimento social, com exclusão dos pares, prediz, supostamente, prejuízos na vida social e académica (Rubin et al., 2005), mas também problemas de internalização ao longo da vida, incluindo baixa auto-estima e baixo auto-conceito, problemas de ansiedade, solidão ou sintomas depressivos (Coplan et al., 2004; Hymel, Rubin, Rowden & LeMare, 1990). Neste sentido, apesar da sua associação com uma vinculação segura, no presente estudo, é necessário ter em conta que as crianças retraídas podem viver um desenvolvimento pouco saudável. Ao mesmo tempo, crianças inseguras podem vivenciar, a longo prazo, diferentes, mas maiores problemas (Seiffge-Krenke & Beyers, 2005), mesmo que surjam na presente amostra como não retraídas.

No que se refere a esta situação, portanto, embora as crianças socialmente retraídas sejam, muitas vezes, vistas pelos professores e pais como alguém bem comportado e estudioso, são da maior relevância medidas políticas, sociais e educativas, mormente nas escolas, para que nenhuma criança esteja só ou seja abandonada (Rubin et al., 2003). O currículo académico deve incorporar uma vontade de desenvolvimento de competências sociais e relacionais das crianças, em especial daquelas rejeitadas e excluídas nas escolas e turmas, que poderão ter mais problemas, não se sentindo confortáveis de um modo geral, mas, sobretudo, nos

projectos que incluem trabalho de grupo (Rubin et al., 2005). A escola deve ser, com efeito, um local de aprendizagem e de bem-estar, tendo a obrigação de saber trabalhar ao nível das dinâmicas de grupo, de modo a prevenir situações de exclusão (Rubin, Bukowsky & Parker, 2006). Acerca da intervenção com crianças retraídas parece que muito ainda está por investigar (Rubin, Coplan & Bowker, 2009).

Os professores, especificamente, devem ter em conta que estas crianças requerem mais atenção e dependência da sua parte (Coplan & Prakash, 2003), ao mesmo tempo que desenvolvem relações menos íntimas consigo e com os colegas (Ladd & Burgess, 1999). Assim, devem esforçar-se de modo a não proteger excessivamente estes alunos, sob o perigo de alimentar ainda mais a sua exclusão por parte dos colegas, mesmo que a presente amostra revele que têm comportamentos pró-sociais com aqueles. Gazelle & Rudolph (2004), propõe intervenções ao nível do ambiente - por exemplo, fomentando a tolerância à exclusão nas escolas ou prevenindo a vitimização física, mas também relacional e verbal - e ao nível individual - auxiliando na regulação da ansiedade social da pessoa.

Uma vez que estas crianças têm um estilo de vida pouco prazeroso, são essenciais, analogamente, programas de prevenção e intervenção desde períodos muito precoces, não só com as crianças, mas também com os pais e professores (Rubin, Burgess & Coplan, 2002). No que se refere a este fenómeno, os psicólogos clínicos, de crianças e adolescentes, estão habitualmente mais familiarizados com o estudo e acompanhamento de casos mais centrados nas relações pais-filhos, do que nas relações entre as crianças e os pares. Contudo, um bom clínico deve estar atento, actualizado e actuante, intervindo ao nível individual, mas também contactando a comunidade e a escola, num sentido que favoreça o bem-estar destas crianças e jovens e evite o desenrolar das perturbações nas relações com os pares, que são bastante graves e podem relacionar-se estreitamente com distúrbios psicopatológicos, como os de ansiedade, fobias sociais graves, depressão, distúrbios de personalidade ou mesmo esquizofrenia (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz & Buskirk, 2005; Rubin & Burgess, 2001). De acordo com Wettig, Coleman & Geider (2011), quanto antes se actuar, melhor serão os prognósticos de desenvolvimento.

