



EMERGÊNCIA NARRATIVA E SEGURANÇA DAS REPRESENTAÇÕES DE
VINCULAÇÃO NO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR

Joana Branco de Carvalho Braga Maia

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de especialidade.....Psicologia do Desenvolvimento

2011

EMERGÊNCIA NARRATIVA E SEGURANÇA DAS REPRESENTAÇÕES DE
VINCULAÇÃO NO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR

Joana Branco de Carvalho Braga Maia

Tese orientada por Professora Doutora Manuela Veríssimo

(ISPA - Instituto Universitário)

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de especialidade.....Psicologia do Desenvolvimento

2011

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização Psicologia do Desenvolvimento realizada sob a orientação de Professora Doutora Manuela Veríssimo, apresentada no ISPA – Instituto Universitário no ano de 2011.

O presente trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da atribuição de uma Bolsa de Doutoramento (SFRH/BD/35769/2007).



Programa Operacional Ciência e Inovação 2010
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Para o Gaspar

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a todas as crianças e famílias que participaram neste estudo e que conosco partilharam as suas histórias. Uma palavra de grande apreço é também dirigida às Instituições de Ensino, em especial ao Externato Miguel Ângelo, por nos abrirem, há já largos anos, as suas portas, tornando possível todo um intensivo trabalho de recolha de dados. Um agradecimento muito especial à Prof. Doutora Manuela Veríssimo, pelos braços abertos com que, desde o primeiro momento, me recebeu na sua Equipa e pelo carinho com que acompanhou este percurso, incentivando sempre outros voos. É muito bom saber que, mesmo se acontecer “partirmos para a China”, continuam a contar conosco. Outro agradecimento muito significativo é dirigido a todos os colegas da linha 1-Psicologia do Desenvolvimento, da UIPCDE-ISPA, que, ajudando na recolha e na cotação de dados (ou simplesmente partilhando bons momentos de conversa), contribuíram para a realização deste trabalho. Um reconhecimento muito especial à Prof. Doutora Lúcia Monteiro, ao Prof. Doutor Nuno Torres, ao Professor Bruno Ferreira e à Prof. Doutora Inês Peceguina pela revisão da presente dissertação e pelos seus valiosos comentários. O fotógrafo Daniel Blaufuks, no catálogo da sua exposição “*O Arquivo*”, em Janeiro de 2008, escreveu: “*O meu trabalho é tão sério como a brincadeira de uma criança*”. Desde que a li pela 1ª vez, tenho vontade de repetir esta frase sempre que alguém me pergunta o tema da minha investigação. Para os amigos, e para o meu irmão, o reconhecimento do enorme incentivo dado nestes últimos longos meses de escrita. Porque sim, ou em tom de poesia porque não sei mais, para o Emanuel qualquer coisa como, que bom que, num salto de fé, me entraste vida dentro. As últimas palavras, as mais valiosas de todas, pedidas emprestadas por todas as razões injustificadas, são para a mãe e para o pai: “*Se algum dia tivermos uma filha, haveremos de chamar-lhe Joana, nome de que sempre gostámos. Não iremos obrigá-la a ler Maquiavel, lerá apenas aquilo que escolher. Se encontrarmos um exemplar do Memorial do Convento na sua mesinha de cabeceira, saberemos que lhe transmitimos a procura, o desejo de compreender o mundo. À margem disso, havemos de conversar na cama todos juntos, assistiremos a nasceres do sol e haveremos de dizer-lhe: Vem passear com os pais. Dirá: Vou já pais. E quando chegar, teremos um sorriso do tamanho do mundo a esperá-la. Noutro dia, se ela nos disser que teve vontade de voar, não iremos recriminá-la, iremos explicar-lhe que também nós fomos assim. Estivemos exactamente no mesmo lugar do que ela e estivemos noutros lugares, em topos de montanhas, em vales, em grandes cidades, e saberemos respeitar todos os lugares onde estará sem nós.*”

Palavras-chave:

Metodologias narrativas; Modelos internos dinâmicos; Reminiscência familiar; Transmissão social da vinculação

Key words:

Attachment social transmission; Family memory-talks; Internal working models; Narrative methodologies

Categorias de Classificação da tese

2800 Developmental Psychology

2840 Psychosocial & Personality Development

2900 Social Processes & Social Issues

2956 Childrearing & Child Care

RESUMO

Constituindo uma das maiores conquistas desenvolvimentais do período pré-escolar, o despontar da competência narrativa espontânea põe em evidência representações mentais da experiência, implicando a atribuição de significados emocionais susceptíveis de serem partilhados e, em última instância, co-construídos. Assinalando a possibilidade de a criança comunicar eventos passados e presentes, bem como expectativas futuras, esta nova capacidade permitir-lhe-á organizar e dar sentidos temporais, causais e avaliativos às suas vivências, simbolizando um passo maior no sentido de poder perceber e regular a sua própria vida emocional (Fivush, 2008). Nos últimos 30 anos, a aceitação desta premissa levou a um aumento significativo na utilização de metodologias de elicitação de narrativas, apontadas como uma forma válida de estudar a qualidade e a organização dos Modelos Internos Dinâmicos de vinculação. Visando identificar diferenças individuais no modo como as crianças encenam situações relacionadas com a vinculação, o *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton & Ridgeway, 1990) tem sido utilizado em diferentes culturas, tanto com amostras clínicas como normativas. Contudo, mais estudos são necessários para legitimar a sua validade convergente e discriminante, aspecto dificultado pelo facto de o instrumento não obrigar à utilização de um sistema de classificação único. Dando continuidade à investigação realizada com o ASCT na população portuguesa, os 2 primeiros estudos empíricos apresentados debruçam-se sobre as características psicométricas do instrumento numa amostra normativa de crianças, entre os 3 e os 7 anos. No 1º estudo, os valores de segurança de 159 crianças não apresentaram associações relevantes com variáveis sócio-demográficas familiares, nem com a idade dos participantes. Foi encontrada uma associação positiva, fraca, com o Q.I. verbal, avaliado através da WPPSI-R. Numa sub-amostra de 34 crianças, verificou-se que o valor de segurança global, intra-sujeitos, se manteve moderadamente estável após 11 meses. No 2º estudo as narrativas de 73 crianças foram analisadas, de forma independente, por duas equipas de investigadores, respectivamente treinadas no Sistema de cotação e classificação de Dusseldorf e na Escala de Segurança. A análise associativa dos valores inter-sistemas, mostrou que estes se encontram apenas moderadamente correlacionados. Com base em excertos narrativos, discute-se a possibilidade de os dois sistemas se debaterem com dimensões representacionais distintas, com especial atenção a ser dada à potencial influência do género neste âmbito. No 3º estudo, 38 díades mãe/criança e 27 díades pai/criança participaram, de forma independente, numa tarefa de reminiscência sobre eventos partilhados passados (Fivush & Fromhoff, 1988). Os resultados mostram fortes ligações entre as características elaborativas do estilo narrativo parental e a participação activa da criança na tarefa, com a especificidade relacional a revelar-se um aspecto saliente. Fornecendo suporte empírico a um dos pressupostos principais da Teoria da Vinculação, relativo ao facto de a presença de abertura emocional na relação criança/cuidador constituir um aspecto vital para a organização de modelos internos seguros, a presença de hostilidade na interacção mostrou-se negativamente associada com a segurança das narrativas ASCT concorrentemente produzidas pelas crianças. Os dados sugerem ainda que a elaboração discursiva paterna desempenha, um papel específico, facilitador, neste âmbito, apoiando a tese de que as trocas comunicativas com a figura paterna poderão contribuir para o desenvolvimento das competências de *partilha narrativa* das crianças pré-escolares com outros parceiros sociais.

ABSTRACT

Being one of the greatest developmental achievements within the preschool period, the beginning of spontaneous narrative competence highlights children's mental representations of experience, implying the attribution of emotional meanings which are susceptible to be shared and, ultimately, co-constructed. Enabling the communication of past and present events, as well as future expectations, this new capacity will allow children to organize and to give temporal, causal and evaluative meanings to daily happenings, representing a major step towards the abilities of understanding and regulating their own emotional lives (see Fivush, 2008). Over the past 30 years, the accepting of this premise has led to a significant increase in the use of narrative eliciting methodologies, identified as a valid way to study the quality and organization of children's Internal Working Models. The *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton & Ridgeway, 1990) was created with the aim of identifying individual differences in how children enact different situations related to attachment. So far, it has been used in different cultures, with both normative and clinical samples. Yet, more studies are needed to legitimize its convergent and discriminative validity, goal that has not been fully accomplished partially due to the fact that the instrument allows researchers to use a great diversity of coding systems. Amplifying the research made with the ASCT in the Portuguese population, the first 2 empirical studies focus mainly on the psychometric characteristics presented by the instrument, when applied to a normative sample of children aged between 3 and 7 years old. In the 1st study, 159 children's ASCT security showed no significant associations with socio-demographic family variables, neither with participants' age. We found a positive association, though weak, with the verbal I.Q., assessed with the WPPSI-R. In a subsample of 34 children, it was found that, when considered globally and at the intra-subject level, security remained moderately stable after 11 months. In the 2nd study the narratives of 73 children were analyzed independently by two research teams trained, respectively, in the Dusseldorf Coding and Classification System and in a Security Scale. The associative analysis of the inter-systems values showed that these two systems seem to be only moderately interrelated. Based on narrative passages, it is discussed the possibility that the two systems emphasize different representational dimensions, with special attention being given to gender issues. In the 3rd study, 38 mother/child and 27 father/child dyads participated, independently, in a memory-talk task (Fivush & Fromhoff, 1988). The results show strong links between the elaborative features of parental narrative style and children's active participation in the task, with relational specificity showing to be an important aspect. Providing empirical support for one of Attachment's Theory most central assumptions (i.e. open emotional communication within the child/caregiver relationship uphold the organization of secure IWM), the presence of hostility in the dyadic interaction was negatively associated with the security of the ASCT narratives concurrently produced. Data also suggest that the elaborative features of fathers' narrative style play a specific, facilitating, role, in preschoolers' organization of secure attachment representations. Therefore, support is given to the thesis that communicative exchanges with the father figure may foster preschoolers' competences regarding *narrative sharing* with other social partners.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: <i>Introdução Geral</i>	1
Referências Bibliográficas	19
CAPÍTULO II: <i>Representações de Vinculação na Infância: Competência Verbal, Estabilidade e Mudança</i>	25
Resumo	27
<i>Abstract</i>	28
Introdução	29
Método	41
Resultados	44
Discussão	49
Referências Bibliográficas	54
CAPÍTULO III: <i>O Papel do Género na Segurança das Representações de Vinculação durante a Infância: Diferentes Sistemas de Cotação no ASCT são Mais-valia ou Fragilidade Metodológica?</i>	63
Resumo	65
<i>Abstract</i>	66
Introdução	67
Método	76
Resultados	80

Discussão	85
Referências Bibliográficas	92
<i>CAPÍTULO IV: Representações de Vinculação e Transferência Narrativa Pais/Filhos no Período Pré-Escolar</i>	99
Resumo	101
<i>Abstract</i>	102
Introdução	103
Método	113
Resultados	119
Discussão	131
Referências Bibliográficas	134
<i>CAPÍTULO V: Discussão Geral</i>	141
Referências Bibliográficas	153
ANEXO I: Atribuição de valores (1-8) na Escala de Segurança	159
ANEXO II: Indicadores gerais e específicos e níveis de segurança do sistema de cotação e classificação de Dusseldorf	169
ANEXO III: Códigos relativos ao discurso do adulto e da criança durante a tarefa de reminiscência	185
ANEXO IV: Escalas relativas à qualidade emocional dos diálogos durante a tarefa de reminiscência	191

ÍNDICE DE TABELAS

CAPÍTULO II: Representações de Vinculação na Infância: Competência Verbal, Estabilidade e Mudança

Tabela 1 – Valores mínimos, máximo, médio e desvio-padrão, assimetria e achatamento dos valores de segurança, em cada história	44
Tabela 2 – Correlações parciais (controlando os Q.I.'s verbais 1 e 2) entre os dois valores de segurança	48

CAPÍTULO III: O Papel do Gênero na Segurança das Representações de Vinculação durante a Infância: Diferentes Sistemas de Cotação no ASCT são Mais-valia ou Fragilidade Metodológica?

Tabela 1 – Valores mínimos, máximo, médio e desvio-padrão da Escala de Segurança, em cada história	81
Tabela 2 - Valores mínimos, máximo, médio e desvio-padrão do Sistema de Cotação e Classificação de Dusseldorf, em cada história	82
Tabela 3 – Percentagens das estratégias de vinculação predominantes identificadas pelo Sistema de Cotação e de Classificação de Dusseldorf	83
Tabela 4 – Correlações entre os valores da Escala de Segurança e do Sistema de Cotação e de Classificação de Dusseldorf	84

CAPÍTULO IV: Representações de Vinculação e Transferência Narrativa Pais/Filhos no Período Pré-Escolar

Tabela 1 - Estatísticas descritivas da reminiscência mãe/criança e correlações inter-categorias	122
---	-----

Tabela 2 - Estatísticas descritivas da reminiscência pai/criança e correlações inter-categorias	123
Tabela 3 – Estatísticas descritivas das dimensões de qualidade emocional da reminiscência mãe/criança e pai/criança	124
Tabela 4 – Correlações entre as variáveis compostas da reminiscência e as 4 dimensões de qualidade emocional, intra e inter-díades, controlando o género e o Q.I. verbal	128
Tabela 5 – Estimativas dos coeficientes de regressão, do respectivo erro-padrão e dos coeficientes de regressão estandardizados, assinalando-se a sua respectiva significância estatística no modelo de regressão hierárquica	130

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO GERAL

For to stay in close proximity to, or in easy communication with, someone likely to protect you is the best of all insurance policies. (...) That success in the maintenance of these long-term relationships should usually bring satisfaction and contentment, and that failure should bring frustration, anxiety, and sometimes despair are, on this reading, the prizes and penalties selected during evolution to guide us in our activities.

Bowlby (1988, p.81)

Compreender a gênese do funcionamento sócio-emocional dos indivíduos tem-se definido como um objectivo central da Psicologia do Desenvolvimento. Neste contexto, a Teoria da Vinculação (Bowlby, 1969/1982; 1973; 1980; 1988) surge como referência, sugerindo que o estabelecimento, durante a infância, de ligações de proximidade emocional, com uma, ou mais, figuras de vinculação específicas, constitui a base do desenvolvimento afectivo, social e cognitivo. Partindo da ponte, recentemente criada, entre os teóricos da vinculação e aqueles que se debruçam sobre as ligações entre memória autobiográfica e linguagem (e.g., Bost et al., 2006; Laible & Thompson, 2000; Reese, 2008), a presente dissertação debruça-se sobre o período pré-escolar para estudar a natureza das representações internas das experiências relacionais, centrando-se na emergência e na evolução das capacidades narrativas das crianças para comunicarem estas mesmas representações.

Modelos Internos Dinâmicos – uma metáfora conceptual

Sabemos hoje que, ao longo do seu desenvolvimento, as crianças vão progressivamente internalizando os aspectos mais salientes das relações reais que estabelecem com os seus cuidadores, ao mesmo tempo que organizam representações mentais destas. Para explicar a associação entre o estabelecimento de relações de vinculação durante a infância, desenvolvimento e saúde mental, Bowlby (1969/1982; 1973; 1980; 1988) apoiou-se no conceito de Modelos Internos Dinâmicos (MID) de vinculação, uma metáfora conceptual introduzida para descrever componentes afectivos e cognitivos que, podendo variar na extensão em que são acessíveis à consciência, formam representações mentais, tendencialmente estáveis, do *self* em interacção com as principais figuras de vinculação.

De acordo com Bowlby (1969/1982), os MID são a consequência natural da capacidade humana para construir representações da realidade. Deste modo, à semelhança de quaisquer outras representações, têm como função adaptativa tornar possíveis simulações internas dessa mesma realidade e dos comportamentos possíveis num dado contexto, podendo ser comparadas a “*small-scale experiments within the head*” (Bowlby, 1969/1982, p.111) que permitem ao indivíduo testar mentalmente várias alternativas de resposta e estimar as suas consequências prováveis. Podendo eliminar, à partida, alternativas que se mostrem potencialmente ineficazes, pouco efectivas, ou demasiado exigentes, o indivíduo diminui o grau de risco das suas acções ficando mais apto para adoptar um comportamento reflectido, orientado por objectivos, aumentando, desta forma, as suas probabilidades de sobrevivência.

Sendo construídos com base em experiências interactivas que começam durante o primeiro ano de vida e que são repetidas praticamente de forma diária durante a infância, os MID operam primariamente a um nível sensório-motor emergindo precocemente sob a forma de expectativas rudimentares sobre a acessibilidade e responsividade dos principais cuidadores.

Segundo Bowlby (1973), estes modelos vão sendo progressivamente actualizados pela integração de experiências relacionais relevantes posteriores, evoluindo para um conjunto organizado de crenças relativas a ser-se aceite, protegido, confortado e ajudado por outros significativos, quando necessário (e vice-versa). É de realçar, contudo, a ênfase colocada na rejeição de qualquer determinismo linear, bem sinalizada pela adopção do termo *dinâmicos* que caracteriza os MID como estando abertos à revisão e à mudança em virtude da experiência desconfirmatória de outras relações de vinculação significativas (ou da vivência de experiências de diferente qualidade com as figuras de vinculação primordiais, em virtude, por exemplo, de mudanças contextuais). No entanto, é também realçada a sua tendência para a continuidade, esperando-se que, depois de consolidados, permaneçam relativamente estáveis em virtude do forte impacto que têm para a própria percepção do real, guiando a experiência subjectiva (Bowlby, 1980). Desta forma, os MID podem ser equiparados a filtros interpretativos, através dos quais os indivíduos absorvem e analisam novas experiências relacionais, de forma consistente com as experiências passadas, funcionando como modelo implícito para o estabelecimento de relações afectivas íntimas futuras (ver Bretherton, 2005; Bretherton & Munholland, 2008).

Apesar da centralidade dos MID na Teoria da Vinculação, é de referir o “caos calmo” existente na literatura ainda hoje, mais de 50 décadas passadas desde a introdução do termo, à volta da utilização desta metáfora conceptual que, embora apelativa, não parece corresponder, ainda, a um constructo teórico solidamente definido e empiricamente testável (ver Bretherton, 2005; Delius, Bovenschen, & Spangler, 2008; Thompson, 2008a). De forma a percebermos melhor os aspectos históricos que poderão contribuir para este cenário façamos, agora, uma breve retrospectiva da evolução do conceito no âmbito da Teoria da Vinculação, partindo das primeiras formulações de Bowlby e integrando contributos posteriores.

Um conceito a meio caminho entre uma “união-de-facto teórica” e um “adultério feliz”

Num tempo histórico em que, confrontadas com a Revolução Cognitiva, as duas correntes teóricas clássicas, Psicanalítica e Behaviorista, começavam a temer pela sobrevivência dos seus lugares, orgulhosamente sós, em margens opostas e invioláveis da verdade, John Bowlby (1969/1982; 1973; 1980; 1988) teve a ousadia de as cruzar, na procura de uma explicação teórica satisfatória para as reacções adversas observáveis em crianças pequenas como resultado de separações temporárias à figura materna. Partindo da sua formação psicanalítica de base, foi capaz de integrar uma releitura dos estudos de René Spitz sobre o hospitalismo, novos dados proporcionados pelos trabalhos etológicos de Konrad Lorenz e de Harry Harlow que tinham posto em relevo, respectivamente, o fenómeno do *imprinting* e o papel do afecto como motivação primária, bem como as formulações emergentes da Cibernética, da Teoria do Processamento da Informação e da Teoria Geral dos Sistemas, para produzir um pensamento distinto e revolucionário (ver Bretherton, 1992; van der Horst, LeRoy, & van der Veer, 2008; van Dijken, van der Veer, van IJzendoorn, & Kuipers, 1998). A este propósito, é de notar, no entanto, a despretensiosidade com que, no prefácio do 1º volume de *Attachment & Loss*, publicado inicialmente em 1969, Bowlby descreve o início do seu percurso: “*In 1956 when this work was begun I had no conception of what I was undertaking. (...) From a new view point a familiar landscape can sometimes look very different.*” (p.11).

É então, neste cruzamento idiomático, que a concepção de Modelos Internos Dinâmicos de vinculação vê a luz do dia, com as naturais confusões que seriam de esperar desta fecunda, mas controversa, “união-de-facto teórica”.

Controvérsias, aliás, antecipadas e *apriori* justificadas quando Bowlby (1973) afirma que os modelos ambientais e organicistas, que descreve como partes integrantes e necessárias de um sofisticado sistema biológico de controlo, não são outra coisa que o *mundo interno* da Psicanálise clássica, descrito sob a alçada de uma nova terminologia teórica. Terminologia que Bowlby (1973) assume como compatível com a Teoria Geral dos Sistemas, à qual vai buscar o termo Modelo Interno Dinâmico (Fraiberg, 1943), e que considera ser extensamente mais vantajosa do que aquela usualmente empregue pela abordagem psicanalítica, na medida em que permite uma maior precisão descritiva e conseqüentemente, a construção de grelhas de leitura mais direccionadas para a planificação e execução de estudos empíricos.

É esta posição, leal mas não submissa, de Bowlby relativamente à Psicanálise, que o leva a abandonar conceitos que intui potencialmente ambíguos por, ao estarem em demasia centrados no *mundo interno* dos indivíduos, poderem negligenciar o peso da realidade externa (ver Bretherton, 1992; Bretherton & Munholland, 2008).

Em seu lugar, Bowlby (1973) propõe que as crianças desenvolvem dentro de si um, ou mais, modelos operacionais representando as principais características do mundo à sua volta e de si próprias como agentes activos nesse mundo. Estes modelos permitem-lhes prever com relativa precisão os comportamentos dos parceiros de vinculação e, em função desta previsão, planear respostas imediatas e de longo prazo. Assim, o que na teoria psicanalítica clássica é denominado um *bom objecto* aparece reformulado, dentro deste quadro de referência, (no nosso entender, por vezes, de forma excessivamente simplista, sem atender à complexidade das conceptualizações psicanalíticas abordadas) como um modelo interno de vinculação segura, isto é, um modelo operacional de uma figura de vinculação que é perspectivada como estando disponível para a interacção, sendo capaz de proporcionar ajuda e conforto em caso de necessidade. Analogamente, *maus objectos*, aparecem reformulados como modelos internos de vinculações predominantemente inseguras, ou seja, modelos operacionais de uma, ou mais, figuras de vinculação a quem se atribuem características tais como acessibilidade incerta, relutância em prestar ajuda e/ou reacções hostis prováveis (Bowlby, 1973). A este propósito, dizem-nos Fonagy e Target (2007) que os MID podem ser, simbolicamente, conceptualizados enquanto “*a representation of the self in metaphorical conversation with the other (...) the tone of the conversation is determined by information processing biases built up from expectations rooted in past experience.*” (p.421, 422).

No entanto Bowlby, deixa também patente que uma pergunta de suma importância, que terá de ser respondida no futuro, será em que medida tais modelos operacionais correspondem a produtos válidos da experiência real, chamemos-lhe nós “versões-protótipo”, ou antes a produtos potencialmente distorcidos de tal experiência, chamemos-lhe “versões-espelho”. Com efeito, ao longo da sua obra tanto encontramos escritos que se aproximam mais de uma formulação como de outra com Bowlby, numa manifesta “infidelidade sem culpa”, a recorrer às suas diferentes afinidades teóricas para aprofundar o conceito.

A este respeito, será importante lembrar também, que foi amplamente sustentado pelos psicanalistas mais ortodoxos de então que existia “*something wrong*” com a Teoria da Vinculação com os seus principais detractores a escudarem-se no argumento de que, ao escolher debruçar-se sobre constructos empiricamente testáveis (i.e., comportamento observável, em detrimento dos impulsos e das fantasias inconscientes), esta nova formulação teórica “*drastically reduces the explanatory power of psychoanalytic observations and misses the point of its theory.*” (Fonagy & Target, 2007, p.411, 412). Efectivamente, é hoje abertamente reconhecido que, pelo menos inicialmente, a Psicanálise se mostrou ostensivamente relutante em apreender muitas das ideias (então revolucionárias e que seguramente lhe teriam sido, desde logo, muito úteis), introduzidas pela Teoria da Vinculação. No entanto, não poderá também ser negado que, em algumas das críticas endereçadas por Bowlby ao pensamento psicanalítico, é perceptível uma visão excessivamente simplificada e reducionista dos pressupostos teóricos que lhe estão subjacentes, com Bowlby, por vezes, a não parecer ter em conta, quer a complexidade deste universo epistémico, quer o elevado ecletismo teórico presente nas diversas correntes psicanalíticas existentes (ver Fonagy & Target, 2007).

MID: “versões-protótipo” e “versões-espelho”

A formulação do MID enquanto “versões-protótipo” é reforçada quando, influenciado pelo pensamento de Jean Piaget (e.g., Piaget, 1937/1954), Bowlby (1969/1982) faz uso de uma linguagem mais próxima da Teoria Cibernética e da Teoria Geral dos Sistemas para dizer quais as condições necessárias que asseguram a viabilidade dos mesmos. De acordo com esta formulação, a construção dos MID é necessariamente baseada nos dados da realidade de que a criança dispõe naquele momento. Contudo, para que possam ser utilizados em situações novas, ao longo do desenvolvimento, os MID terão de ser ampliados em função das

crecentes capacidades imaginativas e de extrapolação do pensamento infantil, de modo a poderem cobrir de forma relevante não apenas dados da experiência concreta, mas também da experiência potencial. Finalmente, qualquer modelo, tanto se aplicável à experiência real, como à experiência latente ou virtual, terá de ser testado relativamente à sua consistência interna, sendo tanto mais adequado quanto mais acuradas forem as suas predições e mais extensa a lista de situações em que pode ser aplicado.

Ao sugerir que os MID são regularmente sujeitos a teste por confrontação directa com novas experiências, sendo avaliados quanto à sua consistência interna e acuracidade da sua capacidade predictiva, Bowlby parece concebê-los como predominantemente acessíveis à consciência, modificáveis com o tempo e explícitos, ou seja, bastante mais sofisticados do que poderíamos antever tendo por base outros dos seus escritos.

Por seu turno, a formulação dos MID enquanto “versões-espelho” está claramente enraizada na linhagem psicodinâmica, em particular na que inclui as Teorias da Relação de Objecto (ver Fonagy & Target, 2007). Efectivamente, o parentesco teórico é evidente quando Bowlby (1969/1982; 1973; 1980; 1988) descreve os contributos dos MID para a organização do sistema defensivo e para a manutenção de modelos mal-adaptativos, discutindo as implicações que estes aspectos têm para a saúde mental. Nesta conceptualização os MID são construídos a partir das leituras interpretativas que, com a ajuda dos seus esquemas perceptivo-afectivos infantis, a criança pequena faz das interações quotidianas que mantém com os principais cuidadores, emergindo prematuramente sob a forma de modelos pré-linguísticos. Modelos pré-linguísticos que, apesar de influenciarem extensamente o comportamento do indivíduo, são hipotetizados como sendo largamente inacessíveis a uma reflexão consciente, podendo ser comparáveis a um retrato actualizado do inconsciente dinâmico freudiano (ver Thompson, 2008a).

A analogia encontrada é a de uma capacidade física adquirida através da repetição da experiência como, por exemplo, conduzir ou andar de bicicleta (Bowlby, 1980). Analogamente, também os componentes cognitivos e processuais associados às experiências precoces de vinculação tenderiam, em virtude das sobre-aprendizagens quotidianas, a enraizar-se no funcionamento do indivíduo, passando a operar de modo automático, não sujeito a controlo consciente.

Embora este automatismo tenha a vantagem adaptativa de permitir a economia de esforços, tornando as acções mais rápidas, a desvantagem complementar deriva, precisamente, do facto de, por não serem facilmente acessíveis a um processamento consciente, estes componentes serem difíceis de alterar. Deste modo, se, por qualquer que seja a razão, os MID se mostrarem inadequados, poderão estar reunidas as condições para a emergência de configurações psicopatológicas.

MID e psicopatologia: ou quando os espelhos se distorcem

Debrucemo-nos agora, brevemente, sobre a tese defendida por Bowlby (1969/1982) de que na etiologia de muitas manifestações psicopatológicas estaria presente uma inadequação dos MID dos indivíduos face à realidade presente, ou utilizando a metáfora previamente criada, quando as “versões-espelho” reflectem imagens excessivamente deformadas da realidade. Deformações e inadequações que podem ser de vários tipos, podendo um modelo deixar de ser útil por ficar parcialmente, ou completamente, desactualizado, ou por estar atravessado por inconsistências.

Em concordância com a sua formação psicanalítica de base e, paralelamente, incentivado pelos trabalhos dos psicólogos cognitivistas Norman e Dixon, Bowlby (1988) atribui claramente aos processos não conscientes um papel central na vida mental, defendendo uma visão do aparelho mental como sendo capaz de suprimir do processamento consciente, de forma selectiva e sem que os indivíduos disso tenham qualquer percepção, determinada classe de informações. Apoiando-se na distinção entre sistemas de memória feita por Tulving (1972), Bowlby (1980) defende que o armazenamento das memórias que a criança organiza das vivências com as figuras de vinculação, e do seu próprio papel nestas vivências, possui uma dupla natureza: recordações de comportamentos particulares, relativos a eventos discretos, tendem a ser armazenados na memória episódica, ao passo que as generalizações sobre os cuidadores em interacção com o *self* (e vice-versa), que constituem a base dos MID, tendem a ser armazenados na memória semântica de forma analógica, proposicional ou mista.

Dada esta pluralidade de armazenamentos possíveis, bem como a multiplicidade de fontes que podem estar na base da construção de uma dada memória (a título de exemplo, o que foi vivido; o que, no momento, foi dito à criança ou secretamente ouvido por esta; o que, posteriormente, foi lembrado, ou proibido de lembrar...) estão reunidas as condições para a

emergência de conflitos, uma vez que nem sempre haverá congruência entre o que é armazenado a nível semântico e a nível episódico.

Abrindo um parêntesis neste ponto, não podemos deixar de fazer referência ao facto de Bowlby adoptar uma posição algo restritiva neste campo, deixando abertamente de lado, neste enunciar de possibilidades, todo um universo epistémico relativo aos processos simbólicos internos. Pensamos que esta posição restritiva de Bowlby (1980; 1988) é compreensível no contexto histórico de então, confrontado com uma Psicanálise clássica que, a favor de um endeusamento da ideia de fantasia, teimava, lamentavelmente, em abster-se de prestar atenção à experiência real dos indivíduos (Fonagy & Target, 2007). No entanto, saudamos os esforços que outros autores (ver Bretherton, 1995; Bretherton & Munholland, 2008; Clyman, 2003; George & Solomon, 2008), têm vindo a fazer no sentido de tornar possível a integração destas duas visões, na nossa opinião, complementares.

Bowlby (1988) hipotetiza que o crescimento de uma minoria de crianças possa ser persistentemente atravessado por incongruências deste tipo, o que as torna mais susceptíveis de adoecer mentalmente. A este respeito, dá como exemplo as situações em que as memórias de experiências traumáticas muito precoces, nomeadamente, assédio sexual, violação, ou assistir à morte de um dos progenitores, ficam armazenadas, de forma analógica, no sistema de memória episódica, não sendo compatíveis com as representações conscientes que, com base no que os pais ou outros adultos lhe disseram e/ou omitiram, sobre estas mesmas experiências, a criança organizará posteriormente e que ficarão armazenadas como proposições gerais no sistema de memória semântica (ver Bretherton & Munholland, 2008).

Em consonância com esta ideia, Bowlby (1973) chama a atenção para o facto de muitos pacientes com perturbações graves de carácter emocional que procuram terapia parecerem debater-se com a existência de MID, relativa ou totalmente inconscientes, desenvolvidos precocemente em linhas muito primitivas. Apesar de terem sido defensivamente excluídos, os MID primordiais continuam a ter uma influência preponderante no modo como o indivíduo percepção os eventos, condicionando largamente os seus comportamentos e emoções. Há, deste modo, uma grande probabilidade de que, em situações emocionalmente desafiantes, estes possam entrar em conflito com outros modelos contemporaneamente, ou posteriormente, construídos e que podem ser radicalmente diferentes, ou mesmo incompatíveis.

Modelos, estes sim, acessíveis à consciência e que o indivíduo toma, erradamente, por dominantes, acrescentando Bowlby (1973) que, nas situações mais graves, poderemos assistir inclusivamente a uma *segregação de sistemas principais*, mecanismo próximo dos conceitos psicanalíticos de clivagem e de dissociação (ver Bretherton & Munholland, 2008).

No processo de segregação de sistemas principais coexistem na personalidade do indivíduo múltiplos *selves*, cognitivamente dissociados, tendo cada um deles o seu próprio armazém de memória, o mesmo é dizer, acesso a diferentes MID. Bowlby (1973) acrescenta que, embora os distintos *selves* possam alternar na consciência, geralmente um deles tende a ser dominante, estando o outro, com os seus respectivos modelos internos, num estado de desactivação parcial ou completa.

Concepções actualizadas dos MID – o salto dos sistemas de memória para a organização esquemática

Perspectivas cognitivistas e os (então, novos) conhecimentos proporcionados pela Teoria da Representações de Acontecimentos (Nelson, 1986; Schank & Abelson, 1977; Schank, 1982) vieram ampliar e desafiar a ideia originalmente proposta de que os MID constituiriam um conjunto de informação relevante para a vinculação, armazenada na memória episódica e/ou semântica.

Presentemente, os MID são melhor concebidos como redes de esquemas, organizados de forma hierárquica, interrelacionada, e que oscilam entre terem uma proximidade quase contígua às experiências concretas e possuem uma natureza geral e abstracta (ver Bretherton; 1990; 2005; Bretherton & Munholland, 2008; Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990).

De acordo com esta perspectiva, os dados provenientes da experiência real, primeiramente retidos na memória episódica, são depois sujeitos a processamento e síntese, sendo incorporados em estruturas mais gerais. Se a um nível mais elementar, os esquemas compreendem informação episódica acerca de situações relevantes para a vinculação, num segundo nível estas informações são condensadas em representações mentais relativas a possíveis respostas por parte das figuras cuidadoras, em diferentes contextos relevantes para a vinculação. Deste modo, espera-se que, a um nível mais macro, as estruturas esquemáticas contenham informação geral e abstracta, não apenas sobre as figuras de vinculação mas também sobre o *self*, assim como expectativas generalizadas relativamente ao estabelecimento

de relações de proximidade emocional e da confiança que é possível (e aconselhável) ter face aos outros e, em última instância, face ao mundo.

É de notar que, segundo esta perspectiva, os MID são igualmente hipotetizados como dirigindo o processamento e a interpretação de novas experiências. No entanto, possibilidade de mudança existe, considerando-se que pode ocorrer reconfiguração dos esquemas existentes, bem como construção de novos esquemas, mediante confronto do indivíduo com eventos, repetidos no tempo ou de grande magnitude, que se desviam da “formatação” esquemática prévia.

Os contributos da Teoria do Script de Base Segura

Enfatizando a importância de dotar o estudo dos MID de maior especificidade, nomeadamente, pela análise da estrutura cognitiva subjacente, Everett e Harriet Waters e colaboradores têm vindo a procurar no conceito de *script* uma via para a melhor compreensão do seu funcionamento, tendo proposto uma abordagem inovadora, conhecida como Teoria do *Script* de Base Segura.

Esta abordagem parte do pressuposto de que informação sobre eventos similares é integrada em estruturas de memória organizadas que vão sendo criadas no decurso da repetição temporal de experiências com propriedades semelhantes. Incluindo componentes perceptivos, cognitivos e afectivos e compostas por crenças e expectativas sobre uma determinada classe de eventos, estas estruturas de memória organizam-se de acordo com uma sequência estereotipada de acções que tendem a ocorrer num determinado contexto espaço-temporal (e.g., ida a um restaurante), funcionando como guiões de acção (*script*, no original). Activados sempre que uma determinada experiência se aproxima do esquema existente, estes guiões dirigem a percepção e o próprio comportamento do indivíduo quando esse evento, ou evento similar, é reencontrado, determinando a codificação e o processamento de novas experiências (ver Waters, Rodrigues, & Ridgeway, 1998; Waters & Waters, 2006).

Se inicialmente, os *scripts* são aplicados de um modo voluntário, à medida que os eventos que permitiram a sua formulação têm um carácter mais regular, a sua activação torna-se involuntária, correspondendo ao que alguns autores denominam de *conhecimento implícito* (Nelson, 1986; Schank, 1982; Schank & Abelson, 1977). Os *scripts* existentes, no entanto, podem ser modificados ou dar lugar à emergência de novos, após confrontações repetidas com significativas experiências desconfirmatórias.

Esta abordagem sugere, assim, que as histórias interactivas de base segura, vividas pela criança no contexto das suas primeiras relações de vinculação, são representadas e organizadas na memória sob a forma de sequências estereotipadas de acções que ocorrem em determinados contextos espaço-temporais, em torno dos componentes do *fenómeno de base segura* (ver Waters & Cummings, 2000).

Em continuidade com esta ideia, espera-se que o conhecimento de tipo *script de base segura* (tanto aplicado ao contexto relacional adulto/criança, como adulto/adulto) contenha diversos elementos elaborados na seguinte sequência: interacção construtiva entre a díade, ou comportamento de livre exploração de um dos membros; surgimento de um obstáculo; emissão de um sinal que sinaliza necessidade de ajuda, por parte de um dos membros; detecção da sinalização pelo parceiro e disponibilização de ajuda efectiva; ajuda sentida pelo outro como reconfortante; resolução do obstáculo e regresso à interacção construtiva com o meio físico ou social.

Para reflectirmos sobre os processos e mecanismos que podem estar na base da construção destes scripts, poderá ser útil debruçarmo-nos sobre um possível exemplo que ilustra o papel das repetidas interacções específicas, associadas a cenários de activação do sistema de vinculação, que uma criança pequena pode ter com a mãe. Interacções que podem ser descritas na seguinte sequência: A criança experiencia algum tipo de mal-estar e expressa esse mal-estar através de choro ou de agitação motora. A mãe aproxima-se, pega a criança ao colo e embala-a de encontro ao peito, enquanto a acaricia e lhe fala suavemente. Estas acções contribuem para que o mal-estar diminua e, progressivamente, o desconforto inicialmente sentido dá lugar a uma sensação de bem-estar e de relaxamento.

Tendo em conta as características particulares da forma como a mãe acalmou e confortou a criança, espera-se que o tipo de “*nonverbal, experiential generic event representation*” (Bretherton & Munholland, 2008, p.112), associada venha a possuir uma natureza relacionalmente específica. Por outro lado, as representações elaboradas no decorrer de situações similares, progressivamente condensadas sob a forma de um “guião único”, permitem à criança simular mentalmente, ou seja antecipar, o comportamento da mãe em contextos semelhantes. Agrupando-se posteriormente este guião a guiões associados a outros cenários interactivos mãe/ criança, é de esperar que este conjunto de guiões possam constituir os elementos base, pré-verbais, de uma categoria de eventos que, embora continuando a ser

relacionalmente específica, é mais geral, podendo ser verbalmente descrita como “*Quando me sinto mal/triste, a mãe ajuda-me a sentir melhor*”. Por sua vez, tal categoria poderá estar enraizada num *script* de base segura relativo à mãe, verbalmente sintetizável em “*Quando preciso de ajuda, a mãe geralmente é capaz de me ajudar*”, e que representa uma confiança básica, não apenas na capacidade da mãe para fornecer protecção e apoio emocional, mas também na sua disponibilidade e empenhamento para tal.

Harriet e Everett Waters (2006) hipotetizam que diferenças inter-individuais na construção do *script* sejam devidas a diferenças nas vivências precoces no contexto de interacções de tipo *base-segura*. Se os cuidadores puderem ser utilizados como *base segura* de forma temporalmente e contextualmente consistente (ver Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978), o *script* construído deverá ser completo, coerente e rapidamente acessível em situações relevantes. Se, pelo contrário, este suporte de *base segura* for inconsistente, ou nulo, o *script* construído deverá ser menos coeso e de mais difícil acesso. Deste modo, na manutenção do equilíbrio entre os comportamentos de vinculação e os comportamentos de exploração durante os primeiros anos de vida, a familiaridade e o acesso a este *script* *vivencial* revelam-se factores críticos, constituindo a base dos MID que emergem posteriormente. Por outro lado, será de esperar que, no contexto das interacções contínuas com a(s) figura(s) de vinculação, a criança adquira conhecimento sobre ambos os papéis.

Ora, se, à partida, as formulações atrás enunciadas pressupõem implicações distintas sobre o funcionamento dos MID (nomeadamente sobre a sua emergência e desenvolvimento, potencial para a mudança ao longo do tempo e possibilidade de avaliação), acreditamos que estas podem e devem ser olhadas de modo integrado, necessidade, aliás, que tem vindo a ser amplamente reconhecida (ver Bretherton & Munholland, 2008; Thompson, 2008a; 2008b).

Especificidade versus integração

Outra importante discussão, ainda em aberto, prende-se com a especificidade relacional e contextual dos modelos representacionais construídos (ver Bretherton, 1992; Bretherton & Munholland, 2008; Solomon & George, 2008). Mais concretamente, importa clarificar se, ao longo do desenvolvimento a criança organiza um modelo interno geral, susceptível de integrar os diferentes contributos das experiências chave vividas com as figuras de vinculação predominantes, ou antes vários modelos independentes, individualmente associados a padrões interactivos específicos. Padrões interactivos que, naturalmente, poderão

sair da esfera do “agregado familiar” mais próximo, ocorrendo, por exemplo, em contextos de prestação de cuidados extra-familiares (ver Veríssimo, Duarte, Monteiro, Santos, & Meneses, 2003), ou apenas durante a idade adulta, no contexto da relação de casal (ver Treboux, Crowell, & Waters, 2004).

Por outro lado, aceitando a hipótese de que a criança organiza um modelo interno global que serve de base à estruturação de estratégias gerais de relacionamento que, progressivamente, se tornam propriedade da própria criança, outra questão essencial será saber se a integração dos diferentes contributos das experiências chave vividas com as figuras de vinculação predominantes, tende a ocorrer de forma paralela (i.e. relações com diferentes figuras têm peso semelhante) ou hierárquica (i.e. peso da relação com figura materna, por exemplo, faz-se sentir com maior intensidade, influenciando a qualidade da vinculação da criança a outros prestadores de cuidados).

A este respeito, no que concerne o comportamento de vinculação durante a primeira infância, os resultados das meta-análises realizadas são conflictivos (ver Fox, Kimmerly, & Schafer, 1991; van IJzendoorn & De Wolff, 1997). Contudo, são de destacar estudos recentes (e.g., Grossmann et al., 2002; Monteiro, Veríssimo, Vaughn, Santos, & Bost, 2008) que dão suporte empírico à tese da especificidade da organização dos comportamentos de base segura da criança face às duas figuras parentais. Por outro lado, se bem que ainda escassos, estudos envolvendo medidas representacionais (e.g., König, Gloger-Tippelt, & Zweyer, 2007) têm também vindo a fortalecer a suposição original de Bowlby de que o processo de integração de experiências distintas numa única, razoavelmente coerente, representação global pode ser mais complexo quando a criança estabelece relações de qualidade muito distinta com os diferentes cuidadores.