Os resultados do presente estudo podem ser, ainda assim, observados de um ponto de vista positivo, na medida em que colocam a hipótese da existência de um efeito de compensação, em que cada um procura fontes diversificadas para se desenvolver, ou seja, os jovens socialmente retraídos procuram manter relações de boa qualidade com os pais e os jovens inseguros com os pais procuram promover boas relações com os pares. Esta diversidade evita o isolamento completo, pelo que o isolamento afectivo e maiores perturbações no

desenvolvimento, permitindo a cada um ir à procura de uma identidade de acordo com os recursos disponíveis.

V. BIBLIOGRAFIA

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Allen, J. (2008). The attachment system in adolescence. *Handbook of attachment : theory, research, and clinical applications*. J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.) - 2nd Ed. - New York : Guilford Press, pp. 419-435.

Allen, J. P. & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory and research*, New York: Guilford.

Asendorpf, J. B. (1990). Beyond Social Withdrawal: Shyness, Unsociability, and Peer Avoidance. *Human Development*; 33:250-259.

Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity. *Child Development*, 62, 1460-1474.

Asendorpf, J. (1993). Abnormal Shyness in children. *Journal of Child Psychology and psychiatry*. Vol. 34, Issue 7, pp. 1069-1083.

Atger, F. (2004). Vinculação e adolescência. *Vinculação: conceitos e aplicações*. Nicole Guedeney, Antoine Guedeney. 1ªed. Lisboa : Climepsi, 2004. pp. 147-156.

Bandura A, Walters, RH. 1963. *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Belsky, J., Cassidy, J. (1995). Attachment theory and evidence. In Rutter, M., Hay, D. (Eds.), *Development through life*. 373-402. London: Blackwell.

Berlin, L. J., & Cassidy, J. (1999). Relations among relationships: Contributions from attachment theory and research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *The handbook of attachment theory and research* (pp. 688-712). New York: Guilford Publications.

Bierman, K.L., Smoot, D.L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.

Blos, P. (1967) *The second individuation process of adolescence: Vol 22. Psychoanalytic study of the child*. New York: International Universities Press.

Boivin, M. & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33, 135–145.

Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development & Psychopathology*, 7, 765–785.

Boivin, M., Petitclerc, A., Feng, B., & Barker, E.D. (2010). The Developmental Trajectories of Peer Victimization in Middle to Late Childhood and the Changing Nature of Their Behavioral Correlates. *Merrill-Palmer Quarterly: Vol. 56: No 3*, pp. 231-260.

Bohlin, G., & Hagekull, B. (2009). Socioemotional Development: From Infancy to Young Adulthood. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 592-601.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation, anxiety and anger*. Middlesex: Penguin Books.

Bowlby, J. (1979). *Making and breaking of affectional bonds*: Tavistock Publ.

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books. (edição revista).

Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., McKinnon, J., & Rubin, K. H. (1994). Predicting social adjustment in middle childhood: The role of preschool attachment security and maternal style. *Social Development*, 3, 189-204.

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

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

Booth-LaForce, C., & Kerns, K. A. (2009). Child-parent attachment relationships, peer relationships, and peer-group functioning. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 490-507). New York, NY: Guilford Press.

Booth-LaForce, C.L., Oh, W., Kim, A., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Burgess, K.B. (2006). Attachment, Self-Worth, and Peer-Group Functioning in Middle Childhood. *Attachment and Human Development, 8*, 309-325.

Booth-LaForce, C., & Oxford, M.L. (2008). Trajectories of social withdrawal from grades 1 to 6: Prediction from early parenting, attachment, and temperament. *Developmental Psychology, Vol 44(5)*, 1298-1313.

Booth-LaForce, C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Burgess, K. (2004). Attachment and Friendship Predictors of Psychosocial Functioning in Middle Childhood and the Mediating Roles of Social Support and Self-Worth. In K. Kerns & Richardson, R.A. (Eds.), *Attachment in Middle Childhood*. New York: Guilford.