Avaliação dos MID: o salto do comportamento para o nível da representação

Na sua generalidade, os primeiros trabalhos empíricos realizados no âmbito da Teoria da Vinculação, focalizados na primeira infância e analisando exclusivamente a díade mãe-criança, utilizaram como instrumento de avaliação a *Situação Estranha* (Ainsworth et al., 1978). Ampliando as ideias oriundas da Etologia relativas à importância da observação do comportamento, tão acarinhadas por Bowlby (1969/1982; 1973; 1980; 1988), os trabalhos de Mary Ainsworth e da sua equipa procuraram confirmar empiricamente o pressuposto de que, a partir das diferenças individuais observáveis durante episódios de separação-reunião à figura

materna, seria possível inferir se a criança havia internalizado, em virtude das aprendizagens do dia-a-dia, que podia confiar nesta como fonte de conforto e de protecção ou se, pelo contrário, a díade teria atrás de si uma história de insensibilidade ao nível dos cuidados, caracterizada pela rejeição, inconsistência e/ou imprevisibilidade das respostas do adulto (ver Bretherton, 1992). Com efeito, a criação deste procedimento experimental (ver revisão de Solomon & George, 2008) constituiu a primeira tentativa de operacionalizar e testar conceitos que, até então, apenas tinham uma existência teórica.

Nas últimas 3 décadas, à medida que as investigações levadas a cabo no domínio da vinculação e das suas interligações desenvolvimentais se foram estendendo para além dos primeiros anos de vida, os investigadores da Teoria da Vinculação têm-se debatido com a necessidade de criar instrumentos capazes de captar os distintos níveis de complexidade em que este constructo pode ser apreendido.

Possibilitando um salto empírico do nível do comportamento expresso para o nível da representação mental, a divulgação da *Adult Attachment Interview* por George, Kaplan e Main, em 1984, constituiu um admirável passo nesse sentido (ver revisão de Hesse, 2008). Um ano depois, continuando a abrir a porta para o estudo das representações de vinculação, Main, Kaplan e Cassidy (1985) mostraram que crianças classificadas na primeira infância como seguras à mãe na *Situação Estranha* (Ainsworth et al., 1978) davam com maior probabilidade, quando re-avaliadas aos 6 anos, soluções construtivas em resposta a cenários de separação, apresentados no *Separation Anxiety Test* (Klagsbrun & Bowlby, 1976), tendendo, também, a falar das situações de separação com maior abertura emocional.

Motivadas por este estudo longitudinal e pelos dados reportados por Cassidy (1988) relativos ao facto de crianças da mesma idade classificadas como seguras num procedimento concorrente de separação-reunião à mãe tenderem a projectar uma melhor imagem do *self* (i.e. positivo mas aberto a imperfeições) numa tarefa de completamento de histórias, Inge Bretherton e Doreen Ridgeway envidaram esforços com o objectivo de criar um procedimento que permitisse avaliar, de forma mais específica, a qualidade e a organização dos MID em idades mais precoces.

Influenciadas por avanços contemporâneos no estudo da aquisição da linguagem e do jogo simbólico infantil, que puseram em evidência capacidades inesperadas das crianças mais novas para representar eventos de uma forma bastante complexa (ver Bretherton &

Oppenheim, 2003), Bretherton e Ridgeway procuraram combinar a *play therapy* e a tradição dos métodos projectivos com uma abordagem psicométrica para criar, em meados dos anos 80, o *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton & Ridgeway, 1990). Embora viesse a ser publicado apenas em 1990, este constituiu, desde a sua criação, um dos mais significativos precursores da *MacArthur Story Stem Battery* (Bretherton, Oppenheim, Buchsbaum, Emde, & the MacArthur Narrative Group, 1990/2003), extensa bateria de histórias unificada pela *MacArthur Research Network on Early Childhood Transitions* com o objectivo de sistematizar metodologicamente tarefas de completamento de histórias pré-existentes (ver reflexão de Murray (2007) sobre o *added value* proporcionado por este tipo de metodologias).

O presente trabalho

Dando continuidade à investigação realizada até ao momento em Portugal, com o *Attachment Story Completion Task* (ASCT) e instrumentos similares, (e.g. Benavente, Justo, & Veríssimo, 2009; Carvalho et al., 2010; Custódio & Cruz, 2008; Silva et al., 2008; Torres, Maia, Veríssimo, Fernandes, & Silva, 2008), esperamos, através dos estudos empíricos incluídos nos capítulos II e III, de cariz essencialmente metodológico, ajudar a clarificar potencialidades e desafios da utilização do instrumento na população portuguesa, estando enquadrados no contexto mais amplo do projecto de investigação *Children's Attachment Security, Parental Secure-Base Scripts and Mother-Child/Father-Child Narrative Styles*, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/PSI/64149/2006).

No capítulo II são apresentados os resultados obtidos com o ASCT numa amostra normativa de crianças em idade pré-escolar, sendo analisadas algumas características psicométricas do instrumento e aspectos que se prendem com competência linguística, idade das crianças e estabilidade temporal das suas respostas. No capítulo III, dois distintos sistemas de cotação do ASCT (i.e., Sistema de cotação e classificação de Dusseldorf (ver Gloger-Tippelt, Gomille, Koenig, & Vetter, 2002) e Escala de Segurança (ver Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009) são postos em confronto, analisando-se as convergências e divergências existentes entre ambos.

A Teoria da Vinculação postula que, ao longo da infância, a representação interna das experiências relacionais e a noção de *self* vão sendo interiorizadas em estreita dependência

uma da outra, desempenhando as trocas comunicativas que ocorrem entre pais e filhos um papel crucial neste processo.

Relações de vinculação segura têm sido apontadas como plataforma em que pais e filhos dialogam sobre experiências passadas de forma cognitiva e emocionalmente mais elaborada e com um estilo parental que promove a participação da criança (e.g., Reese 2008; Laible & Thompson, 2000; Oppenheim & Koren-Karie, 2009).

No entanto, até à data, nenhum estudo se debruçou sobre as ligações entre as características do estilo narrativo parental e as características do estilo narrativo da criança em situações de reminiscência, analisando as especificidades dos estilos narrativos materno e paterno e relacionando-as com a segurança das representações de vinculação da própria criança, como o estudo apresentado no capítulo IV se propõe a fazer. Espera-se, assim, poder contribuir para a discussão actualmente existente em torno dos mecanismos que estão na base da transmissão social da vinculação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford, England: Lawrence Erlbaum.
- Benavente, R., Justo, J., & Veríssimo, M. (2009). Os efeitos dos maus-tratos e da negligência sobre as representações da vinculação em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 27, 21-31.
- Bost, K., Shin, N., McBride, B., Brown, G., Vaughn, B., Coppola, G., et al., (2006). Maternal secure base scripts, children's attachment security, and mother-child narrative styles. *Attachment & Human Development*, 8, 241-260.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation, anxiety, and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol.1 Attachment* (2nd rev. ed.). New York, New York: Basic Books (Original work published 1969).
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent-child attachment and healthy development*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 237-252.
- Bretherton, I. (1992). The origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bretherton, I. (1995). Commentary: A communication perspective on attachment relationships and internal working models. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research*. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 60, 310-329.

- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K., Grossmann, & E. Waters (Eds.) *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp.13-47). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I., & Munholland, K. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 102-127). New York, NY: Guilford Press.
- Bretherton, I. & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent child narratives* (pp. 55-89). New York: Oxford University Press.
- Bretherton, I., Oppenheim, D., Buchsbaum, H., & Emde, R. N. (2003). The MacArthur Story Stem Battery. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parentchild narratives* (pp. 381-396). New York: Oxford University Press. (circulating as an unpublished manuscript since 1990).
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Story completion tasks to assess young children's internal working model of child and parent in the attachment relationship. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 300-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship. An attachment story completion task for 3-Years-old, in Greenberg, M., T., Cicchetti D., Cummings, E., M., *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention*, Chicago: The University of Chicago Press, 273-308.

- Carvalho, M., Martins, C., Martins, E., Osório, A., Tereno, S., & Soares, I. (2010, Fevereiro). (Des)continuidade entre a qualidade da vinculação na 1ª infância e representação da vinculação aos 3 anos. Comunicação oral apresentada no *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Braga, Portugal.
- Cassidy, J. (1988). Child mother attachment and the self in six-year olds. *Child Development*, *59*, 121-134.
- Clyman, R. (2003). Portrayals in maltreated children's play narratives: representations or emotional regulation? In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 201-221). New York, NY US: Oxford University Press.
- Craik, K. (1943). *The nature of explanation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Custódio, S. & Cruz, O. (2008). As representações mentais das crianças acerca das figuras parentais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *24*, 393-405.
- Delius, A., Bovenschen, I., & Spangler, G. (2008). The inner working model as a 'theory of attachment': Development during the preschool years. *Attachment & Human Development*, *10*, 395-414. doi:10.1080/14616730802461425.
- Fonagy, P., & Target, M. (2007). The rooting of the mind in the body: New links between attachment theory and psychoanalytic thought. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, *55*, 411-456.
- Fox, N. A., Kimmerly, N. L., & Schafer, W. D. (1991). Attachment to mother / attachment to father: A meta-analysis. *Child Development*, *62*, 210– 225.
- George, C., & Solomon, J. (2008). The caregiving system: A behavioral systems approach to parenting. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 833-856). New York: Guilford Press.
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., Koenig, L., & Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers' attachment representations. *Attachment & Human Development*, *4*, 318-339.

- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Englisch, H., & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Father's sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social development, 11*, 307-331.
- Hesse, E. (2008). The Adult Attachment Interview: Protocol, method of analysis, and empirical studies. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical implications* (2nd ed., pp. 552-598). New York: Guilford.
- Klagsbrun, M., & Bowlby, J. (1976). Responses to separation from parents: A clinical test for young children. *British Journal of Projective Psychology, 21*, 7-21.
- König, L., Gloger-Tippelt, G., & Zweyer, K. (2007). Bindungsverhalten zu Mutter und Vater und Bindungsrepräsentationen bei Kindern im Alter von fünf und sieben Jahren. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie, 56*, 445-462.
- Laible, D., & Thompson, R. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development, 71*(5), 1424.
- 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*, 66-104.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança*. Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B. E., Santos, A. J., & Bost, K. (2008). Secure base representations for both fathers and mothers predict children's secure base behavior in a sample of Portuguese families. *Attachment and Human Development, 10*, 189-206.
- Murray, L. (2007). Future directions for doll play narrative research: A commentary. *Attachment & Human Development, 9*, 287-293.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Oppenheim, D. & Koren-Karie, N. (2009). Mother-child emotion dialogues: a window into the psychological secure base. In J. Quas & R. Fivush (Eds.), *Emotion and memory in development: biological, cognitive, and social considerations*. (pp. 142-165). Oxford: University Press.
- Piaget, J. (1954). *The child's construction of reality* (Margaret Cook, trans.). New York: Basic Books (original work published 1937).
- Reese, E. (2008). Maternal coherence in the Adult Attachment Interview is linked to maternal reminiscing and to children's self concept. *Attachment and Human Development*, *10*, 451-464.
- Schank, R. C. (1982). *Dynamic memory: A theory of reminding and learning in computers and people*. New York: Cambridge University Press.
- Schank, R. C., & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica*, *26*, 411-422.
- Solomon, J., & George, C. (2008). The measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory. Research and clinical applications* (2nd ed., pp. 383-416). New York: The Guilford Press.
- Thompson, R. A. (2008a). Attachment-related mental representations: Introduction to the special issue. *Attachment & Human Development*, *10*, 347-358. doi:10.1080/14616730802461334
- Thompson, R. A. (2008b). Early attachment and later development: Familiar questions, new answers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (2nd ed, pp. 348-365). New York: The Guilford Press.
- Torres, N., Maia, J., Veríssimo, M., Fernandes, M., & Silva, F. (2010) Attachment security representations in institutionalized children and children living with their families: links to problem behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *18*: n/a. doi: 10.1002/cpp.739.

- Treboux, D., Crowell, J. A., & Waters, E. (2004). When "new" meets "old": Configurations of adult attachment representations and their implications for marital functioning. *Developmental Psychology, 40*, 295-314. doi:10.1037/0012-1649.40.2.295
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In E. Tulving & W. Donaldson (Eds.), *Organization of memory* (pp. 381–403). New York: Academic Press.
- Van der Horst, F. C. P., LeRoy, H. A., & van der Veer, R. (2008). When strangers meet: John Bowlby and Harry Harlow on attachment behavior. *Integrative Psychological & Behavioral Science, 42*, 370-388.
- Van Dijken, S., van der Veer, R., van IJzendoorn, M. H., & Kuipers, H. J. (1998). Bowlby before Bowlby: The sources of an intellectual departure in psychoanalysis and psychology. *Journal of the History of the Behavioural Sciences, 34*, 247–269.
- Van IJzendoorn, M.H., & De Wolff, M.S. (1997). In search of the absent father - meta-analyses of infant-father attachment: A rejoinder to our discussants. *Child Development, 68*, 604-609.
- Veríssimo, M., Duarte, I., Monteiro, L., Santos, A. J., & Meneses, A. (2003). Qualidade da vinculação à mãe e à educadora. *Psicologia, 17*, 453-469.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development, 71*, 164-172.
- Waters, H. S., & Waters, E. (2006). The attachment working model concept: among other things, we built script-like representations of secure base experiences. *Attachment and Human Development, 8*, 185 – 197.
- Waters, H. S., Rodrigues, L. M., & Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of narrative attachment assessment. *Journal of Experimental Child Psychology, 71*, 211-234.

CAPÍTULO II

*REPRESENTAÇÕES DE VINCULAÇÃO NA INFÂNCIA: COMPETÊNCIA VERBAL,
ESTABILIDADE E MUDANÇA*

RESUMO

Visando identificar diferenças individuais no modo como as crianças encenam uma variedade de situações relacionadas com a vinculação, o *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton & Ridgeway, 1990) tem sido aplicado em diferentes culturas, sendo uma das metodologias narrativas de completamento de histórias mais utilizadas durante o período pré-escolar. Não obstante o vasto reconhecimento do seu valor, tanto clínico como empírico, mais estudos revelam-se indispensáveis para confirmar a validade discriminativa do ASCT face a medidas de competência verbal, bem como para clarificar alguns aspectos relacionados com a sua fiabilidade. Procurando contribuir para uma melhor compreensão da utilização do instrumento na população portuguesa, o presente estudo debruça-se, especificamente, sobre a potencial interferência da idade e do Q.I. verbal nas respostas dadas pelas crianças. O ASCT foi aplicado a 159 crianças em idade pré-escolar e escolar ($M = 66.11$, $DP = 9.96$), tendo o desempenho das crianças ao longo da tarefa sido analisado através de uma escala contínua de segurança, por investigadores independentes, previamente treinados. Os valores de segurança (quer história a história, quer no conjunto das histórias) não apresentaram associações relevantes com nenhuma das variáveis sócio-demográficas consideradas, nem com a idade dos participantes. Foi, no entanto, encontrada uma associação positiva, de fraca intensidade com o Q.I. verbal, estimado através da WPPSI-R (Wechsler, 1989; Seabra-Santos et al., 2003). A estabilidade da medida foi explorada numa sub-amostra de 34 crianças, após um intervalo temporal de, aproximadamente, 11 meses. Verificou-se que, embora haja uma tendência para o desempenho global dos participantes ser avaliado, em termos da média grupal, de forma significativamente mais elevada, quando avaliada intra-sujeitos, a segurança mostra-se moderadamente estável. Finalmente, foram encontradas evidências que sugerem influências recíprocas, ao longo do desenvolvimento, entre a segurança das representações de vinculação e a capacidade verbal das crianças pré-escolares.

Palavras-chave: Representações de vinculação; Metodologias narrativas semi-projectivas; Estabilidade temporal da vinculação; *Attachment Story Completion Task*

ABSTRACT

Attempting to identify individual differences in the way children tend to enact a variety of attachment related scenarios, the *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton & Ridgeway, 1990) has been used in various cultures, being considered a key narrative methodology in the field. Although ASCT's both clinical and empirical value is widely acknowledged, more research seems to be needed to fully confirm its discriminative validity from measures of verbal competence, as well as to clarify reliability issues. This study hopes to contribute to a better understanding of the instrument's use in the Portuguese population, being focused on the potential interference of age and verbal I.Q. in participants' performance. The ASCT was applied to 159 pre and school aged children ($M = 66.11$, $SD = 9.96$). Performance within each of the stories was assessed with a continuous security scale by independent trained coders. Security did not show significant associations with any of the social-demographic variables considered, neither with participants' age. However, a weak positive association was found with verbal I.Q., estimated with the WPPSI-R (Wechsler, 1989; Seabra-Santos et al., 2003). Temporal continuity was examined in a sub-sample ($n = 34$), after approximately an 11 months period. Even though there was a tendency for the second performance to be coded higher, in terms of group's mean, when security was considered at the intra-individual level, there was moderate stability. Data also supports the idea that, along development, there are bidirectional influences between attachment representations' security and preschoolers' verbal capacities.

Key words: Attachment representations, Narrative semi-projective measures, Attachment temporal stability; Attachment Story Completion Task

INTRODUÇÃO

A qualidade das relações de vinculação experienciadas durante a infância tem sido empiricamente confirmada enquanto plataforma importante no delinear de trajectórias desenvolvimentais conducentes a distintos graus de competência e de adaptação sócio-emocional (ver revisão de Weinfield, Sroufe, Egeland, & Carlson, 2008). Neste contexto, os Modelos Internos Dinâmicos de vinculação (MID), metáfora conceptual introduzida por Bowlby (1969/1982; 1973) que descreve um conjunto organizado de crenças e expectativas rudimentares, activamente construídas pela criança, com base nas suas experiências interactivas diárias relativas à acessibilidade, sensibilidade e responsividade dos seus principais cuidadores, assumem um papel particularmente relevante (ver revisões de Inge Bretherton e Kristine Munholland (2008) e de Ross Thompson (2008)).

Tomando como pressuposto que os MID, progressivamente organizados segundo crescentes graus de complexidade, são susceptíveis de influenciar significativamente diversas dimensões do funcionamento inter-pessoal dos indivíduos, revela-se fundamental a validação de instrumentos capazes de, em idades precoces, avaliarem a organização emergente destes modelos, esperando-se que tal avaliação possa contribuir para a identificação, de características e de factores, tanto de risco como de resiliência, no funcionamento psicológico infantil.

Desenvolvido por Bretherton e Ridgeway (1990) o *Attachment Story Completion Task* (ASCT) procura captar diferenças individuais na forma como as crianças constroem narrativas em torno de cenários do quotidiano familiar relacionados com a vinculação. Aplicável a partir dos 3 anos, consiste numa entrevista de cerca de 30 minutos, durante a qual, com a ajuda de uma família de pequenas figuras moldáveis (i.e. pai, mãe, filho “protagonista” e respectivo irmão/ã, ambos do mesmo género da criança entrevistada), são apresentados 6 inícios de histórias, sendo pedido à criança que complete cada história livremente. Embora o limite etário de aplicação da versão original do instrumento se situasse nos 6 anos, posteriormente foram sugeridas algumas alterações ao procedimento e à cotação que o tornam aplicável até aos 9 anos de idade (ver Granot & Mayseless, 2001).

Não obstante a ampla aceitação do ASCT enquanto instrumento de significativa utilidade clínica e empírica (e.g. Page, 2001; Page & Bretherton, 2001) continuam a ser necessários estudos para legitimar de forma inequívoca a sua validade convergente e

discriminativa. Neste sentido, mostra-se vital a clarificação de possíveis influências da idade, bem como de diferenças inter-individuais ao nível da competência linguística, na qualidade das respostas apresentadas pelas crianças, sendo também imprescindíveis mais dados susceptíveis de nos informarem sobre o grau de estabilidade temporal da medida.

Visando explorar estes três aspectos numa amostra de crianças portuguesas, maioritariamente em idade pré-escolar, o presente estudo insere-se neste esforço de clarificação.

MID e o problema da avaliação: O mapa não é o território

Muitos estudos têm utilizado o ASCT em diversos contextos e em diversas culturas (e.g., Pierrehumbert et al., 2009), tanto em amostras normativas como em grupos com características específicas, nomeadamente, filhos de pais divorciados (e.g., Page & Bretherton, 2001), crianças que se encontram institucionalizadas (Torres, Maia, Veríssimo, Fernandes, & Silva, 2010), ou que foram adoptadas (Vorria et al., 2006).

No entanto, como discutido por Bretherton (2005), uma questão central em torno do ASCT e de instrumentos similares (e.g., *Attachment Doll-Play Interview*, (Oppenheim, 1997); *The Manchester Attachment Story Task*, (Green, Stanley, Smith, & Goldwyn, 2000)) é saber o que é que estes, realmente, avaliam. Com a generalidade dos artigos a refugiar-se na assumpção de que, a partir das narrativas produzidas pelas crianças é possível inferir sobre a qualidade das suas *representações de vinculação*, um conceito de teor excessivamente abrangente, esta questão crucial está longe de estar respondida (ver Bretherton & Munholland, 2008; Steele et al., 2003).

Efectivamente, não sendo especificado o que é que pode (e não pode) ser incluído neste conceito, a adopção desta terminologia não é suficiente para nos informar sobre se estamos a falar de equivalentes de MID organizados na esteira da história relacional precoce com cuidadores específicos, de representações das interacções familiares actuais, de modelos de relação generalizados, essencialmente ilustrativos das estratégias de relacionamento inter-pessoal adoptadas pelos indivíduos ou, ainda, de aproximações a um tipo de conhecimento muito particular organizado sob a forma de *script de base segura* (para uma familiarização com esta abordagem consultar Waters e Waters (2006)).

Subsistem também dúvidas quanto à maior ou menor extensão em que os MID podem ser susceptíveis de processamento consciente. Neste sentido, vários autores têm vindo a

desafiar a ideia de que os MID são, ou invariavelmente inconscientes, ou totalmente conscientes, avançando antes a possibilidade de que, embora largamente permeáveis a influências conscientes, estas representações possam estar simultaneamente sujeitas a processos cognitivos conscientes que se alteram ao longo do desenvolvimento.