Bowker, J., Raja, R. (2011). Social Withdrawal Subtypes during Early Adolescence in India. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*:201-212.

Bowker, J., Rubin, K. H., & Coplan, R.J. (2010). Social Withdrawal in adolescence. In R.J.R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence*. New York: Springer.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory. *Developmental Psychology, 28*, pp. 759-775.

Bukowsky, W. (1990). Age differences in children's memory of information about aggressive, socially withdrawn, and prosociable boys and girls. *Child Development, 61 (5)*, 1326-1332.

Calado, F. A. C. R. (2008). *O papel da vinculação ao pai e à mãe na transferência dos componentes de vinculação na adolescência*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, Secção de Psicologia Clínica e da Saúde, Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Calkins, S. D., & Fox, N. A. (1992). The relations among infant temperament, security of attachment and behavioral inhibition at 24 months. *Child Development, 63*, 1456–1472.

Capsi, A., Elder, G.H., Bem, D.J. (1988). Moving away from the world: Life-course patterns of shy children. *Developmental Psychology, Vol 24(6)* 824-831.

Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in young children. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings (Eds.) *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 87-119). Chicago: University of Chicago Press.

Cassidy, J. (1999). The nature of the 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.

Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development, 65*, 971-991.

Cassidy, J., Kirsh, S.J., Scolton, K.L., & Parke, R.D. (1996). Attachment and Representations of peers relationships. *Developmental Psychology, 32*, 892-904.

Chen, X., Cen, G., Li, D., & He, Y. (2005). Social functioning and adjustment in Chinese children: The imprint of historical time. *Child Development, 76*, 182–195.

Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development, 61(1)*, 152-162.

Cohn, D. A., Patterson, C. J. & Christopoulos, C. (1991). The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships, 8*, 315–346.

Coie, J.K. & Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Editor in Chief) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology, 5th edition. Volume 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 779-862). NY: John Wiley & Sons.

Collins, W.A., Madsen, S.D. & Susman-Stillman, A. (2002). Parenting during middle-childhood. In M.H. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting: Vol.1. Children and parenting.* (2nd ed., pp. 73-101). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Coplan, R. J., Girardi, A., Findlay, L. C., & Frohlick, S. L. (2007). Understanding solitude: Young children's attitudes and responses towards hypothetical socially-withdrawn peers. *Social Development, 16*, 389–408.

Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending time with teacher: Characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 143-158.

Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you “want” to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology, 40(2)*, 244–258.

Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S., & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing between reticence and passive- and active-solitude in young children. *Child Development, 65*, 129–138.

Crozier, W.R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 85-95.

Daniels-Beirness, T. (1989). Measuring peer status in boys and girls: A problem of apples and oranges. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Wiessberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 107-120). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Diener, M., Isabella, R., Behunin, M. & Wong, M. (2008). Attachment to Mothers and Fathers during Middle Childhood: Associations with Child Gender, Grade, and Competence. *Social Development. Volume 17, Issue 1*, pages 84–101.

Easterbrooks, M. A., & Goldberg, W. A. (1990). Security of attachment to mother and to father during toddlerhood: Relation to children's sociopersonality functioning during kindergarten. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 221-244). Chicago: University of Chicago Press.

Egeland, B., Pianta, R., & O'Brien, M. A. (1993). Maternal intrusiveness in infancy and child maladaptation in early school years. *Development and Psychopathology, 81*, 359-370.

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

Engfer, A. (1993). Antecedents and consequences of shyness in boys and girls: A 6 year longitudinal study. In K. H. Rubin & J. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 49-80). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.

Erickson, M., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship of quality of attachment and behavior problems in preschool in a high risk sample. In I. Bretherton and E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50(1-2, Serial No. 209)*, 147-186.

Erozkan, A. (2009). The relationship between attachment styles and social anxiety: an investigation with Turkish university students. *Social Behavior and personality*, 37, (6), 835-844.