Por outro lado, é importante notar que, apesar de nas suas interações quotidianas, os indivíduos não estarem normalmente conscientes de que os seus MID estão activados e a operar, tal não significa que, se chamados a examinar mais atentamente estas relações próximas, ou se confrontados com alterações inesperadas no comportamento dos seus parceiros relacionais, não consigam reflectir sobre alguns aspectos dos mesmos (ver Bretherton, 2005; Bretherton & Munholland, 2008; Thompson, 2008). Com efeito, estas ideias podem já ser encontradas na teorização original, quando Bowlby (1969/1982) sugere que, não obstante a sua natureza tendencialmente não consciente, muitos dos processos mentais de que o indivíduo tem uma consciência mais aguda acontecem no âmbito da organização dos MID, durante a confirmação da sua consistência interna, extrapolação, ou revisão, em suma, quando estes servem de base para a orquestração de novos planos direccionados.

Motivadas pelos dados reportados por Main, Kaplan e Cassidy (1985) e por Cassidy (1988) que sugeriam a dominância da interacção com a mãe na construção dos MID de vinculação primordiais, Bretherton e Ridgeway (1990) começaram por teorizar que as instruções criadas para o ASCT evocavam predominantemente, no funcionamento psicológico infantil, o modelo operativo do *self* com a mãe. Esta primeira ideia foi reforçada pelo estudo seminal de Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990) reportando continuidade entre a segurança das representações de vinculação, inferidas a partir da qualidade das narrativas produzidas por crianças com 37 meses, e a segurança do comportamento de vinculação destas à mãe, avaliado tanto de forma retrospectiva como concorrente. A qualidade das narrativas mostrou também, como seria de antever em termos teóricos, ser predita pela sensibilidade e capacidade de *insight* materno reportadas pelas mães na *Parent Attachment Interview* (Bretherton, Biringen, Ridgeway, Maslin, & Sherman, 1989), mostrando-se relacionada igualmente com variáveis da dinâmica familiar (i.e., satisfação conjugal, coesão e capacidade adaptativa). No entanto, limitando a confirmação da validade de constructo do ASCT, foram encontradas associações significativas com medidas da personalidade da criança (i.e., timidez, sociabilidade) e do seu desenvolvimento sócio-cognitivo e verbal.

Mantendo-se em aberto se, nos casos em que se registaram alterações significativas no contexto da interacção pais / filhos ao longo do tempo, as narrativas nos informam mais sobre a realidade actual da criança ou sobre a matriz relacional dos primeiros anos de vida, de natureza predominantemente pré-verbal, o ASCT tem apresentado concordância com medidas que avaliam, quer na primeira infância, quer de forma contemporânea, a segurança do comportamento de vinculação da criança à mãe (e.g., Bretherton et al., 1990; Gloger-Tippelt, Gomille, König, & Vetter, 2002; Silva et al., 2008; Smeeckens, Riksen-Walraven, & van Bakel, 2009; Solomon, George, & DeJong, 1995; Wong et al., in press), embora sejam de referir algumas excepções (e.g., Carvalho et al., 2010; Trapolini, Ungerer, & McMahon, 2007).

Reforçando a tese de que nas narrativas poderão ser postas em cena essencialmente reencenações das interacções quotidianas, o instrumento tem ainda evidenciado associações positivas com medidas concorrentes que avaliam a qualidade dos comportamentos maternos dirigidos à criança (e.g., Goodman, Aber, Berlin, & Brooks-Gunn, 1998; Laible, Carlo, Torquati, & Ontai, 2004) e, em direcção oposta, com a presença actual (embora não passada) de sintomatologia depressiva nas mães (Trapolini et al., 2007).

Ligações têm, também, sido encontradas com medidas que avaliam o estado mental das mães relativamente às suas próprias experiências de vinculação (Gloger-Tippelt et al., 2002; Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton, & Halfon, 2004) e a qualidade das narrativas produzidas por estas quando convidadas a dar continuidade a cenários hipotéticos, tanto no âmbito do contexto relacional pais / filhos como de casal, relevantes para a vinculação (Wong et al., in press).

Por outro lado, é de notar que, embora a maioria das investigações realizadas até à data se limitem à análise de variáveis maternas, alguns dados (e.g., Miljkovitch et al., 2004; König, Gloger-Tippelt, & Zwyer, 2007) alertam para a necessidade de ser substancialmente mais considerada nos futuros *designs* empíricos a análise daquilo que podem ser os contributos desenvolvimentais específicos e combinados, a curto e a longo prazo, das interacções com os dois progenitores, bem como de variáveis relevantes da dinâmica familiar e de casal para a estruturação de representações de vinculação seguras (ver contributos de Monteiro e Veríssimo (2010) neste âmbito).

ASCT, comunicação emocional e construção de significado

Optando por enfatizar factores relacionados com a regulação emocional, com os processos interpessoais de atribuição de significado e com o próprio desenvolvimento cognitivo, em detrimento da utilização do termo MID, que consideram remeter em excesso para níveis do funcionamento intra-psíquico, Oppenheim e Waters (1995) propõem que metodologias deste género poderão avaliar essencialmente as competências das crianças para construir e partilharem narrativas em torno de assuntos emocionalmente carregados.

Nesta linha de pensamento, atenção é dada ao facto de a própria situação de aplicação da tarefa de completamento de histórias poder constituir um momento fortemente indutor de ansiedade para a criança: confrontada com temas relacionais complexos e tendencialmente conflituosos, com a acção a ser deixada no seu clímax, é-lhe exigido que, regulando a tensão emocional suscitada por cada instrução, resolva de forma coerente o problema apresentado, ao mesmo tempo que tem de permanecer em interacção com um adulto desconhecido.

Apoiando-se na tese avançada por Bowlby (1973) de que a existência de uma comunicação criança/cuidador caracterizada pela abertura emocional (condição que permite à díade meta-comunicar sobre aspectos da própria relação que possam ser menos satisfatórios, clarificar expectativas mútuas e negociar formas de alcançar objectivos comuns e independentes) é vital para a elaboração de modelos seguros, Oppenheim e Waters (1995) sugerem que o que poderá levar as crianças com vinculações seguras a apresentarem um melhor desempenho neste tipo de tarefas é o facto de, ao longo do seu desenvolvimento, terem repetidamente acesso a experiências de comunicação emocional recíproca com os cuidadores. Estando habituadas a envolverem-se com estes na co-construção de narrativas coerentes sobre eventos significativos, sejam estes do passado, do presente, ou hipotéticos, é expectável sejam capazes de lidar melhor com situações deste género (ver Bost et al., 2006; Oppenheim, Koren-Karie, & Sagi-Schwartz, 2007).

Defendendo desde a criação do ASCT (ver Bretherton, 1990) que as respostas ao ASCT não deverão ser tratadas enquanto equivalentes das medidas de organização comportamental da vinculação, Inge Bretherton valoriza a perspectiva avançada por estes autores. No entanto, defende que esta teorização não é necessariamente incompatível com o pressuposto de que as narrativas reflectem quer aspectos do funcionamento inter-pessoal das crianças, quer conteúdos da sua dinâmica intra-psíquica.

Neste sentido, Bretherton (1995) espera que análises cuidadas das respostas dadas ao ASCT permitam, cada vez mais, aos investigadores pôr em evidência ligações relevantes e teoricamente expectáveis entre a internalização de experiências de comunicação aberta e emocionalmente sensível com as figuras parentais, competências de modulação do afecto da própria criança, sentimentos de (in)segurança vivenciados e ainda expressões, que poderão ser mais ou menos coerentes, de alguns conteúdos dos seus modelos internos, relativos tanto às figuras de vinculação como ao próprio *self*.

Debrucemo-nos, agora, sobre alguns dos pontos mais pertinentes em torno da utilização do ASCT e de instrumentos análogos, cuja clarificação é crucial se o objectivo é sustentar a sua utilização, tanto em contexto clínico como de investigação. Neste contexto, é de notar que, embora constitua um dos pontos mais polémicos em torno da validade da utilização deste tipo de metodologias, uma vez que será discutida extensamente no capítulo III da presente dissertação, a questão da potencial influência do género não será abordada.

Qualidade das narrativas e competência verbal

Ainda que a inclusão de uma família de figuras moldáveis e a consideração, na análise das entrevistas, de encenações e comportamentos não verbais visem precisamente contornar as limitações verbais das crianças mais pequenas, é inegável que variáveis de natureza linguística (e.g., grau de compreensão verbal, conhecimentos lexicais, gramaticais e de vocabulário) continuam a ter um peso considerável neste tipo de tarefas. Embora reconhecendo que diferenças ao nível das capacidades linguísticas podem afectar largamente tanto a extensão em que as crianças em idade pré-escolar são capazes de assimilar correctamente as instruções dadas, como o seu à vontade em termos de produção oral e, em especial, a sua competência narrativa, isto é, a capacidade para criar um enredo e construir uma história, é de registar, todavia, que a maioria dos estudos tende a não controlar estes aspectos. Excepções existem, no entanto, que alertam para o facto de alguma da variabilidade inter-individual encontrada nas metodologias de completamento de histórias, sobretudo em crianças mais novas (e também quando são utilizados sistemas de cotação focados na elaboração discursiva e na coerência das narrativas por oposição a sistemas de análise de temas, ou baseados apenas na inclusão/exclusão de critérios narrativos específicos), poder ser, pelo menos numa pequena parte, função do desenvolvimento verbal geral dos indivíduos (e.g. Bretherton et al., 1990; Goodman et al., 1998; Steele et al., 2003).

Por outro lado, é de notar que, no que diz respeito à utilização de instrumentos análogos na população adulta e adolescente, a capacidade discriminativa da segurança narrativa face a aspectos de natureza puramente linguística e/ou cognitiva tem vindo a ser francamente assegurada (e.g., Elliot, Tini, Fetten, & Saunders, 2003; Monteiro & Veríssimo, 2010; Waters & Rodrigues-Doolabh, 2001; Vaughn et al., 2006).

Influências decorrentes da idade no ASCT e ontogenia dos MID

Apesar de, desde a sua publicação, o ASCT ter vindo a ser aplicado numa considerável amplitude etária, o facto de os investigadores habitualmente recorrerem a sistemas de cotação distintos tem comprometido a realização de estudos comparativos, bem como a determinação de valores normativos e de medidas de referência para cada faixa etária. Também dados relativos a possíveis influências específicas da idade se têm mostrado contraditórios. Se alguns estudos não reportam qualquer associação, outros encontram correlações positivas significativas entre esta e a organização/qualidade das narrativas produzidas, mesmo quando são controladas diferenças inter-individuais em termos de vocabulário (e.g. Goodman et al., 1998).

Embora seja de considerar a possibilidade de, ao longo do tempo, poderem entrar em jogo factores maturativos intra-subjectivos, aquisições sócio-cognitivas e aspectos inerentes à própria evolução da relação com os cuidadores que, possivelmente, contribuem para que as crianças mais velhas recebam valores mais altos em tarefas deste género, é de notar que, até ao momento, apenas escassas tentativas têm sido feitas para descrever a ontogenia dos MID.

Percorrendo as fases de organização do sistema de vinculação, Bowlby (1969/1982), diz-nos que durante as primeiras duas fases – *Orientação e sinais com uma discriminação limitada das figuras e Orientação e sinais dirigidos para uma (ou mais) figura(s) discriminada(s)* - a manutenção de um grau razoável de proximidade ao cuidador permanece o maior objectivo da criança. Na primeira fase, que em condições normativas dura cerca de 8 a 12 semanas, o bebé aprende a diferenciar entre o *self* e o outro, começando a compreender estados de humor, a antecipar preferências e aversões, formando, progressivamente, expectativas específicas rudimentares sobre o modo como os outros respondem aos seus sinais pela associação entre interacções presentes e passadas. Integrando os conhecimentos existentes sobre o que cognitivamente sucede, contemporaneamente, no período sensório-motor Piagetiano, Marvin e Britner (2008, p.275) supõem que os MID emergentes têm uma

natureza muito primitiva, resumindo-se a “*internal on-again, off-again experiences*” associadas à activação e término de comportamentos discretos. Na segunda fase, o bebé assume maior responsabilidade pelo estabelecimento de contacto com os cuidadores, sendo capaz de exercer um maior controlo sobre a interacção, aumentando, concomitantemente, a sua capacidade para reconhecer e diferenciar os cuidadores principais. No entanto, não pode ainda conceber estes cuidadores como tendo uma existência separada da sua experiência subjectiva.

Durante a 3ª fase – *Manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais* - que começa, aproximadamente, entre o 6º e o 9º mês de vida, o bebé desenvolve capacidades sócio-cognitivas de referenciação social, imitação, reciprocidade e de atenção partilhada, que lhe permitem utilizar informação sobre ligações psicológicas entre outras pessoas e objectos para guiar o seu próprio comportamento, sendo capaz de recorrer a sinais, verbais e não verbais, de uma forma intencional, dirigida a objectivos. Simultaneamente, adquire compreensão de si próprio enquanto sujeito activo, com identidade psicológica e física, começando a identificar quais as acções pessoais e condições do meio que conduzem a emoções específicas nos outros, fazendo, assim, as suas primeiras estimativas com poder predictivo. Embora agora expectavelmente mais complexos, os MID estão ainda organizados a um nível processual, sendo restrita a capacidade do bebé para apreender a magnitude das suas estratégias comportamentais, bem como a influência que as mesmas podem ter sobre o comportamento da(s) figura(s) de vinculação (Bowlby, 1969/1982).

Por volta do 3º ano de vida, as relações entre a criança e os seus principais cuidadores começam a assumir a forma de uma *parceria corrigida por objectivos*. Durante esta fase, as expectativas sobre os atributos interactivos dos cuidadores são progressivamente elaboradas pela criança à medida que se desenvolvem as suas capacidades para avaliar e compreender os estados mentais destes (i.e., os seus objectivos, interesses, pontos de vista, desejos e necessidades) como potencialmente distintos dos seus e como tendo uma influência preponderante no comportamento adoptado pelos mesmos. Se, durante o despontar desta fase, a criança depende ainda fortemente da presença física da(s) figura(s) de vinculação para lidar com as situações de angústia e de desconforto emocional, num segundo momento, será já capaz de operar internamente, com base nas representações construídas, de forma a adaptar os seus comportamentos aos comportamentos e objectivos desta(s) mesma(s) figura(s). Por outro

lado, começará também a tentar influenciar os planos de acção dessa(s) figura(s) com o intuito de os tornar mais convergentes com os seus. Por exemplo, ao elaborar os seus próprios planos para alcançar proximidade, será cada vez mais capaz de tecer considerações sobre os objectivos independentes da figura de vinculação, podendo, em função destes, inibir comportamentos de vinculação (ver Marvin & Britner, 2008). Estando agora reunidas as condições para que, integrados os objectivos e planos da criança e da figura de vinculação, a díade possa negociar planos de acção partilhados, é também esta maior capacidade representacional que possibilita (e potencia) o afastamento físico e a consequente exploração do ambiente. Graças à representação internalizada, a segurança inicialmente derivada da presença física do cuidador passa a ser, nas palavras de Timothy Page (2001, p.354), “*increasingly portable*”.

Estabilidade temporal do ASCT

Distinto, mas intimamente relacionado com o aspecto que acaba de ser enunciado, outro ponto igualmente pouco explorado prende-se com a escassez de estudos longitudinais susceptíveis de nos informarem sobre a consistência temporal das respostas das crianças ao ASCT.

Comparando narrativas produzidas pelo mesmo grupo de crianças, aos 37 e aos 54 meses de idade, Bretherton, Prentiss e Ridgeway (1990) reportaram que, embora as resoluções dadas aos problemas suscitados pelas diferentes instruções fossem fundamentalmente do mesmo tipo, nas respostas dos 54 meses eram discerníveis elementos estilísticos sinalizadores de crescentes conquistas desenvolvimentais, nomeadamente, uma maior diferenciação dos papéis atribuídos às diferentes figuras e sub-sistemas familiares, interações entre as personagens retratadas de forma mais complexa e provisão de finais mais completos (e.g., após resolução do problema é incluída a encenação do retorno à “normalidade” do dia-a-dia familiar).

Reanalizando os mesmos dados, mas agora com as narrativas a serem avaliadas em termos da sua proximidade a uma estrutura cognitiva prototípica que alguns autores (ver Waters & Waters, 2006) têm vindo a designar por *script de base segura*, Waters, Rodrigues e Ridgeway (1998) comprovaram que, entre os 37 e os 54 meses, o número médio de *unidades lógicas* no conjunto das narrativas (i.e., ideias distintas expressas verbalmente ou inferidas a partir das acções das personagens) aumentou praticamente para o dobro.

No entanto, os resultados apoiaram, simultaneamente, a tese de que existe continuidade ao nível da organização das representações de vinculação, com o número de ideias e a proximidade ao referido *script* de base-segura a apresentarem, inter-idade, correlações positivas significativas moderadas (respectivamente, .38 e .49). Também estudos longitudinais que examinam as respostas dadas à *MacArthur Story Stem Battery* (MSSB, ver Bretherton & Oppenheim, 2003) têm posto em evidência, quer sinais de razoável concordância temporal no padrão de respostas intra-sujeito, quer sinais de mudanças desenvolvimentais que parecem caminhar no sentido de maior complexidade verbal, diferenciação lógica e integração emocional (e.g., Oppenheim, Nir, Warren, & Emde, 1997).

É de notar, porém, que a conceptualização da continuidade e da segurança da organização da vinculação em termos mutuamente exclusivos se tem revelado uma abordagem insuficiente para explicar os dados fornecidos pela maioria da investigação de cariz longitudinal realizada nas últimas décadas (e.g., Vaughn, Egeland, Sroufe, & Waters, 1979; Waters, Merrick, Treboux, Crowell, & Albersheim, 2000; Weinfield, Sroufe, & Egeland, 2000). A este propósito, dizem-nos Vaughn et al. (2006) que, embora os pressupostos da Teoria da Vinculação relativos aos processos de construção dos MID sejam susceptíveis de abarcar, de forma integrativa, tanto a ideia de mudança como de continuidade, não poderá, contudo, ser negado que a demonstração de estabilidade nos padrões de organização da vinculação ao longo de diferentes intervalos temporais, (assim como de alguma predizível instabilidade em função de grandes alterações contextuais (ver Treboux, Crowell, & Waters, 2004; Waters & Hamilton, 2000)), constitui uma das maiores evidências empíricas da utilidade deste paradigma explicativo para a compreensão, a longo prazo, do desenvolvimento sócio emocional e relacional dos indivíduos.

No entanto, uma vez que qualquer estimacão de continuidade terá sempre de atender à validade das medidas envolvidas (questão que, como discutido por Solomon e George (2008), se tem afigurado problemática em toda a investigação realizada fora do âmbito das medidas observacionais da 1ª infância) parece-nos que este objectivo poderá evidenciar-se especialmente delicado na idade pré-escolar e durante a transição para a escolaridade, períodos fortemente sensíveis a mudanças desenvolvimentais e caracterizados por intenso avanço cognitivo, durante os quais representações mais simplistas prévias podem ser alteradas por novas capacidades de compreensão.

Continuidade versus mudança à luz da Teoria da Vinculação: É preciso que algo mude para que tudo possa ficar igual?

Embora a Teoria da Vinculação (Bowlby, 1969/1982; 1973) recuse atribuir um carácter determinista aos MID (recusa bem patente no adjetivo *dinâmicos* que qualifica estes modelos como estando abertos à revisão), é realçada a tendência para a sua continuidade esperando-se que, depois de consolidados, permaneçam relativamente estáveis ao longo da vida. Neste contexto, tem vindo a ser avançado que a tendência para uma crescente estabilização na organização dos MID durante a infância pode ser explicada pelos processos de adaptação recíproca e pelas expectativas mútuas que se estabelecem entre a criança e os cuidadores e que reforçam os padrões de interacção, contribuindo para tornar estes modelos consideravelmente resistentes à mudança (ver Bretherton, 1990).

No entanto, alguma confusão parece subsistir em torno do que significam os, à primeira vista, antagónicos, conceitos de mudança e de continuidade, com sobreposições constantes de outros conceitos símiles, mas não iguais (como transformação, modificação e elaboração, ou inalterabilidade e estabilidade, por exemplo). Poderá ser importante, neste ponto, distinguir o que podem ser, então, mudanças qualitativas e mudanças quantitativas.

No primeiro caso referimo-nos a mudanças em termos de segurança/insegurança representacional, possivelmente provocadas pelo confronto com experiências relacionais desconfirmatórias, ou com experiências, não necessariamente desconfirmatórias, mas significativas que implicam reorganização cognitiva, afectiva e comportamental. A este respeito, Bowlby (1969/1982) afirma que, para que sejam úteis, os MID têm de ser constantemente actualizados. De um modo geral, este processo de actualização assemelha-se a um *feedback* contínuo de modificações graduais, praticamente imperceptíveis. Todavia, sempre que o indivíduo se confronta com eventos de grande porte, sejam estes positivos ou negativos, (e.g., casar, ter um filho, ser inesperadamente promovido no emprego, morte de alguém importante, adoecer gravemente, divórcio), podem ser possíveis mudanças radicais nestes modelos. No entanto, Bowlby (1969/1982) salvaguarda que a experiência clínica habitualmente mostra que estas, supostamente necessárias, revisões nos MID nem sempre são fáceis, ou mesmo passíveis de serem realizadas (ver contributos de Steele, Hodges, Kaniuk e Steele (2010) para este tópico, partindo do estudo das representações de vinculação de crianças com historial de institucionalização/adopção).

No caso das mudanças quantitativas referimo-nos antes a alterações ao nível da complexidade e organização estrutural dos modelos. Alterações que podem ocorrer em virtude da emergência de capacidades cognitivas mais sofisticadas ao longo do desenvolvimento (como as capacidades de codificação, de interpretação, de simbolização e de memória para experiências relacionais) a par com a maior autonomia da própria criança face às figuras de vinculação (ver Marvin & Britner, 2008).

Dizem-nos Delius, Bovenschen e Spangler (2008) que, enquanto mudanças qualitativas podem ocorrer como consequência de mudanças ambientais/contextuais, mudanças desenvolvimentais na complexidade e na organização estrutural do MID são necessárias para permitir o seu funcionamento adequado. Ideia que é, aliás, reforçada por Bretherton e Munholland (2008), quando defendem que a manutenção de uma relação de vinculação segura exige que os embrionários MID da infância sejam actualizados em função das competências cognitivas, comunicativas e sociais que se desenvolvem durante a infância e a adolescência. Neste sentido, advogam que, no contexto teórico/empírico da Teoria da Vinculação, a questão simplista da continuidade versus mudança deverá antes lugar à questão, inevitavelmente mais complexa, da continuidade da segurança em face da mudança desenvolvimental.

Objectivos

Dando continuidade aos trabalhos realizados até ao momento com o ASCT em Portugal (e.g. Benavente, Justo, & Veríssimo, 2009; Carvalho et al., 2010; Silva et al., 2008; Torres et al., 2010), o presente estudo procura contribuir para a apreciação da validade teórica/empírica do ASCT na população portuguesa.

Visa especificamente: 1) analisar algumas das suas características psicométricas numa amostra normativa de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos, nomeadamente, a validade interna e discriminativa do instrumento; 2) analisar possíveis associações entre a qualidade das respostas dadas ao ASCT e a idade dos participantes; 3) Finalmente, numa sub-amostra de crianças, é explorada a questão da estabilidade temporal da medida, após um intervalo de tempo de, aproximadamente, 11 meses.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 159 crianças, 79 do sexo feminino e 80 do sexo masculino. Os participantes integram um projecto longitudinal que analisa o desenvolvimento sócio-emocional infantil entre os 2 anos e meio e a entrada para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, tendo sido recrutados para o estudo através das instituições de ensino que frequentam. À data das observações iniciais (que decorreram de 2007 a 2010), as crianças tinham idades compreendidas entre os 41 e os 89 meses ($M = 66.11$, $DP = 9.96$). Todas as crianças são provenientes de famílias bi-parentais, à excepção de 9 que vivem com as mães tendo, contudo, um contacto regular com os pais. A sua idade de entrada no Jardim-de-Infância variou entre os 4 e os 62 meses ($M = 17.18$, $DP = 14.46$), passando entre 2 a 11 horas/dia ($M = 8.09$, $DP = 1.59$) neste contexto. As idades das mães estavam compreendidas entre os 26 e os 47 anos ($M = 35.92$, $DP = 4.05$) e as dos pais entre os 27 e os 53 anos ($M = 37.94$, $DP = 5.10$). As habilitações literárias das mães variam entre os 9 e os 23 anos de escolaridade ($M = 15.11$, $DP = 2.84$) e as dos pais entre os 4 e os 19 anos ($M = 14.87$, $DP = 3.39$). Na sua grande maioria, ambos os pais trabalham fora de casa, pertencendo todas as famílias a um nível sócio-económico médio ou médio alto.

Instrumentos

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

Recriando cenários do quotidiano familiar de uma família de pequenas figuras, o ASCT é composto por um conjunto de breves instruções que dão início a 6 histórias distintas, a serem completadas pela criança. Para assegurarmos que esta compreende o procedimento e para que se possa familiarizar com o entrevistador e com o material, a primeira história (*Bolo de Aniversário*) mostra o início da festa de anos do filho protagonista, tratando-se de uma história com carácter neutro, que não é posteriormente cotada. No segundo início de história (*Sumo Entornado - SE*), enquanto a família está sentada à mesa a almoçar, o filho protagonista estica o braço para tentar alcançar o copo de sumo, acabando, inadvertidamente, por o deitar ao chão. A terceira história (*Joelho Magoado - JM*) inicia-se com a família a passear num parque onde existe uma rocha alta. A dada altura, ao subir sozinho à rocha, o filho protagonista cai, ferindo-se no joelho. A quarta história a ser apresentada (*Monstro no Quarto - MQ*) mostra os pais na sala-de-estar a dizerem boa-noite ao filho protagonista. Este

encaminha-se sozinho para o quarto, mas, ao chegar perto da cama, a luz apaga-se subitamente e ouve-se um ruído forte e estranho, dizendo o entrevistador à criança que há um monstro no quarto. A penúltima história (*Partida - PA*) começa com os pais a dizerem aos filhos que terão de partir em viagem, mas que a vizinha (figura introduzida apenas nas duas últimas histórias) ficará a tomar conta deles até ao dia seguinte. Finalmente, na última história (*Reencontro - RE*), sendo dito pelo entrevistador que já passou um dia desde a partida dos pais, a vizinha comunica aos 2 irmãos que estes estão a regressar da viagem.

Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Revised (WPPSI-R - Wechsler, 1989)

De forma a controlar potenciais efeitos na qualidade das narrativas produzidas decorrentes de diferenças ao nível da capacidade lexical e da compreensão verbal foram aplicados os testes verbais (i.e., Informação, Compreensão, Aritmética, Vocabulário e Semelhanças) da forma revista da WPPSI, aferida para a população portuguesa por Seabra-Santos et al., 2003).

Procedimento

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

Aplicação e cotação do ASCT

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

Num segundo momento, o entrevistador diz à criança: “*Vamos fazer umas histórias com a nossa família. Eu começo a contar e depois tu continuas, está bem?*”. De modo a facilitar o envolvimento da criança na tarefa, é-lhe pedido que, no final de cada história, ajude a dispor o cenário para a história seguinte. Informações sobre o material necessário, instruções para administração e parâmetros de cotação para a qualidade da resolução (incluindo exemplos específicos para cada história), e para os critérios coerência e segurança, podem ser consultadas no manual elaborado por Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva e Fernandes (2009).

As aplicações duraram, em média, 15 a 20 minutos. Todas as entrevistas foram filmadas, tendo a sua avaliação sido feita com base no visionamento dos vídeos, por um investigador previamente treinado, estranho à situação de recolha dos dados, bem como a qualquer outra informação sobre estes. Para cada entrevista, o processo de cotação demorou entre 45 minutos a 1.5 horas, dependendo da complexidade do material. De acordo com os procedimentos descritos no Anexo I, do presente trabalho, os valores de segurança foram atribuídos ao longo de uma escala de 8 pontos, em função da complexidade da resolução dada ao problema central levantado em cada início de história e da coerência da narrativa produzida, tendo sido igualmente tidos em conta parâmetros associados ao processo narrativo, nomeadamente, conhecimento emocional revelado, emoção geral expressa, comportamento não verbal, fluência do discurso, grau de investimento na tarefa e qualidade da interacção criança/entrevistador.

Do conjunto total de 159 entrevistas, 107 ($\approx 67\%$) foram escolhidas ao acaso e igualmente cotadas, de forma autónoma, por pelo menos um de 3 outros elementos da equipa de investigação, também estes previamente treinados e desconhecedores de quaisquer outras informações sobre os participantes. Para as 5 histórias cotadas o acordo inter-juízes (calculado como correlações intra-classes) variou entre .87 e .93, com 80% dos valores a divergirem menos de meio ponto na escala de 1 – 8. Neste conjunto de entrevistas, o valor final, para cada uma das narrativas analisadas, foi obtido através da média das pontuações dadas.

Segunda recolha de dados

Numa fase posterior do estudo, com o objectivo de testar a estabilidade do ASCT, tanto este instrumento como os testes verbais da WPPSI-R foram aplicados novamente a 34 dos participantes (15 raparigas, 19 rapazes), tendo as reaplicações sido realizadas, sensivelmente, 11 meses após a primeira recolha de dados ($M = 10.60$, $DP = 2.81$).

Aquando da segunda aplicação do instrumento, assegurou-se a cotação independente das narrativas por investigadores que desconheciam os valores obtidos pelos participantes na primeira avaliação. Também neste caso o acordo inter-juízes se mostrou elevado (coeficientes das correlações intra-classes variaram entre .88 e .96).

RESULTADOS

As análises estatísticas descritivas e inferenciais foram executadas com o *software* PASW Statistics 18 (SPSS Inc, Chicago, IL). Todos os testes descritos foram realizados depois de ter sido confirmado previamente que se verificavam as condições necessárias aos seus pressupostos de utilização. Consideraram-se estatisticamente significativos os efeitos cujo *p-value* foi inferior ou igual a .05.

Segurança no ASCT: resultados descritivos

A caracterização descritiva dos valores de segurança, em cada história, é dada na tabela 1.

Tabela 1 - Valores mínimos, máximo, médio (M) e desvio-padrão (DP), assimetria (Sk) e achatamento (Ku) dos valores de segurança, em cada história ($n = 159$)

Histórias ASCT	Mínimo	Máximo	M	DP	Sk	Ku
SE	2.17	7.83	5.47	1.15	-.36	-.22
JM	2.30	8.00	5.59	1.27	-.50	-.42
MQ	2.33	8.00	5.66	1.12	-.51	-.22
PA	2.00	7.83	5.42	1.20	-.38	-.32
RE	1.00	8.00	5.54	1.39	-.84	.26

Depois de termos verificado que, em cada uma das 5 histórias, os valores de assimetria e de achatamento da variável segurança não revelavam problemas de assimetria graves que justificassem a utilização de medidas correctivas para a violação do pressuposto da normalidade, e face à impossibilidade de validar o pressuposto da esfericidade ($W = .79$, $X^2(9) = 36.27$, $p < .001$), uma ANOVA de medições repetidas com correcção de Huynh-Feldt (ver Maroco, 2010) ($\epsilon = .91$) revelou que, inter-histórias, não existem diferenças estatisticamente significativas em termos da segurança média das respostas dadas pelas crianças ao longo da tarefa ($F(4, 573.) = 2.14$, $p = .08$).

A partir do cálculo da média dos valores de segurança obtidos pelos participantes em cada uma das 5 histórias, foi estimada uma nova variável: segurança total ($M = 5.53$, $DP = 1.00$). Verificou-se que 111 dos 159 participantes apresentaram valores de segurança total acima de 5 pontos. Baseando-nos nas especificidades do sistema de cotação utilizado (conferir Anexo I), podemos, desta forma, concluir que, ao longo da aplicação do ASCT, as respostas da maioria das crianças da nossa amostra (~ 70%) foram caracterizadas pela construção de narrativas essencialmente coerentes, nas quais o *problema de vinculação* inerente a cada história foi reconhecido e resolvido de forma positiva e completa. Tendo conseguido exteriorizar um leque diverso, maioritariamente ajustado, de afectos, estas crianças foram capazes de integrar aspectos tanto positivos, como negativos, na produção da trama das narrativas, finalizando-as, de uma forma geral, com a encenação do retorno da interacção familiar à normalidade. Finalmente, tenderam ainda a evidenciar um conhecimento emocional adequado e investiram na tarefa com destreza e espontaneidade, hipotetizando-se que respostas deste tipo possam ser facilitadas pela existência de segurança ao nível das representações internas das experiências relacionais.

Como seria de esperar numa amostra normativa, apenas uma minoria de 5 crianças (3%) obteve valores nesta variável inferiores ou iguais a 3 pontos, limite que a escala estabelece para a cotação de respostas ao ASCT que incluem a produção de narrativas ininteligíveis (i.e., pautadas por sucessões de eventos lacunares com carácter agressivo e bizarro), bloqueio emocional extremo e/ou evitamento massivo da tarefa, perfis a partir dos quais podemos inferir insegurança extrema, ou mesmo desorganização, ao nível da representação mental das experiências de vinculação.

Os remanescentes 28% dos participantes obtiveram valores de segurança total intermédios (i.e. maiores que 3 e até 5). Mostrando alguma relutância na interacção com o entrevistador e necessitando, por diversas vezes, de incentivos para darem continuidade à tarefa, este grupo de crianças construiu narrativas muito curtas, nas quais apenas foi dada uma resolução de ordem funcional para o problema em foco, ou, quando mais extensas, atravessadas por elementos de incoerência. Hipotetiza-se que, na base de respostas com estas características, possam estar representações predominantemente inseguras das experiências relacionais.

Validade interna do ASCT

A validade interna do instrumento foi amplamente atestada pelo facto de todas as histórias apresentarem entre si correlações (Pearson) positivas estatisticamente significativas, de moderada a elevada intensidade (r entre .49 e .71, $p < .001$), estando todas também fortemente associadas à variável segurança total (r entre .79 e .84, $p < .001$). Os resultados obtidos encontram-se dentro dos valores de correlação reportados em estudos prévios envolvendo, também, medidas de tipo contínuo (e.g., Waters et al., 1998) e são consistentes com os obtidos por Silva et al. (2008) e por Torres et al. (2010) em amostras portuguesas. O Alfa de Cronbach para a segurança total é de .87, valor comparável aos valores obtidos em trabalhos anteriores, quando o foco da cotação foi, por exemplo, a coerência, (e.g., Laible et al., 2004), ou o número de *unidades lógicas* presentes (e.g., Waters et al., 1998).

Validade discriminativa do ASCT: variáveis sócio-demográficas e QI verbal

Comprovando a validade discriminativa do ASCT relativamente a variáveis familiares de tipo sócio-demográfico consideradas não especialmente relevantes no âmbito da Teoria da Vinculação, nenhuma associação estatisticamente significativa foi encontrada entre os valores de segurança obtidos no ASCT, a idade e as habilitações literárias de ambos os pais. Expectavelmente, também não foram encontradas quaisquer associações salientes com a idade de entrada da criança para o Jardim-de-Infância, nem com o número de horas diárias que as crianças passam neste, aspectos que a investigação tem vindo a assegurar não terem, pelo menos isoladamente, uma influência linear, ou sequer directa, na qualidade da vinculação aos cuidadores (ver revisão de Lamb & Sternberg, 1990).

Analisando os Quocientes de Inteligência Verbal ($M = 95.76$, $DP = 13.32$), disponíveis para 157 dos 159 participantes, verificou-se que 85% destes valores se

encontravam situados entre aqueles que a WPPSI-R assume como sendo os limites, inferior e superior, de um funcionamento verbal de nível médio. Utilizando-se Coeficientes de Correlação de Pearson (testes unilaterais) analisaram-se as relações entre a segurança (de cada história e total) e o Q.I. Verbal. Embora de fraca intensidade, observaram-se correlações positivas significativas entre o Q.I. Verbal e a segurança nas histórias *Monstro no Quarto* e *Partida* (respectivamente, $r = .18$ e $r = .19$, $p(\text{unilateral}) < .05$) e também no conjunto das 5 histórias ($r = .16$, $p(\text{unilateral}) < .05$).

Segurança e idade

No que respeita à associação entre a segurança, história a história, e a idade, nenhum dos coeficientes de correlação atingiu a significância, tendo-se mantido esta ausência de efeitos estatisticamente significativos quando considerada a segurança total ($r = -.02$, $p = .78$).

Estabilidade temporal do ASCT

Através de testes *t*-student para amostras independentes, começámos por confirmar que as 34 crianças a quem o ASCT e os sub-testes verbais da WPPSI-R foram aplicados por duas vezes não diferiam significativamente dos restantes 125 participantes da amostra inicial, tanto em termos de Q.I. verbal ($t(155) = -.23$, $p = .82$), como em termos de segurança total ($t(157) = .80$, $p = .43$). Verificámos, contudo, que, por comparação com a restante amostra, este grupo de 34 crianças apresentava uma média de idades significativamente mais baixa ($t(157) = -5.98$, $p < .001$), tendo à data da primeira observação entre 41 e 69 meses de idade ($M = 56.81$, $DP = 5.12$).

Já na sub-amostra, aferimos que, entre avaliações, os valores do Q.I. verbal se mantiveram, como seria de esperar, consideravelmente correlacionados ($r = .58$, $p < .001$) tendo um teste *t*-student para amostras emparelhadas revelado que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios da primeira e da segunda passagem (respectivamente, $M = 93.94$, $DP = 12.37$ e $M = 96.56$, $DP = 13.01$, com $t(33) = -1.3$, $p = .20$, $n = 34$). Todavia, quando comparámos os valores médios da segurança total do primeiro momento ($M = 5.67$, $DP = .87$) com os valores médios da segurança total do segundo momento ($M = 6.09$, $DP = .14$), verificámos que estes participantes receberam valores de segurança significativamente mais altos aquando da segunda passagem do instrumento, com esta diferença a apresentar uma dimensão de efeito média ($t(33) = 2.50$, $p < .05$, $d = .49$).

Nesta sub-amostra os valores de segurança no ASCT (tanto da primeira como da segunda aplicação) não evidenciaram qualquer associação estatisticamente significativa com o Q.I. verbal concorrente. Também não foi observada qualquer associação significativa quando relacionámos o primeiro Q.I. verbal com os valores de segurança da segunda aplicação. No entanto, a segurança total da primeira passagem do ASCT apresentou uma correlação significativa positiva, de magnitude moderada, com o Q.I. Verbal do segundo momento mesmo depois de, mediante a realização de uma correlação parcial, termos controlado o Q.I. verbal do primeiro momento ($r = .43, p < .01$).

Foram depois examinadas as associações existentes entre os valores de segurança das duas aplicações. De forma a assegurarmos que o padrão associativo encontrado não podia simplesmente ser explicado pela continuidade previamente encontrada ao nível da competência linguística, realizámos correlações parciais controlando o Q.I. verbal dos 2 momentos (conferir tabela 2).

Tabela 2 - Correlações parciais (controlando os Q.I.'s verbais 1 e 2) entre os dois valores de segurança ($n = 34$)

Histórias	SE2	JM2	MQ2	PA2	RE2	Segurança2
SE1	.29 ^T	-.05	.12	-.14	-.09	.06
JM1	.25 ^T	.55**	.22	.17	.00	.33*
MQ1	.52**	.36*	.24 ^T	.06	.25 ^T	.41*
PA1	.30*	.20	-.01	.04	.19	.21
RE1	.25 ^T	.02	.09	-.07	.26 ^T	.17
Segurança1	.44**	.30*	.18	.02	.18	.33*

^T $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Mesmo depois de controlarmos a estabilidade inter-individual ao nível do Q.I. verbal, foi encontrada uma associação positiva significativa, de intensidade moderada, entre a segurança total nos dois momentos considerados, ($r = .33, p < .05, n = 34$). É de notar que, na análise da continuidade temporal, história a história, a do Joelho Magoado é única na qual o desempenho apresenta considerável estabilidade. Por outro lado, a segurança da história *Monstro no Quarto*, parece ser a que mais se relaciona com a segurança total obtida 11 meses depois.

Finalmente, através da análise gráfica do diagrama de dispersão dos valores de segurança total na primeira e na segunda observação, foi possível identificar três crianças que claramente se afastavam da tendência geral das restantes (uma rapariga e dois rapazes, com pontuações de $M1 = 7.13; 4.88; 6.07$ e, respectivamente, de $M2 = 5.30; 7.50; 3.80$). Verificase que a magnitude da correlação parcial (controlando os Q.I. verbais) da segurança total nos dois momentos, depois da remoção destes três *outliers*, sobe praticamente para o dobro ($r = .63, p < .001, n = 31$).

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objectivo principal contribuir para uma melhor compreensão da validade teórica e da adequação psicométrica do ASCT na população portuguesa. Para tal, este instrumento foi aplicado a uma amostra normativa de crianças, maioritariamente em idade pré-escolar, juntamente com os testes verbais da WPPSI-R.

A tendência de distribuição dos valores de segurança encontrada na nossa amostra (70% de crianças com desempenhos que sugerem representações de vinculação seguras) é comparável à distribuição de resultados reportada, em termos de classificações A-B-C-D, no estudo de Bretherton et al. (1990). Tendo em conta que estes padrões de distribuição se aproximam daqueles encontrados nos estudos de referência em amostras normativas com a *Situação Estranha* (e.g., Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; van IJzendoorn & Kroonenberg, 1988), parece-nos que os resultados encontrados no presente estudo, ainda que de forma indirecta, vão no sentido de confirmar a validade teórica do ASCT, e concretamente da Escala de Segurança (ver Maia et al., 2009) utilizada neste estudo, na população portuguesa.

Os nossos resultados suportam extensamente a validade interna do instrumento com correlações positivas, entre moderadas e fortes, a serem encontradas inter-histórias, traduzindo o Alfa de Cronbach do conjunto das histórias níveis elevados de fiabilidade.

Relativamente à validade discriminativa do ASCT, esta foi assegurada relativamente a variáveis sócio-demográficas que não se espera que estejam directamente relacionadas com a vinculação.

Atendendo a que dois dos aspectos mais salientes no sistema de cotação por nós utilizado incluem a análise da coerência das narrativas produzidas e a fluência discursiva, o facto de a associação encontrada entre a segurança total e o Q.I. verbal ser apenas de fraca intensidade, parece-nos razoavelmente confirmatório da validade discriminativa do ASCT face a aspectos de natureza exclusivamente linguística. A título de curiosidade, é de notar que as duas histórias em que a associação com o Q.I. verbal atinge a significância estatística (*Monstro no Quarto* e *Partida*) são aquelas face às quais a maioria das crianças mostrou maior desagrado, chegando mesmo alguns participantes a manifestarem abertamente ao entrevistador a sua vontade de passar para a história seguinte. Embora não se tenham registado diferenças significativas nos valores de segurança inter-histórias, tal leva-nos a especular que, por comparação com as restantes, estas duas histórias possam remeter para conteúdos de natureza mais ansiogénica (e.g., medo da noite e de dormir sozinho, vulnerabilidade face ao perigo, ansiedade de separação e receio de abandono...) subjectivamente experienciados pelas crianças desta faixa etária, como mais difíceis de elaborar verbalmente, motivo, pelo qual, supomos que diferenças ao nível do Q.I. verbal se possam fazer notar com maior intensidade neste caso particular.

Apesar de a amostra do estudo geral abranger um período etário marcado por conquistas desenvolvimentais notavelmente distintas (desde a emergência da competência narrativa dos 3 anos até todas as aquisições linguísticas e sócio-cognitivas subjacentes à transição para a escolaridade), não foram verificadas quaisquer associações significativas entre a idade e os valores de segurança obtidos pelas crianças no ASCT, o que nos parece fortalecer a legitimidade da utilização do instrumento numa considerável amplitude etária.