Findlay, L.C. & Coplan, R.J. (2008). Come out and play: Shyness in childhood and the benefits of organized sports participation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40, 153-161.

Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1993). Pathways to aggression and social withdrawal: interactions among temperament, attachment, and regulation. In K. Rubin & J. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Frascarolo, F. (2004). Paternal Involvement in Child Caregiving and Infant Sociability. *Infant Mental Health Journal*, 25(6), 509-521.

Gaertner, A. E., Fite, P. J., & Colder, C. R. (2010). Parenting and Friendship Quality as Predictors of Internalizing and Externalizing Symptoms in Early Adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 101 – 108.

Gavinski Molina, M.H., Coplan, R.J., & Younger, A. (2003). A closer look at children's knowledge about social isolation. *Journal of Research in Childhood Education*, 18, 93-104.

Gazelle, H. (2008). Behavioral Profiles of Anxious Solitary Children and Heterogeneity in Peer Relations. *Developmental Psychology*, Vol. 44, No. 6, 1604–1624.

Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257–278.

Gazelle, H., & Rudolph, K. D. (2004). Moving toward and moving away from the world: Social approach and avoidance trajectories in anxious youth. *Child Development*, 75(3), 829–849.

Gleitman, H., Fridlund, A., Reisberg, D. (1999). *Psicologia. 6ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian*. Lisboa. 2003.

Granot, D. & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.

Grossmann K., Grossmann K.E., Fremmer-Bombik E., Kindler H., Scheuerer-Englisch H. & Zimmermann P. (2002) The uniqueness of the child-father attachment relationship:

Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*:11(3):307-331.

Grossmann K., Grossmann K.E. & Kindler H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representations in the Bielefeld and Regensburg Longitudinal Studies. In: Grossmann KE, Grossmann K, Waters E, eds. *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. New York, NY: Guilford Press: 98-136.

Gullone, E., Ollendick, T. H., & King, N. J. (2006). The role of attachment representation in the relationship between depressive symptomatology and social withdrawal in middle childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 15 (3), 271-285.

Gutman, L. M., Feinstein, L. (2010). Parenting Behaviors and Children's Development from Infancy to Early Childhood: Changes, Continuities and Contributions. *Early Child Development and Care*. 180(4): 535-556.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.

Hay, D., Marlene, C. & Nash, A. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. Rubin, K., Bukowski, W.M. and Laursen, B. The Guilford Press. 2011 edition.

Hinde, R. A., Stevenson-Hinde, J., & Tamplin, A. (1985). Characteristics of 3- to 4-year-olds assessed at home and their interactions in preschool. *Developmental Psychology*, 21,130-140.

Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.

Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal predictions of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.

Kagan, J. (1997). Temperament and the reaction to unfamiliarity. *Child Development*, 68, 139-143.

Kerns, K.A., & Barth, J.M. (1995). Attachment and physical play: Convergence across components of parent-child relationships and their relations to peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 243-260.

Kerns, K., Keplac, L. & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents's perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*. Vol. 32, No.3, 457-466.

Kim, J., Rapee, R.M., Oh, K.J., & Moon, H-S. (2008). Retrospective report of social withdrawal during adolescence and current maladjustment in young adulthood: Cross-cultural comparisons between Australian and South Korean students. *Journal of Adolescence*, 31, 543-563.

Kochanska, G. (1998). Mother-child relationship, child fearfulness and emerging attachment: A short-term longitudinal study. *Developmental psychology*. 34, 480-490.

Ladd, G.W., & Burgess, K.B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 910-929.

LaFreniere, P. J., & Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations among measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21, 56-66.

Lamb, M. E. (1997). Fathers and child development: An introductory overview and guide. In M.E. Lamb (Ed.) *The role of the father in child development* (3rd ed., pp 1-18). New York. Wiley.

Lamb, M., Frodi, M., Hwang, C., & Frodi, A. (1983). Effects of paternal involvement for mothers and fathers. *Child Development*, 54, 450-458.