Finalmente, à semelhança do que tem vindo a acontecer em investigações longitudinais em que esta problemática é focada, quer com o ASCT e com instrumentos semelhantes (e.g., Green et al., 2000; Oppenheim et al., 1997; Waters et al., 1998), quer com

metodologias narrativas especificamente desenvolvidas para a idade adulta (e.g., Vaughn et al., 2006), o nosso estudo pôs em evidência uma tendência clara para a continuidade na organização global das respostas: mesmo depois de controlados potenciais efeitos decorrentes da continuidade verificada ao nível do Q.I. verbal, a segurança total inicial está associada à segurança total avaliada, aproximadamente, 11 meses depois. Todavia, já no que diz respeito à estabilidade história a história (e contrariamente ao que foi reportado no estudo de Vaughn et al. (2006) com adultos), esta foi francamente questionada.

Pensamos que este dado ajuda a reforçar a tese de que, também no domínio da representação mental e durante este período etário, a segurança da vinculação deverá necessariamente ser conceptualizada em termos de um padrão organizado e coerente do comportamento, da cognição e do afecto (ver Sroufe & Waters, 1977) e não enquanto simples somatório de conteúdos verbais específicos e discretos.

Em face dos resultados, pensamos ainda que não é de descartar a possibilidade de uma segunda passagem do instrumento poder pôr em evidência uma dessensibilização dos participantes às instruções das histórias, com a inerente diminuição da ansiedade a contribuir para ligeiras variações, a favor de um melhor desempenho. Com efeito, à semelhança do reportado por Bretherton e Oppenheim (2003) também no nosso estudo, aquando da segunda passagem do ASCT, muitas crianças referiram lembrar-se de conteúdos relativos à primeira aplicação. No entanto, acreditamos que a ideia mais importante a retirar destes dados, à primeira vista contraditórios, é a necessidade de as questões da potencial influência específica da idade e da adequada aferição da estabilidade temporal deste tipo de medidas, serem melhor clarificadas em próximas investigações.

Neste sentido, sobretudo quando os investigadores planeiam incluir na sua investigação grupos de crianças com faixas etárias muito distintas, consideramos pertinente que, previamente à recolha dos dados, seja questionada a susceptibilidade diferencial, em termos de activação emocional, que os vários grupos podem apresentar aos estímulos presentes nas instruções. A este propósito, embora sejam necessários mais estudos para confirmar a sua utilidade, parece-nos interessante a sugestão de Granot e Maysseless (2001) de que, na aplicação do ASCT a crianças em idade escolar, sejam introduzidas algumas alterações. São estas: a) na instrução *Joelho Magoado*, após a queda da criança, ser dito que o joelho está a deitar sangue; b) na instrução *Monstro no Quarto*, substituir o monstro por uma

figura assustadora; c) na história da *Partida*, a ausência dos pais é prolongada para 3 dias e a personagem do irmão/irmã é retirada para que não possa ser utilizada como figura alternativa de prestação de cuidados.

Por outro lado, pensamos que, pelo menos nos anos pré-escolares, especial cuidado tem de ser dado a variáveis da esfera sócio-cognitiva, que podem influenciar a qualidade das respostas das crianças, contribuindo para a confusão entre o que podem ser discrepâncias no plano narrativo devidas a aspectos do desenvolvimento (e.g., crescentes capacidades de tomada de perspectiva, abandono de falsas crenças, aquisição de maior autonomia) e discrepâncias susceptíveis de serem atribuídas a diferenças efectivas (no caso dos estudos longitudinais a *mudanças*) na segurança da vinculação.

A propósito desta questão, Bretherton e Oppenheim (2003) dão um exemplo relativo ao tipo de resolução habitualmente dada, no ASCT, à instrução *Monstro no Quarto*, retirado de dados não publicados recolhidos pela primeira autora, que nos parece paradigmático: se aos 3 anos as crianças tendem a pôr as figuras dos pais a “livrarem-se” do monstro, aos 4 anos e meio, é mais provável que os pais relembrem à criança que os monstros não existem, explicando-lhes que provavelmente estaria já a sonhar e ajudando-a a voltar a adormecer. Como seria de esperar, as histórias dos 4 anos e meio não apenas se mostram mais coerentes e menos fantasiosas, como é possível perceber que as crianças adquiriram já alguma compreensão sobre falsas crenças. No entanto, o mais importante a reter será o facto de ambas as resoluções (i.e., estratégia comportamental e estratégia cognitiva) se afigurarem indicativas de representações positivas das figuras parentais, surgindo estas como capazes de proteger os filhos e de metabolizar as emoções negativas que estes possam estar a vivenciar.

Naturalmente, reconhecemos que uma das maiores lacunas do nosso estudo se prende com a inexistência de informação sobre eventuais acontecimentos significativos, tanto positivos como negativos, que possam ter ocorrido na vida dos participantes ao longo de 11 meses (e.g., nascimento de irmãos, mudança de casa, divórcio, desemprego de um dos pais, morte de algum familiar, avós irem viver para a mesma casa, ou, por exemplo, alterações ao nível da rotina laboral permitirem que pais passem mais (e melhor) tempo com os filhos) susceptíveis de influenciarem a qualidade das vivências relacionais no contexto familiar.

Pensamos também que outra forte limitação deste estudo decorre da ausência de dados descritivos, tanto relativos ao tipo de conteúdos concretos abordados nas narrativas (e.g., que

resolução específica é dada a cada um dos 5 problemas apresentados), como relativos a aspectos de natureza mais estilística (e.g., número total de palavras ou de eventos narrados, quantidade de incentivos necessários por parte do entrevistador, etc.) que nos permitam comparar mais detalhadamente as respostas das duas aplicações.

Por outro lado, o facto de, longitudinalmente, (mesmo depois de controlada a influência do Q.I. verbal concorrente) termos encontrado uma associação positiva entre a segurança total da sub-amostra de 34 participantes no ASCT e o seu Q.I. verbal avaliado quase um ano depois, sugere que, ao longo do desenvolvimento, se fazem sentir influências bidireccionais entre vinculação e aspectos cognitivos, em particular os de tipo verbal (ver Greig & Howe, 2001; Stievenart, Roskam, Meunier, & van de Moortele, 2011).

Em síntese, pensamos que os resultados deste estudo oferecem amplo suporte para a utilização do ASCT na população portuguesa, ao mesmo tempo que contribuem para um entendimento mais amplo do que poderão ser diferentes evoluções, necessariamente multi-factoriais e multi-determinadas (ver Weinfield et al., 2008), da (in)segurança das representações de vinculação na infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford, England: Lawrence Erlbaum.
- Benavente, R., Justo, J., & Veríssimo, M. (2009). Os efeitos dos maus-tratos e da negligência sobre as representações da vinculação em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 27, 21-31.
- Bost, K., Shin, N., McBride, B., Brown, G., Vaughn, B., Coppola, G., et al., (2006). Maternal secure base scripts, children's attachment security, and mother-child narrative styles. *Attachment & Human Development*, 8, 241-260.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation, anxiety, and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol.1 Attachment* (2nd rev. ed.). New York, New York: Basic Books (Original work published 1969).
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 237-252.
- Bretherton, I. (1995). Commentary: A communication perspective on attachment relationships and internal working models. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research*. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 60, 310-329.
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 13-47). New York, NY: Guilford Publications.
- Bretherton, I., Biringen, Z., Ridgeway, D., Maslin, C., & Sherman, M. (1989). Attachment: The parental perspective. *Infant Mental Health Journal*, 10, 203-221.

- Bretherton, I., & Munholland, K. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 102-127). New York, NY: Guilford Press.
- Bretherton, I., & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 55-89). New York, NY: Oxford University Press.
- Bretherton, I., Prentiss, C., & Ridgeway, D. (1990). Children's representations of family relationships in a story completion task at 37 and 54 months. In I. Bretherton & M. Watson (Eds.), *Children's perspectives on the family (New Directions in Child Development series* (Vol. 48, pp. 85-105). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Story completion tasks to assess young children's internal working model of child and parent in the attachment relationship. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 300-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & Cummings, E. M. (Eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 273-308). Chicago, IL US: University of Chicago Press.
- Carvalho, M., Martins, C., Martins, E., Osório, A., Tereno, S., & Soares, I. (2010, Fevereiro). *(Des)continuidade entre a qualidade da vinculação na 1ª infância e representação da vinculação aos 3 anos*. Comunicação oral apresentada no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga, Portugal.
- Cassidy, J. (1988). Child mother attachment and the self in six-year olds. *Child Development*, 59, 121-134.

- Delius, A., Bovenschen, I., & Spangler, G. (2008). The inner working model as a 'theory of attachment': Development during the preschool years. *Attachment & Human Development, 10*, 395-414. doi:10.1080/14616730802461425
- Elliott, M., Tini, M., Fetten, E., & Saunders, A. (2003, March). Attachment scripts in adult man and adolescent males. In H. Waters, & E. Waters (Chairs), *Script-like representations of secure base experience: Evidence of cross-age, cross-cultural, and behavioral links*. Poster symposium presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., König, L., & Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers' attachment representations. *Attachment & Human Development, 4*, 318-339.
- Goodman, G., Aber, J., Berlin, L., & Brooks-Gunn, J. (1998). The relations between maternal behaviors and urban preschool children's internal working models of attachment security. *Infant Mental Health Journal, 19*, 378-393.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 25*, 530-541.
- Green, J., Stanley, C., Smith, V., & Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representations in young school-age children: The Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment & Human Development, 2*, 48-70. doi:10.1080/146167300361318
- Greig, A., & Howe, D. (2001). Social understanding, attachment security of preschool children and maternal mental health. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 381-393. doi:10.1348/026151001166164
- König, L., Gloger-Tippelt, G., & Zweyer, K. (2007). Bindungsverhalten zu Mutter und Vater und Bindungsrepräsentationen bei Kindern im Alter von fünf und sieben Jahren. *Praxis Der Kinderpsychologie Und Kinderpsychiatrie, 56*, 445-462.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development, 13*, 551-569.

- Lamb, M. E., & Sternberg, K. J. (1990). Do we really know how day care affects children? *Journal of Applied Developmental Psychology, 11*, 351-379. doi:10.1016/0193-3973(90)90015-C
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F. & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança*. Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- 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*, 66-104.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Lisboa: Report Number.
- Marvin, R. S., & Britner, P. A. (2008). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy, & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory: Research and clinical applications* (2nd ed., pp. 269-294). New York, NY: The Guilford Press.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development, 6*, 305-325. doi:10.1080/14616730412331281557
- Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2010). *Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: a especificidade das relações criança/mãe e criança/pai*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: F.C.T., Gulbenkian.
- Oppenheim, D. (1997). The Attachment Doll-play Interview for preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 20*, 681-697. doi:10.1080/016502597385126
- Oppenheim, D., Koren-Karie, N., & Sagi-Schwartz, A. (2007). Emotion dialogues between mothers and children at 4.5 and 7.5 years: Relations with children's attachment at 1 year. *Child Development, 78*, 38-52.
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., & Emde, R. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: Associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology, 33*, 284-294.

- Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of Society for Research in Child Development*, 60, 197-215.
- Page, T. F. (2001). Attachment themes in the family narratives of preschool children: A qualitative analysis. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 18, 353-375. doi:10.1023/A:1012555323631
- Page, T. & Bretherton, I. (2001). Mother- and father-child attachment themes in the story completions of pre-schoolers from post-divorce families: do they predict relationships with peers and teachers? *Attachment and Human Development*, 3, 1-29.
- Pierrehumbert, B., Santelices, M., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., et al., (2009). Gender and attachment representations in the preschool years: Comparisons between five countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 543-566. doi:10.1177/0022022109335181
- Seabra-Santos, M. J., Simões, M. R., Albuquerque, C. P., Pereira, M. M., Almeida, L. S., Ferreira, C., et al., (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para a idade pré-escolar e primária – Forma Revista (W.P.P.S.I.-R.). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*. (Vol. 1, pp.197-219). Coimbra: Quarteto.
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26, 411-422.
- Smeekens, S., Riksen-Walraven, J., & van-Bakel, H. (2009). The predictive value of different infant attachment measures for socioemotional development at age 5 years. *Infant Mental Health Journal*, 30, 366-383. doi:10.1002/imhj.20219
- Solomon, J., & George, C. (2008) The measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory. Research and clinical applications* (2nd ed., pp. 383-416). New York: The Guilford Press.

- Solomon, J., George, C., & De Jong, A. (1995). Children classified as controlling at age six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and Psychopathology*, *7*, 447-463.
- Sroufe, L., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, *48*, 1184-1199. doi:10.1111/1467-8624.ep10398712
- Steele, M., Steele, H., Woolgar, M., Yabsley, S., Fonagy, P., Johnson, D., & Croft, C. (2003). An attachment perspective on children's emotion narratives: links across generations. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 163-181). New York, NY: Oxford University Press.
- Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., & Steele, H. (2010). Mental representation and change: Developing attachment relationships in an adoption context. *Psychoanalytic Inquiry*, *30*, 25-40. doi:10.1080/07351690903200135
- Stievenart, M., Roskam, I., Meunier, J., & van de Moortele, G. (2011). The reciprocal relation between children's attachment representations and their cognitive ability. *International Journal of Behavioral Development*, *35*, 58-66.
- Thompson, R. A. (2008). Attachment-related mental representations: Introduction to the special issue. *Attachment & Human Development*, *10*, 347-358. doi:10.1080/14616730802461334
- Torres, N., Maia, J., Veríssimo, M., Fernandes, M., & Silva, F. (2010) Attachment security representations in institutionalized children and children living with their families: links to problem behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *18*: n/a. doi: 10.1002/cpp.739.
- Trapolini, T., Ungerer, J., & McMahon, C. (2007). Maternal depression and children's attachment representations during the preschool years. *British Journal of Developmental Psychology*, *25*, 247-261.
- Treboux, D., Crowell, J. A., & Waters, E. (2004). When "new" meets "old": Configurations of adult attachment representations and their implications for marital functioning. *Developmental Psychology*, *40*, 295-314. doi:10.1037/0012-1649.40.2.295

- Van IJzendoorn, M.H., & Kroonenberg, P.M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the Strange Situation. *Child Development, 59*, 147-156.
- Vaughn, B., Egeland, B., Sroufe, L., & Waters, E. (1979). Individual differences in infant-mother attachment at twelve and eighteen months: stability and change in families under stress. *Child Development, 50*, 971-975. doi:10.1111/1467-8624.ep7251685
- Vaughn, B. E., Veríssimo, M., Coppola, G., Bost, K. K., Shin, N., McBride, B., et al., (2006). Maternal attachment script representations: Longitudinal stability and associations with stylistic features of maternal narratives. *Attachment & Human Development, 8*, 199-208. doi:10.1080/14616730600856024
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., Van IJzendoorn, M. H., et al., (2006). The development of adopted children after institutional care: a follow-up study. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 47*, 1246-1253. doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01666.x
- Waters, E., & Hamilton, C. E. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. *Child Development, 71*, 678-683.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and in early adulthood: A 20-years longitudinal study. *Child Development, 71*, 684-689.
- Waters, H. S., & Rodrigues-Doolabh, L. (2001, April). Are attachment scripts the building blocks of attachment representations? Narrative assessment of representations and the AAI. In H. Waters, & E. Waters (Chairs), *Narrative Measures of Attachment for Adults*. Poster symposium presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.
- Waters, H. S., Rodrigues, L. M., & Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of narrative attachment assessment. *Journal of Experimental Child Psychology, 71*, 211-234.
- Waters, H., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development, 8*, 185-197. doi:10.1080/14616730600856016

- Wechsler, D. (1989). *WPPSI-R - Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Revised*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., & Egeland, B. (2000). Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development, 71*, 695-702.
- Weinfield, N., Sroufe, L., Egeland, B., & Carlson, E. (2008) Individual differences in infant caregiver attachment: Conceptual and empirical aspects of security. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory. Research and clinical applications* (2nd ed., pp. 78-101). New York: The Guilford Press.
- Wong, M., Bost, K.K., Shin, N., Veríssimo, M., Maia, J., Monteiro, L., et al., (*in press*). Understanding children's mental representations of attachment: The role of children's secure base behaviors and maternal attachment scripts. *Attachment and Human Development*.

CAPÍTULO III

*O PAPEL DO GÊNERO NA SEGURANÇA DAS REPRESENTAÇÕES DE VINCULAÇÃO
DURANTE A INFÂNCIA: DIFERENTES SISTEMAS DE COTAÇÃO NO ASCT SÃO
MAIS-VALIA OU FRAGILIDADE METODOLÓGICA?*

RESUMO

Referência no estudo das representações de vinculação durante o período pré-escolar, o *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton & Ridgeway, 1990), consiste numa metodologia semi-projectiva de completamento de histórias realizável a partir dos 3 anos. Um aspecto controverso da sua utilização, contudo, prende-se com as diferenças de género reportadas por alguns estudos, em termos do tipo de conteúdos abordados e da coerência e qualidade global das respostas dadas por rapazes e por raparigas. Outra questão problemática diz respeito ao facto de o instrumento não obrigar ao uso exclusivo de um método de análise pré-determinado, condição que tem limitado a realização de investigações comparativas e de meta-análises. Este estudo procura explorar pontos de convergência e de divergência entre dois sistemas de cotação distintos, focando-se especialmente na questão do género. O ASCT e a WPPSI-R (Wechsler, 1989; Seabra-Santos et al., 2003) foram aplicados a 73 crianças ($M = 64$, $DP = 8.75$), tendo as narrativas sido analisadas, de forma independente, por duas equipas de investigadores, uma delas treinada no Sistema de cotação e classificação de Dusseldorf (ver Gloger-Tippelt, Gomille, Koenig, & Vetter, 2002) e a outra na Escala de Segurança (Heller, 2000; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009). Os valores de segurança estimados pelos dois sistemas não evidenciaram quaisquer associações significativas com o Q.I. Verbal, nem com a idade dos participantes, nem ainda com nenhuma das outras variáveis sócio-demográficas consideradas. Apenas a Escala de Segurança pôs em evidência um efeito de género, com as raparigas a receberem pontuações significativamente mais elevadas. Como hipotetizado, verificámos que crianças identificadas, pelo Sistema Dusseldorf, como tendo representações de vinculação seguras diferiram significativamente das crianças identificadas, pelo mesmo sistema, como tendo representações inseguras (quer ambivalentes quer evitantes), em termos da segurança total obtida com a Escala de Segurança. Todavia, a análise da associação dos valores inter-sistemas, pôs em evidência que estes se encontram apenas moderadamente correlacionados. Com base na análise de dois excertos narrativos, é discutida a possibilidade de as duas abordagens se debaterem com dimensões representacionais e comportamentais distintas.

Palavras-chave: Representações de vinculação, Metodologias narrativas semi-projectivas, Diferenças de género, Avaliação categorial e contínua da vinculação

ABSTRACT

The *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990) is a key methodology in the study of attachment representations during the pre-school years. It consists of a semi-projective narrative task that can be applied to children as young as 3 years old. However, a controversial question regarding its application comes from data, reported by some studies, concerning possible gender differences in the content, narrative coherence and overall quality of the answers given by boys and girls to the task. Another problematic aspect arises from the fact that this instrument does not comprise the exclusive use of a pre-set coding system, a feature that constrains comparative and meta-analytic research. Focusing gender issues, this study attempts to explore points of convergence and divergence between two distinctive methods of analysis. The ASCT and the WPPSI-R (Wechsler, 1989; Seabra-Santos et al., 2003) were applied to 73 pre-schoolers ($M = 64$, $DP = 8.75$). ASCT videos were coded independently by two different teams of researchers, one trained in the Dusseldorf Coding and Classification System (see Gloger-Tippelt, Gomille, Koenig, & Vetter, 2002), and the other in the Security Scale (Heller, 2000; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009). Scores estimated with the two systems did not show any significant associations with children's verbal I.Q. or age, neither with the socio-demographic variables analyzed. Gender differences were found only when using the Security Scale coding system: girls received, in average, significantly higher scores. As expected, children who were identified, by the Dusseldorf System, as having secure attachment representations, received significantly higher scores in terms of their answers' global quality (assessed with the Security Scale). No significant differences in this variable were found between children in the insecure (avoidant and ambivalent) categories. However, a correlation analysis between the two systems showed that their security scores were just moderately associated. Looking at two examples it is discussed the possibility that these two systems focus distinct representational and behavioral dimensions.

Key words: Attachment representations; Narrative semi-projective methodologies, Gender differences, Dimensional and categorical assessments of attachment

INTRODUÇÃO

Combinando a *play therapy* e a tradição dos métodos projectivos com uma abordagem psicométrica, o *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990) consiste numa entrevista de cerca de 15 a 30 minutos, realizável a partir dos 3 anos, durante a qual, com a ajuda de uma família de bonecos moldáveis, são apresentados 6 inícios de histórias que remetem para cenários do âmbito familiar, 5 deles relacionados com a vinculação. É, então, pedido à criança que complete cada história livremente, tendo o instrumento como pressuposto que, a partir do padrão de respostas dadas, será possível inferir sobre a segurança das representações de vinculação emergentes (ver Bowlby, 1969/1982; 1973).

Embora uma questão central em torno deste tipo de instrumentos continue a ser saber o que é que estes efectivamente medem (ver Bretherton, 1990; 1995; 2005 e Oppenheim & Waters, 1995) o ASCT tem apresentado boas taxas de concordância com medidas que avaliam a segurança do comportamento de vinculação da criança à mãe durante a primeira infância (e.g., Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990; Gloger-Tippelt, Gomille, Koenig, & Vetter, 2002; Silva, Fernandes, Veríssimo, Shin, Vaughn, & Bost, 2008; Wong et al., *in press*), sendo uma das metodologias narrativas mais utilizadas durante a infância.

Contudo, contrariamente ao que tende a suceder na investigação das representações da vinculação durante a idade adulta e adolescência (e.g., Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2009b; Dykas, Woodhouse, Cassidy, & Waters, 2006; Mikulincer, Shaver, Sapir-Lavid, & Avihou-Kanza, 2009), um aspecto polémico da utilização de tarefas de completamento de histórias prende-se com o facto de alguns estudos reportarem diferenças quer na segurança global, quer na coerência da narrativa e/ou na natureza dos conteúdos frequentemente abordados, nas respostas tipicamente dadas por rapazes e raparigas (e.g. Laible, Carlo, Torquati, & Ontai, 2004; Pierrehumbert et al., 2009; Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996; Wong et al., *in press*). Por outro lado, o mesmo padrão de resultados tem sido encontrado com tarefas de âmbito mais geral evocativas de conteúdos relativos à dinâmica familiar e funcionamento interpessoal da criança (e.g., Steele et al., 2003). Mais ainda, tem sido sugerido que diferenças de género no plano narrativo podem apresentar diferentes correlatos desenvolvimentais (Page & Bretherton, 2001; 2003a; 2003b), o que suscita dúvidas sobre a legitimidade deste tipo de metodologias quando o objectivo é, especificamente, inferir sobre diferenças inter-individuais ao nível da segurança das representações de vinculação.

Tradicionalmente, a Teoria da Vinculação não perspectiva o género enquanto factor relevante para a qualidade das relações de vinculação estabelecidas e sua subsequente elaboração representativa, com a maioria das investigações realizadas durante a primeira infância e na idade adulta, a sustentarem esta premissa (ver Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2009a). Guiando-se por uma lógica evolucionista, Bowlby (1969/1982; 1973) terá, porventura, partido do pressuposto de que, face a situações de ameaça à sobrevivência, a existência de um objectivo comum de procura de segurança pela manutenção de proximidade ao cuidador deveria ter imposto às crias de ambos os sexos constrangimentos comportamentais semelhantes. Com a ênfase a ser posta nos aspectos universais da Teoria, ficou, assim, omissa, à partida, a possibilidade de poderem existir especificidades de género neste domínio.

No entanto, é também de ter em atenção que, na sua generalidade, os estudos com o ASCT previamente referenciados não controlam a variabilidade existente ao nível das capacidades linguísticas não sendo, deste modo, clarificado se destes podem ser inferidas *reais diferenças* entre rapazes e raparigas em termos de segurança representacional, ou se os resultados encontrados poderão dever-se, meramente, a características discursivas, típicas de cada género, que saem fora do domínio da vinculação.

Por outro lado, a literatura tem alertado para o facto de serem necessários mais esforços empíricos para confirmar a validade discriminante do ASCT face a variáveis de natureza verbal e cognitiva (nomeadamente particularidades de natureza puramente estilística), aspecto que tem sido dificultado pelo facto de este instrumento não obrigar à utilização de um sistema de análise único, existindo a possibilidade de ajustar a escolha das histórias e o processo de cotação aos objectivos específicos de cada investigação em curso (ver Bretherton & Oppenheim, 2003).

Diversidade de sistemas de cotação no ASCT

Aquando da publicação do instrumento, tendo por base as tipologias de resposta dadas por crianças mais velhas ao *Separation Anxiety Test* previamente descritas por Nancy Kaplan (ver Main, Kaplan, & Cassidy, 1985), Bretherton et al. (1990) começaram por incluir critérios de segurança/insegurança relativos ao conteúdo específico e à estrutura de cada história, baseando-se na predominância das respostas dadas ao longo da tarefa para a atribuição de valores de segurança e para a atribuição de uma categoria geral.

Esperavam, deste modo, conseguir identificar um paralelismo entre o tipo de interacções familiares encenadas e os dados empíricos provenientes da *Situação Estranha* (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) relativos aos distintos padrões comportamentais exibidos por crianças mais novas durante a separação-reunião à figura materna. Em conformidade com este objectivo, as autoras optaram por atribuir maior peso às histórias da *Partida* e do *Reencontro* (cujos conteúdos pretendem avaliar precisamente ansiedade de separação, capacidade de *coping* com um cuidador substituto e tonalidade emocional do reencontro familiar) nos casos em que, após a análise do conjunto das narrativas, a atribuição de uma categoria A-B-C-D se mostrava particularmente difícil.

Desde então outras abordagens, que não de tipo categorial, têm vindo a ser propostas, nomeadamente análises temáticas do conteúdo das histórias (e.g., Page & Bretherton, 2001) e sistemas de cotação de tipo contínuo (e.g., Waters, Rodrigues, & Ridgeway, 1998). Com o objectivo de maximizar as vantagens e minimizar as desvantagens inerentes às diferentes abordagens, vários investigadores têm recorrido com maior frequência a abordagens mistas, que geralmente combinam categorização e atribuição de valores de segurança (e.g., Gloger-Tippelt et al., 2002), ou categorização e análise temática (e.g., Poehlmann, 2005).

Embora não seja objectivo do presente artigo fazer uma descrição exhaustiva de todos os sistemas de análise do ASCT existentes, de seguida iremos deter-nos, brevemente, nos aspectos mais importantes que caracterizam cada tipo de abordagem.

Abordagens categoriais

Não obstante a diversidade de nomenclaturas que têm sido propostas, há afinidades entre os vários sistemas que obedecem a uma lógica categorial relativamente à natureza dos indicadores que deverão remeter para classificações seguras e, nas suas distintas modalidades, inseguras. Indicadores de segurança ao nível das representações de vinculação podem ser encontrados em narrativas que descrevem cuidadores competentes e responsivos, capazes de proteger os filhos e de os ajudarem a resolver de forma com confiança os problemas inerentes a cada história. Com as necessidades de protecção e de intimidade relacional a serem, geralmente, omitidas no discurso, as narrativas que sugerem representações de vinculação evitantes tomam a forma de guiões convencionais, estereotipados, relatando interacções maioritariamente pacíficas, se bem que sucintas e marcadamente superficiais (e.g., “*Os pais e os filhos jantaram, viram televisão e foram para a cama*”).

Indicadores de representações ambivalentes distinguem-se pela prevalência de emoções negativas (e.g., personagens expressam raiva, ódio) e pela percepção de altos níveis de vulnerabilidade interpessoal, com as respostas dos cuidadores a serem frequentemente inconsistentes ou inadequadas. Possivelmente muito extensas, as narrativas tendem a ser pouco lógicas e atravessadas por numerosos elementos irrelevantes, sem que sejam encontradas soluções claras e apropriadas para os problemas apresentados. Finalmente, representações de vinculação desorganizadas podem ser inferidas a partir de narrativas caóticas e bizarras, que incluem acções violentas (e.g., acidentes, doença e/ou morte de personagens), com finais que deixam por resolver eventos acentuadamente negativos e, muitas vezes, mesmo catastróficos (ver Solomon & George, 2008).

Diversos autores (e.g., Page & Bretherton, 2001) têm defendido que as abordagens categoriais apresentam como principal vantagem o assentarem na identificação de um nível superior de análise de padrões mais gerais de comportamento e de organização representacional. No entanto, uma questão relevante a este respeito prende-se com a própria assunção de que a lógica categorial importada da *Situação Estranha*, representa uma efectiva taxonomia empírica (ver Fraley & Spieker, 2003a; 2003b; Cummings, 2003; Sroufe, 2003; Waters & Beauchaine, 2003), legitimamente generalizável para o nível representacional durante a idade pré-escolar. Período desenvolvimental em que se espera, aliás, que aspectos decorrentes da maturação sócio-cognitiva, a par com crescentes capacidades de socialização e de regulação-emocional, contribuam de forma acentuada para o enriquecimento e complexificação das representações de vinculação emergentes (Marvin & Britner, 2008).

Neste contexto, Oppenheim (1997) alerta também para o facto de que a investigação neste âmbito não deixou ainda inequivocamente claro que aspectos das narrativas (i.e., coerência, qualidade das resoluções, descrições do comportamento parental, conteúdos de ordem emocional, entre outros) constituem indicadores preferenciais da segurança da vinculação pelo que poderá ser prematuro optar, exclusivamente, por avaliações categoriais. Assim, particularmente quando as respostas dadas ao longo da entrevista não sugerem um perfil homogéneo de estratégias de resolução de problemas, susceptível de ser facilmente associado a um padrão de vinculação específico, têm sido apontadas como maiores desvantagens uma maior subjectividade na atribuição da classificação global, a par com a potencial sobreposição de categorias (especialmente no que diz respeito à distinção dos vários tipos de insegurança).

Com efeito, a generalidade dos estudos tem falhado na identificação de correlatos desenvolvimentais associados às classificações evitantes, ambivalentes e desorganizadas acabando, quase sempre, por incluí-las numa única categoria (e.g., Bretherton et al., 1990; Gloger-Tippelt et al., 2002). Se Oppenheim (1997) acrescenta que tal pode dever-se ao facto de os estudos não incluírem, de um modo geral, amostras suficientemente grandes para que diferenças intra-grupos no domínio da insegurança sejam susceptíveis de serem estatisticamente detectadas, já Solomon e George (2008) chamam a atenção para o facto de os sistemas de cotação categoriais estarem excessivamente focados em conteúdos mais superficiais das narrativas, negligenciando o que poderão ser manifestações defensivas típicas de cada idade.

Análise Temática

Aplicada de forma cada vez mais sistemática, a análise temática debruça-se sobre a frequência com que determinados conteúdos aparecem no discurso da narrativa. De entre os temas recorrentemente analisados, quer no ASCT, quer em instrumentos similares, destacam-se socialização, qualidade da interacção entre mãe e pai, qualidade da interacção entre irmãos, cuidados dirigidos à criança, capacidade dos pais para funcionarem como guias cognitivos, autoridade, controlo parental, disciplina, punição, comportamento empático da criança dirigido aos pais, referência a separações ligeiras e extremas, positividade das representações do *self*, procura de conforto, agressão (e.g., Page & Bretherton, 2001; 2003a; Trapolini, Ungerer, & McMahon, 2007).

Tem sido defendido que a maior vantagem da análise temática prende-se com o facto de permitir a identificação, no decorrer do discurso dos indivíduos, de exemplos concretos que reflectem padrões específicos de comportamento. Sendo possível, por exemplo, diferenciar representações de vinculação relativas ao pai e à mãe, espera-se que tal permita detectar de modo mais preciso pequenas diferenças individuais e inter-grupos (e.g., rapazes versus raparigas; crianças sujeitas a violência intra-familiar versus crianças sujeitas a negligência parental). Uma vantagem adicional é o facto de comportar um tipo de cotação que, pela sua natureza mais objectiva, possibilita, geralmente, alcançar um melhor acordo inter-avaliadores.

No entanto, como alerta Poehlmann (2005) uma séria desvantagem desta abordagem prende-se com a frequência de certos temas carecer da contextualização necessária para

inferir o seu real valor. Neste sentido, deverá ser considerado que a inclusão de conteúdos positivos pode não reflectir necessariamente segurança ao nível das representações de vinculação, podendo esta inclusão antes funcionar enquanto mecanismo de *coping* que ajuda as crianças a lidar com a ansiedade suscitada pela tarefa. Em continuidade com esta ideia, alguns estudos têm vindo a reportar que a presença *per se* de conteúdos positivos, de natureza pró-social ou respostas empáticas dirigidas aos pais, poderá constituir, essencialmente, uma tentativa para excluir defensivamente conteúdos com carácter ansiógeno com que as crianças possam ter dificuldades em lidar a um nível consciente (ver Page & Bretherton, 2003a; 2003b).

Abordagens Contínuo-Dimensionais

Procurando contornar alguns dos inconvenientes das abordagens categoriais e de análise de temas, na sua essência, este tipo de metodologias de cotação privilegia uma leitura contínua dos fenómenos psíquicos e, concretamente, da segurança de vinculação, percebida, no plano mental, como podendo oscilar entre dois extremos de um contínuo (ver Cummings, 2003; Fraley & Spieker, 2003a; 2003b; Oppenheim, 1997; Sroufe, 2003; Waters & Beauchaine, 2003).

De um modo geral, os proponentes deste tipo de abordagem defendem-na como teoricamente legítima uma vez que, apesar de nos seus escritos, Bowlby ter traçado uma distinção entre Modelos Internos Dinâmicos (MID) construídos no contexto de relações de vinculação seguras e inseguras, fê-lo com o propósito fundamentalmente didáctico de apresentar ideias até então completamente novas, tendo sempre recusado uma visão dicotómica das duas descrições: “*between the groups of people with extremes of either good or bad experiences lie groups of people with an almost infinite range of intermediate sorts of experience*” (Bowlby, 1973, p.242).

Apoiando-se na tese de que, também no domínio da representação mental e durante este período etário, a segurança da vinculação deverá necessariamente ser conceptualizada em termos de um padrão organizado e coerente do comportamento, da cognição e do afecto, e não enquanto simples somatório de conteúdos verbais específicos e discretos (ver Sroufe & Waters, 1977) alguns investigadores têm vindo a desenvolver sistemas de cotação baseados na atribuição de *scores* contínuos, seja ao nível da coerência das narrativas produzidas, seja ao

nível de uma avaliação mais global da qualidade das respostas (verbais e não verbais) dadas pelas crianças a tarefas deste género (e.g., Oppenheim, 1997).

Neste contexto, é de referir a proposta, avançada por Harriet Waters et al. (1998) de cotação da cada narrativa ASCT em função da sua proximidade ao *script de base segura* (ver Waters & Waters, 2006), partindo da extensão, sequência e coesão com que nesta aparecem os seguintes elementos: interacção construtiva entre os membros da díade de vinculação ou livre exploração da criança protagonista; surge um obstáculo à continuação da interacção / livre exploração; a criança emite um sinal de que necessita de ajuda; detecção do sinal pelos cuidadores; oferta de ajuda efectiva; a ajuda é sentida como reconfortante; há resolução do problema em causa e regresso à interacção construtiva com o meio físico ou social. Com efeito, aplicada aos dados do estudo original de Bretherton et al. (1990) esta proposta mostrou-se extremamente pertinente, tendo exibido melhor validade discriminante face a medidas de vocabulário e do desenvolvimento geral.

Mais recentemente, Miljkovitch, Pierrehumbert, Karmaniola e Halfon (2003) propuseram o CCH, uma metodologia de tipo Q-sort que, mais do que comportamentos discretos, privilegia a organização do comportamento em diferentes áreas funcionais (ver formulações iniciais de Waters & Deane, 1985 nesta matéria, em torno da criação do *Attachment Q-Set*). Neste caso o avaliador tem que ordenar 65 itens de acordo com o grau em que melhor descrevem o tipo de narrativas produzidas e a qualidade geral do desempenho da criança no ASCT. O Q-sort é preenchido através da atribuição de itens a categorias, utilizando uma distribuição fixa, ou seja, os 65 itens do instrumento são distribuídos pelo observador numa escala de 7 níveis que variam do *extremamente característico* até ao *extremamente incaracterístico*. Esta distribuição deve ser realizada tendo em consideração a saliência e a relevância dos aspectos descritos em cada item no desempenho geral da criança durante a aplicação do ASCT e na natureza das narrativas produzidas. Os itens que não são nem característicos, nem incaracterísticos e/ou os itens que não foram observados são colocados no centro da distribuição. Posteriormente, são determinadas as distâncias, através de correlações de Pearson, entre a pontuação de cada item derivada do seu lugar na distribuição efectuada e a pontuação que obteria na *descrição ideal* de outros protótipos de ordenação correspondentes a diferentes estratégias de vinculação, nomeadamente, segurança, desactivação (i.e. minimização das emoções e dos sinais de vinculação), hiperactivação (i.e. amplificação de emoções ligadas à vinculação) e desorganização. Assim, obtêm-se os índices de aproximação

da criança observada a esses protótipos, ou seja 4 Q-scores, o que significa que, ao invés de ser inserida apenas numa categoria estanque, a performance de cada criança é enquadrada, de forma contínua, nestes quatro eixos. Para além dos protótipos enunciados, são ainda tidas em atenção características do brincar e das representações específicas, avaliadas em diferentes escalas, com especial destaque a ser dado às dimensões mentalização (i.e. competência para representar emoções), resolução (i.e. qualidade da produção em termos de coerência e da construção da narrativa) e parentalidade (i.e. conteúdos da narrativa que descrevem comportamentos parentais).

Uma clara vantagem desta metodologia prende-se com a possibilidade de permitir traçar um quadro bastante completo do funcionamento do indivíduo, permitindo a identificação do que pode ser a sua estratégia de vinculação predominante e do que podem ser estratégias secundariamente utilizadas. Outra mais-valia, no nosso entender, passa pela análise integrada de aspectos relacionados com o conteúdo das narrativas, com a competência da criança para processar e integrar informação relacionada com a vinculação e com as características mais gerais do seu desempenho ao longo da tarefa (e.g., grau de à vontade na relação com o entrevistador).

No entanto, uma vez que os itens são distribuídos sempre com base no conjunto das respostas, uma das maiores desvantagens do CCH prende-se com a impossibilidade de serem diferenciados elementos da cotação história a história, situação especialmente problemática quando o objectivo da investigação é uma análise detalhada das várias dimensões relacionadas com a vinculação pais/filhos evocadas em cada história, ou quando os indivíduos apresentam um perfil de respostas claramente desarmónico.

Mais-valia ou fragilidade metodológica?

Perante a multiplicidade de sistemas de cotação existentes, pensamos que uma questão a ser explorada prende-se com o facto de esta diversidade poder constituir simultaneamente uma mais-valia do instrumento e uma fragilidade metodológica que exige prudência. Curiosamente, a ideia de mais-valia tem vindo a ser reforçada pelas próprias autoras do ASCT que sustentam que a utilidade deste tipo de instrumentos não passa pela adesão rígida a regras de cotação considerando que a emergência de contributos de autores com sensibilidades distintas, tem enriquecido e potenciado o ASCT. Bretherton e Oppenheim (2003) defendem, contudo, ser crucial que se mantenha o “espírito teórico”

subjacente à criação de metodologias deste tipo, tanto ao nível da construção das histórias e das condições de aplicação, como ao nível do racional subjacente à cotação e natureza dos correlatos avaliados. Com efeito, com todos os sistemas de cotação propostos até ao momento têm sido encontrados resultados relevantes, motivo pelo qual estes autores sugerem que a escolha do método de avaliação, bem como a selecção das histórias a utilizar, sejam guiadas pelos objectivos concretos do estudo a desenvolver, tendo em atenção a faixa etária focada e o tamanho da amostra.

Todavia, pensamos que será importante reconhecer, também, que esta flexibilidade, sobretudo enquanto não for devidamente demonstrado que diferentes sistemas avaliam as mesmas dimensões representacionais, dificulta em larga escala a realização de estudos comparativos, bem como de meta-análises, o que a longo prazo poderá comprometer a aceitação do ASCT enquanto instrumento de efectiva utilidade, tanto clínica, como empírica.

Por outro lado, consideramos que outro requisito, à partida, determinante para a elaboração de instrumentos deste tipo prende-se com a necessidade de uma perspectiva crítica sobre a relevância específica das histórias utilizadas quando o objectivo é inferir sobre a qualidade e a organização das representações de vinculação. Parece-nos que nem sempre devida atenção é conferida a este aspecto, caindo, como acusa Oppenheim (1997) algumas das selecções de histórias propostas por vezes na tentação de misturar uma grande variedade de assuntos relacionados com as interacções pais/filhos (e.g., instrução “*I’m sorry*” em Cassidy, 1988). No caso específico do ASCT, não temos dúvidas de que tanto as instruções *Joelho Magoado* e *Monstro no Quarto* evocam claramente a activação do comportamento de vinculação, remetendo, por sua vez, as instruções *Partida* e *Reencontro* para cenários de separação-reunião aos cuidadores, aspectos amplamente reconhecidos como salientes no âmbito da Teoria da Vinculação. Questionamos, todavia, o foco da instrução *Sumo Entornado*, que pensamos debater-se antes com conteúdos essencialmente ligados ao exercício da autoridade e disciplina parentais. Parece-nos que a inclusão de instruções deste tipo, focalizadas em aspectos do relacionamento familiar, seguramente importantes, mas não necessariamente ligados à esfera da vinculação, deve ser futuramente contestada, na medida em que poderá ajudar a fomentar uma visão generalista, excessivamente abrangente, do foco destes instrumentos e, em consequência, do constructo vinculação (ver Thompson, 2008).

Objectivos

Esperando poder contribuir para uma melhor compreensão da utilização do ASCT na população portuguesa, através da análise das narrativas produzidas por crianças em idade pré-escolar, este estudo procura comparar duas metodologias de cotação provenientes de abordagens distintas. O mesmo conjunto de entrevistas ASCT foi analisado, de forma independente, por duas equipas de investigadores, uma delas previamente treinada no Sistema de cotação e classificação de Dusseldorf (ver Gloger-Tippelt et al. 2002) e a outra na Escala de Segurança (Heller, 2000; Maia, Veríssimo, Silva, & Fernandes, 2009).

Hipotetizámos que crianças identificadas como tendo representações seguras pelo Sistema Dusseldorf iriam, por comparação com as identificadas como tendo representações inseguras (de tipo evitante, ambivalente ou sem estratégia/desorganizadas) pelo mesmo método, apresentar valores significativamente mais elevados quando as suas respostas (verbais e não verbais) são analisadas mediante a Escala de Segurança, mesmo depois de controladas diferenças inter-individuais em termos de competência linguística e de idade.

Finalmente, tendo em conta que alguns estudos, empregando diferentes metodologias de análise, têm vindo a reportar diferenças entre as respostas dadas por rapazes e raparigas ao ASCT, interessou-nos também perceber se os dois sistemas em causa poderiam apresentar uma susceptibilidade diferencial à variável género.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 73 crianças, 40 do sexo masculino e 33 do sexo feminino, oriundas de instituições de ensino pré-escolar do Distrito de Lisboa. No momento da avaliação, as crianças tinham idades compreendidas entre os 41 e os 78 meses ($M = 64.33$, $DP = 8.75$). A idade das mães variava entre os 27 e os 45 anos ($M = 36.06$, $DP = 3.81$) e a dos pais entre os 33 e os 51 ($M = 38.41$, $DP = 4.59$). As famílias pertencem a um nível socioeconómico médio, ou médio-alto, variando a escolaridade materna entre os 9 e os 18 anos ($M = 15.11$, $DP = 2.53$) e a paterna entre os 4 e os 17 ($M = 14.46$, $DP = 3.71$). Tendo sido recrutados para o estudo através dos Jardins-de-Infância que frequentam, os participantes

integram um projecto longitudinal que visa analisar o desenvolvimento sócio-emocional infantil durante o período pré-escolar.