Larose, S. & Bernier, A. (2001). Social support processes: mediators of attachment state of mind and adjustment in late adolescence. *Attachment and Human Development*. Vol 3. No1. 96-120.

Lazarus, P. J. (1982). Incidence of shyness in elementary-school age children. *Psychological Reports*, 51, 904-906.

Lemerise E. A. (1997). Patterns of peer acceptance, social status, and social reputation in mixed-age preschool and primary classrooms. *Merrill-Palmer Q*. 43:199–218.

Lieberman, M., Doyle, A. B., Markiewicz, D. (1999) Development patterns in security of Attachment to mother and father: Late Childhood and Early Adolescence: Associations with peer relations. *Child Development*, 70, no 1, 202-213.

Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M.A., Cibelli, C.D. (1997) Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalising and externalising problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33, 681-692.

McDonald, K., Bowker, J. C., Rubin, K. H., Laursen, B. & Duchene, M. (2010). Interactions between rejection sensitivity and supportive relationships in the prediction of adolescent internalizing difficulties. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 563-574.

MacDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.

Mahler, M. (1982). *Psychose Infantile. Symbiose humaine et individuation*. Paris: Payot.

Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies and the concept of conditional strategies. *Human Development*, 33, 48-61.

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 in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-106.

Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/ disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton and M. W. Yogman, *Affective development in infancy*. Nowrood, NJ, Ablex Publishing.

Markiewicz, D., Lawford, H., Doyle, A. B., & Haggart, N. (2006) Developmental differences in adolescents' and young adults' use of mothers, fathers best friends, and romantic partners to fulfill attachment needs. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 127-140.

Menzer, M., Oh, W., McDonald, K., Rubin, K., Dashiell-Aje, E. (2010). Behavioral correlates of peer exclusion and victimization of East Asian American and European American young adolescents. *Asian American Journal of Psychology*, Vol 1(4), 290-302.

Mills, R.S.L. & Rubin, K.H. (1990). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, 61, 138-151.

Moller, L., Hymel, S. & Rubin, K.H. (1992). Sex typing in play and popularity in middle childhood. *Sex Roles*, 26, 331-353.

Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B., Santos, A., Fernandes, M. (2008). Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: as relações criança/mãe e criança/pai. *Psicologia, Vol. xxii (1)*, 2008, Edições Colibri, Lisboa, pp. 105-125.

Morison, P., & Masten, A. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow-up. *Child Development, 62*, 991–1007.

Moskowitz, D. & Schwartzman, A. (1989). Painting group portraits: Studying life outcomes for aggressive and withdrawn children. *Journal of Personality, 54, 4*: pp. 723-746.

Moskowitz, D. S., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1985). Stability and change in aggression and withdrawal in middle childhood and early adolescence. *Journal of Abnormal Psychology, 94*, 30-41.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*, 99–128.

Oh, W., Rubin, K. H., Bowker, J. C., Booth-LaForce, C., Rose-Krasnor, L., & Laursen, B. (2007). Trajectories of social withdrawal from middle childhood to early adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36, 4*, 553-566.

O'Koon, J. (1997). Attachment to parents and peers in late adolescence and their relationship with self-image. *Adolescence. - Vol. 32, nº 126*, p. 471-482.

Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: mechanisms and developmental outcomes. *Human Development, 47*, 193-219.

Parke, R.D. (2002). Fathers and Families. In Bornstein, Marc H. (Ed.) *Handbook of parenting: Being and becoming a parent. Vol. 3: (2nd ed.)*. pp. 27-73. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Parke, R. D. & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg (Ed.) *The handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development, Fifth Edition, Vol. 3*, (pp. 463-552). New York: Wiley.

Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. (2005). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology: Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation*. New York: Wiley.

Pastor, D. L. (1981). The quality of mother-infant attachment and its relationship to toddlers' initial sociability with peers. *Developmental Psychology, 17*, 323–335.

Paterson, J. E., Field, J. & Pryor, J. (1994). Adolescent's perceptions of their attachment relationships with their mothers, fathers and friends. *Journal of Youth and Adolescence, 23*, 579-600.

Pekarik, E. G., Prinz, R. J., Liebert, D. E., Weintraub, S., & Neale, J. M. (1976) The pupil evaluation inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 4*, 83-97.

Pipp, S. L., Easterbrooks, M.A., & Brown, S. R. (1993). Attachment status and complexity of infants' self-and other-knowledge when tested with mother and father. *Social Development, 2*, 1-14.

Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Sroufe, L. A., & Mangelsdorf, S. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality, 57* (2), 257-281.

Rose-Krasnor, L., Rubin, K. H., Booth, C. L., & Coplan, R. J. (1996). Maternal directiveness and child attachment security as predictors of social competence in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 19*, 309-325.

Ross, H., Howe, N. (2009). Family influences on children's peer relationships. *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. Rubin, K., Bukowski, W.M. and Laursen, B (Eds.). The Guilford Press. 2011 edition.

Rubin K. H. (1982). Nonsocial play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Dev. 53*: 651-657.

Rubin, K. H. (1993). The Waterloo Longitudinal Project: Continuities of social withdrawal from early childhood to early adolescence. In K.H. Rubin & J. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Rubin, K. H. & Asendorpf, J. (1993). Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. In K.H. Rubin & J. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Rubin, K. H., Booth, C. L., Rose-Krasnor, L., & Mills, R. S. L. (1995). Social relationships and social skills: A conceptual and empirical analysis. *Close relationships and socioemotional development* (pp. 63-94). Norwood, NJ: Ablex.

Rubin, K. H., Bowker, J. C., & Gazelle, H. (2010). Social withdrawal in childhood and adolescence: Peer relationships and social competence. In K.H. Rubin & R.J. Coplan (Eds), *The Development of Shyness and Social Withdrawal in Childhood and Adolescence*. New York: Guilford.

Rubin, K. H., Bowker, J., & Kennedy, A. (2009). Avoiding and withdrawing from the peer group in middle childhood and early adolescence. In K.H. Rubin, W. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 303-321). New York: Guilford.

Rubin, K.H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed), *Handbook of Child Psychology (5th edition): Social, emotional, and personality development*. (pp. 619-700). New York: Wiley.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006a). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon, & Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology: Social, Emotional and Personality Development* (vol.3 – 6th ed.). New York: Wiley.

Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2001). Social withdrawal and anxiety. In M. W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 407-434). NY: Oxford University Press.

Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (pp. 383-418; Second edition; Volume 1: Children and Parenting). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2002). Social withdrawal and shyness. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Handbook of Childhood Social Development*. London, England: Blackwell.

Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development*, 73, 483-495.

Rubin K, H., Burgess K, Kennedy A. E., Stewart. S. 2003. Social withdrawal and inhibition in childhood. In *Child Psychopathology*, eds. E Mash, R Barkley, pp. 372-406. New York: Guilford.

Rubin, K. H., Cheah, C., & Fox, N.A. (2001). Emotion regulation, parenting, and display of social reticence in preschoolers. *Early Education and Development*, 12, 97-115.

Rubin, K. H., Chen, X. & Hymel, S. (1993). Socio-emotional characteristics of aggressive and withdrawn children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 518-534.

Rubin K. H., Coplan R.J. (2004). Paying attention to and not neglecting social withdrawal and social isolation. *Merrill-Palmer Q.* 50: 506-534.

Rubin, K. H., Coplan, R., & Bowker, J. (2009). Social withdrawal and shyness in childhood and adolescence. *Annual Review of Psychology*. 60, 141-171.

Rubin, K. H., Coplan, R., Chen, X., Buskirk, A., & Wojslawowicz, J.C. (2005). Peer relationships in childhood. In M. A. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Textbook (5th edition)*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth, C. L., Kim A. H., Burgess, K. B., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24, 326-356.

Rubin, K. H., Hastings, P. D., Stewart, S. L., Henderson, H. A., & Chen, X. (1997). The consistency and concomitants of inhibition: Some of the children, all of the time. *Child Development*, 68, 467-483.

Rubin, K.H., Hymel, S. & Mills, R.S.L. (1989). Sociability and social withdrawal in childhood: Stability and outcomes. *Journal of Personality*, 57, 237-255.

Rubin, K.H. & Krasnor, L.R. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. In M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development*. The Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol. 18). Hillsdale, N.J.: Erlbaum (pp. 1-68).

Rubin, K. H., LeMare, L. J., & Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 217-249). New York: Cambridge University Press.

Rubin, K. H., Lollis, S. (1988). Origins and consequences of social withdrawal. *Clinical Implications of Attachment*. Belsky and Nezworski (Eds).

Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R.J., Rose-Krasnor, L., & Booth, C.L. (1994). "Birds of a feather ...": Behavioral concordances and preferential personal attraction in children. *Child Development*, 65, 1778-1785.

Rubin, K. H. & Mills, R.S.L. (1988). The many faces of social isolation in childhood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 916-924.

Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. In V.B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development* (pp. 283-323). New York: Plenum.

Rubin, K. H., Wojslawowicz, J., & Oh, W. (2007). The peer relationships and friendships of socially withdrawn children. To appear in Lo Coco, A. S., Rubin, K.H, & Zappulla, C. (Eds).

Rubin, K. H., Wojslawowicz, J., Rose-Krasnor, L, Booth-LaForce, C., Burgess, K. (2006). The best friendships of shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability and relationship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 34, No.2, pp. 143-157.

Sandstrom, M. J., & Coie, J. D. (1999). A Developmental Perspective on Peer Rejection: Mechanisms of Stability and Change. *Child Development*, Vol. 70, No 4, pg. 955-966.

Scheuerer-Englisch, H. (1989). Das Bild der Vertrauensbeziehung bei zehnjährigen Kindern und ihren Eltern: Bindungsbeziehungen in längsschnittlicher und aktueller Sicht. Dissertation, Universität, Philosophische Fakultät II, Regensburg.

Schneider, B. H.; Atkinson, L.; & Tardif, C. (2001). Child-Parent Attachment and Children's Peer Relations: A Quantitative Review. *Developmental Psychology* 37: 86–100.

Schneider, B. H., Younger, A. J., Smith, T., & Freeman, P. (1998). A longitudinal exploration of the cross-context stability of social withdrawal in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 18, 734-396.

Seiffge-Krenke, I. & Beyers, W. (2005). Coping trajectories from adolescence to young adulthood: Links to attachment state of mind. *Journal of Research on Adolescence*, 15 (4), 561-582.

Soares, I. (2001). Vinculação e cuidados maternos: Segurança, protecção e desenvolvimento da regulação emocional no contexto da relação mãe-bebé. In M.C. Cannavarro (coord.), *Psicologia da gravidez e da maternidade* (pp. 75-104). Coimbra: Quarteto.

Soares, I. (2007). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Psiquilibrios Edições. Braga.

Spangler, G. & Schieche, M. (1998). Emotional and adrenocortical responses of infants to the Strange Situation: The differential function of emotional expression. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 681-706.

Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 16, pp. 41–91). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sroufe, L. A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 18-38). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development*, 7, 349-367.

Sroufe, L. A., Egeland, B. & Carlson, E. A. (1999). One social world: The integrated development of parent-child and peer relationships. In W. A. Collins & B. Laursen (Eds.). *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 30. Relationships as developmental contexts: Festschrift in honor of Willard W. Hartup* (pp. 241-261). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *The power of longitudinal attachment research: From infancy and childhood to adulthood*. (pp. 48-70) New York: Guilford Publications.

Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. W. Hartup & Z. Rubin (Eds.). *Relationships and development* (pp. 36–54). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977). Heart rate as a convergent measure in clinical and developmental research. *Merrill Palmer Quarterly*, 23, 3-27.

Steele, H., & Steele, M. (2005). Understanding and resolving emotional conflict: The London Parent-Child Project. In K.E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Eds.), *Attachment from Infancy to Adulthood*. pp. 137-164. New York: Guilford Press.

Stevenson-Hinde, J. (1989). Behavioral inhibition: Issues of context. In J. S. Reznick (Ed.), *Perspectives on behavioral inhibition* (pp. 125-138). Chicago: University of Chicago Press.

Stevenson-Hinde, J. and Glover, A (1996). Shy girls and boys: A new look. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 37, 181-187.

Stevenson-Hinde, J. & Marshall, P.J. (1999). Behavioral inhibition, heart period, and respiratory sinus arrhythmia: An attachment perspective. *Child Development*, 70, 805-616.

Stewart S. L., Rubin K. H. (1995). The social problem solving skills of anxious-withdrawn children. *Developmental Psychopathology*, 7: 323-336.

Thompson, R. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 265-286). New York: Guilford Press.

Turner, P. (1991). Relations between Attachment, Gender, and Behavior with Peers in Preschool. *Child Development. Volume 62, Issue 6*, pp. 1475–1488.

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

Vergnani, M. (2007). Differential associations of maternal and paternal attachment in late adolescence. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Vol 68(2-B)*.

Verschuere, K. & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, 70 (1), 183-201.

Verschuere, K. & Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children. *Journal of School Psychology*, 40, 501-522.

Verschuere, K. & Marcoen, A. (2005). Perceived security of attachment to mother and father: Developmental differences and relations to self-worth and peer relationships at school.

In K.A. Kerns & R.A. Richardson (Eds.) *Attachment in middle childhood* (pp. 212-230). New York: Guilford Press.

Wallace, L.H., May, D.C. (2005). The impact of parental attachment and feelings of isolation on adolescent fear of crime at school. *Adolescence*. Vol. 40 (159):457-474.

Wetting, H., Coleman, A. & Geider, F. (2011). Evaluating the effectiveness of theraplay in treating shy, socially withdrawn children. *International Journal of Play Therapy*. Vol.20, No 1, 26-37.

Youngblade, L.M., Belsky, J. (1992). *Child-parents antecedents of 5-years-olds' close friendships: A longitudinal analysis*. *Developmental Psychology*, 28, 700-713.

Younger, A.J., Boyko, K.A. (1987) Aggression and withdrawal as social schemas underlying children's peer perceptions. *Child Development* 58:1094- 1100.

Younger, A., Gentile, C., & Burgess, K. (1993). Children's perceptions of social withdrawal: Changes across age. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social Withdrawal, Inhibition, and Shyness in Childhood* (pp. 215-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Younger, A., Schwartzman, A. & Ledingham, J.E. (1985). Grade-related changes in children's perceptions of aggression and withdrawal in their peers. *Developmental Psychology*. 21. 70-75.

Younger, A., Schwartzman, A. & Ledingham, J.E. (1986). Age-related differences in children's perceptions of social deviance. Changes in behaviour or in perspective? *Developmental Psychology*, 22, 531-542.

Youniss, J., Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Zakriski, A., Wright, J., Underwood, M. K. (2005). Gender similarities and differences in children's social behavior: Finding personality in contextualized patterns of adaptation. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 88, No. 5, 844-855.

Zimmermann, P. & Grossmann, K. E. (1997). Attachment and adaptation in adolescence. In W. Koops, J. B. Hoeksma & D. C. van den Boom (Eds.), *Development of interaction and attachment: Traditional and non-traditional approaches* (pp. 271- 280). Amsterdam: North-Holland.