Instrumentos

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

Cada uma das instruções do ASCT foi construída de modo a evocar uma problemática distinta: figura de vinculação em situação de autoridade face a um comportamento negativo accidental da criança (*Sumo Entornado-SE*); activação do sistema de vinculação e resposta parental à dor (*Joelho Magoado-JM*) e ao medo (*Monstro no Quarto-MQ*) da criança; ansiedade de separação e capacidade de *coping* com um cuidador substituto (*Partida-PA*) e tonalidade afectiva da reunião familiar (*Reencontro-RE*). Uma instrução adicional neutra (*Bolo de Aniversário*) é administrada inicialmente, para assegurar que a criança compreende o procedimento, mas não é cotada.

Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence Revised (WPPSI-R – Wechsler, 1989)

De forma a controlar potenciais efeitos ao nível das narrativas decorrentes de diferenças ao nível da capacidade lexical e da compreensão verbal foram aplicados os subtestes verbais da versão revista da WPPSI, aferida para a população portuguesa por Seabra-Santos et al. (2003).

Procedimento

Ambos os instrumentos foram aplicados de forma individual, em ocasiões distintas, por membros independentes, previamente treinados, da equipa de investigação. As aplicações tiveram lugar no Jardim-de-Infância, tendo decorrido numa sala disponibilizada para o efeito, estando o entrevistador e a criança sentados, em situação de face a face.

As instruções do ASCT são enunciadas de forma dramatizada, finalizando com uma solicitação dirigida à criança: “*Mostra-me e conta-me o que acontece agora*” (para uma descrição completa do procedimento de aplicação consultar Maia et al., 2009). As entrevistas foram gravadas em vídeo, tendo a maioria das crianças realizado a tarefa em 15 a 25 minutos. Os vídeos das entrevistas foram posteriormente analisados de forma independente, por duas díades de investigadores, previamente treinados, não familiarizados com qualquer informação referente às crianças.

Cotação com a Escala de Segurança

Esta escala foi primeiramente inspirada no trabalho levado a cabo por Heller (2000) de análise de um sub-conjunto de narrativas da *MacArthur Story Stem Battery*, algumas das quais as mesmas que compõe o ASCT (ver Bretherton & Oppenheim, 2003). Maia et al. (2009) traduziram para português e ampliaram a versão original desta escala, tendo incluído indicações específicas relativas à resolução da história para cada uma das 5 histórias ASCT, adaptação que, até ao momento, tem mostrado bons resultados (e.g., Silva et al., 2008).

Os valores de segurança são atribuídos ao longo de uma escala de 8 pontos, em função da complexidade da resolução dada ao problema levantado em cada início de história e da coerência da narrativa produzida (conferir Anexo I). No entanto, assumindo este sistema como pressuposto que o modo como os conteúdos são narrados é tão importante como a natureza destes conteúdos em si mesmos, são igualmente tidos em conta parâmetros associados ao processo narrativo, nomeadamente, conhecimento emocional revelado, emoção geral expressa, comportamento não verbal, fluência do discurso, grau de investimento na tarefa e qualidade da interacção mantida com o entrevistador.

No extremo inferior da escala (valores < 3), encontramos narrativas incompreensíveis e bizarras, com sequências de acontecimentos violentos e dispersos, ou com evitamentos massivos dos conteúdos ligados à vinculação. Os problemas apresentados não são resolvidos ou têm uma resolução, que pode ou não ser positiva, à qual se segue uma inversão negativa, revés emocional, ou acontecimento bizarro. O comportamento não verbal caracteriza-se pela agitação e pela manifestação de emoções intensas, geralmente inapropriadas ou, de forma oposta, por uma acentuada inexpressividade emocional. A representação das figuras parentais tende a ser negativa e o discurso caracteriza-se pela ausência de fluência. As crianças podem apresentar um comportamento de retirada na interacção com o entrevistador ou, inversamente, tentar controlar o processo de aplicação do instrumento.

Os valores médios dizem respeito a histórias relativamente coerentes, em que o conflito da história é tido em conta, sendo a criança capaz de fornecer uma resolução mínima, ou seja, pelo menos de ordem funcional para o problema em causa, embora a narrativa possa ser atravessada por alguns elementos de incoerência. As histórias tendem a ser muito curtas e há necessidade de repetidos incitamentos, podendo existir desvios ou contradições moderadas. As emoções tendem a ser expressas de forma comedida e é mostrado algum conhecimento

emocional. O investimento na tarefa e a fluência verbal são medianos, podendo ser evidenciada relutância na interação com o entrevistador.

Os valores mais altos (>5) descrevem histórias coerentes, em que a criança lida com o problema de forma construtiva e imaginativa. A resolução dada é positiva e completa, ou seja, acrescenta uma compreensão relacional e emocional da situação. Integrando as histórias simultaneamente aspectos positivos e negativos, as finalizações tendem a incluir um retorno da interação familiar à normalidade e à harmonia. As crianças evidenciam conhecimento emocional e investem na tarefa com facilidade e espontaneidade, manifestando um leque variado, maioritariamente apropriado, de afectos.

Após treino prévio dos investigadores todas as narrativas foram analisadas, de forma independente, por dois elementos da equipa de investigação. Para as 365 narrativas consideradas (5 histórias, $n = 73$), os valores de correlação entre os dois investigadores (calculado como correlações intra classes) variaram entre .72 e .99, com 91% dos valores a situarem-se dentro de 1 ponto na escala de 1–8. Quando considerado em termos exactos de acerto/não acerto, o acordo entre os investigadores oscilou entre .56 e .74 (*Kappa*). Para cada história, o valor final foi obtido através da média dos valores de segurança atribuídos pelos dois investigadores.

Cotação com o Sistema de Cotação e Classificação de Dusseldorf

Inicialmente proposto pela equipa alemã de Gabriele Gloger-Tippelt este sistema tem tido crescente utilização, combinando, simultaneamente, uma abordagem quantitativa e uma abordagem de tipo categorial. Para cada história, foram definidos indicadores necessários, possíveis e eliminatórios nos quais, atendendo ainda a indicadores gerais, transversais a todas as histórias, o investigador se baseia para enquadrar cada história em 5 níveis (0-4) de segurança (consultar Anexo II).

Num segundo momento é solicitado ao investigador que, auxiliado pelas notas diagnósticas registadas durante o processo de cotação relativas a factores associados à *performance* da criança ao longo da entrevista (e.g., histórias que se destacam; progressão da qualidade das histórias narradas), faça uso, nas palavras dos autores, de um “*complex, clinical judgement*” (Gloger-Tippelt et al., 2002) para a atribuição de uma pontuação final global, naturalmente próxima da média aritmética das 5 histórias, mas não obrigatoriamente igual a esta.

Finalmente, numa terceira etapa, deverá ser identificada a estratégia de vinculação predominante (i.e. segura, evitante, ambivalente, sem estratégia-desorganizada), devendo, para tal, o investigador responder a um conjunto de questões orientativas com base no conjunto das narrativas produzidas (e.g., A criança discute o tema da vinculação? Se sim, inclui temas de perigo/ansiedade? É dada uma solução para o problema, as personagens encetam acções para o resolver? Os adultos são representados como competentes e confiáveis? Há muitos elementos incoerentes, de violência, ou de caos? Se os temas de vinculação não são discutidos, tal acontece porque a criança parece ignorá-los de forma deliberada, apresentando alternativamente temas convencionais, neutros e superficiais, do dia-a-dia familiar, ou porque, face à tarefa, a criança parece bloquear por completo, dando respostas claramente fora do contexto?).

Todas as entrevistas foram analisadas por um investigador independente, que havia recebido treino no método de cotação de Dusseldorf. Aproximadamente 50% das entrevistas ($n = 37$) foram também cotadas por outro investigador, treinado neste método de cotação pelo primeiro. Para as 185 narrativas consideradas (5 histórias, $n = 37$) o acordo entre os dois investigadores, calculado como acerto/não acerto oscilou entre .62 e .90 (*Kappa*). Na pontuação global dada ao conjunto das 5 histórias, o acordo entre os investigadores foi de .85.

Relativamente à identificação da estratégia de vinculação predominante, os dois investigadores deram uma classificação concordante em 32 dos 37 casos analisados por ambos (87% de concordância, *kappa* .82). De acordo com o que tem sido sugerido pela literatura, o valor final de segurança considerado, nos casos em que houve dupla cotação, foi dado pela média das pontuações dadas pelos dois investigadores. Relativamente aos 5 participantes sobre os quais os dois investigadores não chegaram a acordo relativamente à estratégia de vinculação predominante, optou-se por não incluir estas entrevistas nas análises subsequentes com esta variável.

RESULTADOS

As análises estatísticas descritivas e inferenciais foram executadas com o software PASW Statistics 18 (SPSS Inc, Chicago, IL). Todos os testes descritos foram realizados

depois de ter sido confirmado previamente que se verificavam as condições necessárias aos seus pressupostos de utilização. Consideraram-se estatisticamente significativos os efeitos cujo *p-value* foi inferior ou igual a 0.05. Análises preliminares, recorrendo a testes *t-student* para amostras independentes, confirmaram que, em termos médios, o grupo dos rapazes e das raparigas não diferia entre si a nível etário ($t(71) = .27, p = .79$), nem de Q.I. verbal ($t(71) = -.67, p = .51$).

Escala de Segurança

A caracterização descritiva dos valores para cada uma das 5 histórias com base na Escala de Segurança é apresentada na tabela 1. Correlações de Pearson realizadas entre os valores obtidos por cada participante nas diferentes histórias indicaram que estes se encontram significativamente relacionados entre si (r variou entre .60 e .82, $p < .001$), o que permitiu combinar os valores das 5 histórias num único valor de segurança total ($M = 5.46$; $DP = 1.11$).

Tabela 1 - Valores mínimos, máximo, médio (M) e desvio-padrão (DP) da Escala de Segurança, em cada história (escala 1-8; $n = 73$).

Histórias ASCT	Mínimo	Máximo	M	DP
SE	2	7.83	5.39	1.20
JM	2	8	5.42	1.35
MQ	2	8	5.57	1.26
PA	2	8	5.36	1.24
RE	2	8	5.55	1.45

Corroborando a validade discriminativa deste sistema de cotação a aspectos de natureza exclusivamente linguística e desenvolvimental, a segurança total não evidenciou

associações significativas com o Q.I. Verbal ($r = .05$, $p = .66$), nem com a idade das crianças ($r = -.06$, $p = .59$). Não foi ainda encontrada nenhuma associação significativa com as variáveis sócio-demográficas analisadas (i.e. idade e habilitações parentais dos pais, idade de entrada para o Jardim-de-Infância, número de horas que a criança passa habitualmente neste por dia).

A segurança total foi analisada em função do género, através de um teste *t*-student. As raparigas obtiveram valores de segurança, em média, mais altos ($M = 5.80$, $DP = 1.11$, $n = 33$) no ASCT do que os rapazes ($M = 5.17$, $DP = 1.04$, $n = 40$), sendo as diferenças estatisticamente significativas ($(t(71) = 2.50$, $p(\text{unilateral}) < .01$, $IC\ 95\%]1.13; 1.13[$).

Sistema de Cotação e Classificação de Dusseldorf

A caracterização descritiva dos valores de segurança encontrados para cada história, utilizando o Sistema de Cotação e Classificação de Dusseldorf, é apresentada na tabela 2.

Tabela 2 - Valores mínimos, máximo, médio (M) e desvio-padrão (DP) do Sistema de Cotação e Classificação de Dusseldorf, em cada história (escala 0-4; n=73)

Histórias ASCT	Mínimo	Máximo	M	DP
SE	1	4	2.40	1.10
JM	0	4	2.66	1.25
MQ	1	4	2.57	.97
PA	1	4	2.72	1.03
RE	0	4	2.44	.98

Correlações de Pearson realizadas entre os valores de segurança inter-histórias mostraram que estes se encontram relacionados entre si de forma estatisticamente significativa (r variou entre .19 e .54, $p < .05$), motivo pelo qual, a partir da média dos valores

das 5 histórias, também com este sistema, foi estimada, uma nova variável de segurança total ($M = 2.55$, $DP = .74$).

Esta variável não evidenciou associação significativa com o Q.I. Verbal ($r = .13$, $p = .26$) nem com a idade das crianças ($r = -.07$, $p = .54$), não tendo também sido verificada nenhuma associação significativa com nenhuma das variáveis sócio-demográficas consideradas.

Comparando os valores de segurança médios apresentados pelas raparigas ($M = 2.63$, $DP = .77$, $n = 33$) e pelos rapazes ($M = 2.49$, $DP = .71$, $n = 40$), através de um teste t -student, verificou-se que não existem diferenças significativas entre estes ($t(71) = .81$, $p(\text{unilateral})=.21$, $IC\ 95\% \]-.21; .49[$). É de notar que este resultado vai ao encontro do encontrado por Glogger-Tippelt e Koenig (2007) na sub-amostra de crianças oriundas de famílias bi-parentais incluídas no seu estudo (na sub-amostra de crianças oriundas de famílias mono-parentais registou-se uma maior preponderância de índices de insegurança e de desorganização nas narrativas dos rapazes).

No que respeita à estratégia de identificação predominante, identificada a partir do padrão de respostas dado, as percentagens de distribuição verificadas podem ser encontradas na tabela 3.

Tabela 3 – Percentagens das estratégias de vinculação predominantes identificadas pelo Sistema de Cotação e Classificação de Dusseldorf (n=68)

Estratégia	Percentagem
Insegura Ambivalente	25 %
Insegura Evitante	28 %
Segura	47 %

Realizou-se uma ANOVA *one-way* para averiguar sobre possíveis diferenças inter-grupos em termos de Q.I. verbal e de idade, não tendo sido encontradas quaisquer diferenças significativas (respectivamente, $F(2,65) = 1.97, p = 1.47$ e $F(2,65) = .74, p = .48$).

Para testar a hipótese de independência entre o tipo de estratégias de vinculação predominantemente utilizadas e o género recorreu-se ao teste do Qui-quadrado de Pearson depois de validados os seus pressupostos de aplicação e seguindo os passos sugeridos por Maroco (2007). De acordo com o teste do Qui-quadrado a estratégia de vinculação predominantemente utilizada ao nível representativo é independente do género das crianças ($X^2(2) = 1.3, p = .58, n = 68$).

Análise Comparativa de Sistemas

Foram encontradas correlações positivas, na sua grande maioria com intensidade semelhantemente moderada (r variou entre .28 e .39), entre os valores de segurança relativos aos dois sistemas (ver tabela 4), padrão de resultados que se manteve inalterado quando foram realizadas correlações parciais, controlando a variável género.

Tabela 4 - Correlações entre os valores da Escala de Segurança e do Sistema de Cotação e de Classificação de Dusseldorf

		Sistema Dusseldorf					
		SE	JM	MQ	PA	RE	Segurança
Escala de Segurança	SE	.39**	.11	.08	.14	.08	.23*
	JM	.16	.33**	.20*	.05	.14	.26*
	MQ	.31**	.27**	.31**	.14	.16 ^T	.35**
	PA	.21*	.18*	.11	.28*	.28**	.31**
	RE	.99	.04	.07	.21*	.31**	.21*
	Segurança	.27*	.22*	.18 ^T	.19 ^T	.23*	.32**

^T $p < .10, *p < .05, **p < .01$

Realizou-se uma ANOVA *one-way* para averiguar sobre possíveis diferenças inter-grupos, definidos pela estratégia de vinculação predominante (avaliada com o Sistema Dusseldorf) em termos dos valores médios recebidos na Escala de Segurança. A dimensão do efeito foi avaliado pelo η^2_p e as diferenças entre grupos foram avaliadas com o teste Fisher LSD para $\alpha = .05$. Como hipotetizado, observou-se um efeito estatisticamente significativo do tipo de estratégia de vinculação no valor recebido na Escala de Segurança ($F(2,65) = 6.87, p = .002; \eta^2_p = .17; \pi = .89$). O efeito observado apresenta uma dimensão média e a potência de teste superou o .8 desejável.

Como inicialmente hipotetizado, as crianças identificadas pelo Sistema Dusseldorf como tendo representações de vinculação seguras apresentaram, também, valores mais elevados na Escala de Segurança ($M = 5.91, DP = .19, n = 32$). Seguem-se as crianças identificadas como tendo representações de vinculação inseguras ambivalentes ($M = 5.27, DP = .19, n = 19$) e, finalmente, as identificadas como tendo representações de vinculação inseguras evitantes ($M = 4.81, DP = .28, n = 17$). De acordo com o teste post-hoc LSD de Fisher, as diferenças estatisticamente significativas, em termos dos valores da Escala de Segurança, ocorrem apenas entre as crianças identificados como sendo seguras pelo Sistema Dusseldorf e as identificados como sendo inseguras pelo mesmo método, tanto evitantes (IC a 95% $].49; 1.72[, p = .001$) como ambivalentes (IC a 95% $].05; 1.24[, p = .03$).

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como propósito fundamental comparar, de um ponto de vista empírico, e tendo como foco possíveis efeitos de género, dois sistemas de cotação provenientes de abordagens distintas: a Escala de Segurança e o Sistema de Cotação e Classificação de Dusseldorf. O mesmo conjunto de entrevistas ASCT, realizadas numa amostra normativa de crianças em idade pré-escolar, foi avaliado por investigadores independentes, tendo por base os dois sistemas. Concomitantemente, foram também aplicados os testes verbais da WPPSI-R.

Corroborando a validade discriminativa dos dois sistemas de cotação face a aspectos sócio-demográficos e do domínio do desenvolvimento linguístico, nenhuma associação foi

encontrada entre os valores de segurança estimados por estes e a idade, Q.I. verbal e características de âmbito sócio-demográfico das crianças incluídas na nossa amostra.

No que respeita à variável género, quando as entrevistas foram avaliadas com base na Escala de Segurança, as raparigas receberam valores de segurança significativamente mais altos, não tendo sido encontradas quaisquer diferenças entre o grupo dos rapazes e o grupo das raparigas em termos de idade e de Q.I. verbal. No entanto, é de realçar que a pontuação média do grupo de raparigas se inscreve também no domínio da segurança (>5 na escala 1-8). Já o sistema de Dusseldorf não assinalou qualquer diferença de género, nem em termos do valor médio da Segurança, nem em termos de distribuições pelas estratégias de vinculação predominantes.

Até ao momento, várias hipóteses, com diferentes implicações práticas e teóricas, têm sido avançadas para explicar as diferenças de género encontradas em alguns estudos. Uma das mais difundidas prende-se com a possibilidade de existirem discrepâncias entre rapazes e raparigas ao nível da competência linguística, variável que não tende a ser aferida.

Mais difícil de controlar será a competência narrativa, ou seja, a capacidade de criar um enredo e de contar uma história. Evidenciando as raparigas, precocemente, um acesso mais espontâneo a conteúdos de ordem emocional e relacional (Butler & Shalit-Naggar, 2008), tal poderá justificar que construam narrativas mais coerentes e ricas em detalhes intra e inter-subjectivos.

Em conformidade com esta ideia, numa amostra normativa de pré-escolares Verschueren et al. (1996) registaram que, embora as distribuições categoriais de vinculação não variassem com o género, as raparigas recebiam *scores* de segurança significativamente mais altos. Também nos estudos de Laible et al. (2004) e de Wong et al. (*in press*) as raparigas receberam, em média, valores mais elevados de coerência narrativa, apresentando as suas narrativas, maior elaboração e melhor organização causal e temporal.

Algumas evidências existem de que aspectos culturais associados à socialização podem também desempenhar um papel importante neste contexto. No maior estudo que, até à data, encontrou diferenças de género, Pierrehumbert et al. (2009) compararam dados provenientes de 5 países, tendo verificado que, de uma forma global, as raparigas tendiam a pontuar mais alto na dimensão segurança. No entanto, a magnitude das diferenças entre

rapazes e raparigas foi agravada nos dois países hispânicos (Espanha e Chile), cuja micro-cultura familiar apoia, tal como em Portugal, ainda hoje a diferenciação dos papéis de género.

Todavia, diferenças têm sido encontradas também em estudos que utilizam sistemas de cotação que não englobam a coerência e a elaboração discursiva, como é o caso da análise temática. No primeiro caso, estudando uma amostra de filhos de mães com historial, crónico ou transitório, de depressão, Trapolini et al. (2007) reportaram que as raparigas incluíram nas suas histórias mais temas de educação autoritária (e.g. castigo, disciplina severa), enquanto os rapazes incluíram mais eventos desconexos com carácter bizarro. Também em estudos com famílias em situação de pós-divórcio (Page & Bretherton, 2001; 2003a; 2003b) os rapazes tendem a incluir significativamente menos comportamentos pró-sociais e a apresentar uma maior preponderância de conteúdos agressivos, com as raparigas, por sua vez, a encenarem um maior número de interacções pró-sociais, nomeadamente, manifestações de afecto e de reparação pós conflito.

Voltemos ao presente estudo, de modo a percebermos melhor alguns aspectos inerentes à cotação dos dois sistemas que, para além da evidente diferença na amplitude de cotação de ambos (1-8 versus 0-4), pensamos terem contribuído para que as associações positivas encontradas, sejam apenas moderadas. Comparemos agora, a título de exemplo, dois excertos relativos à história do *Joelho Magoado*. Na instrução desta história os elementos da família estão a passear num parque, onde há uma rocha alta. Ao tentar subir à rocha, a figura protagonista cai para o chão e grita “*ai, o meu joelho, o meu joelho*” solicitando, em seguida, o entrevistador à criança que dê continuidade à história.

Exemplo 1: Rapaz de 4 anos

“C:

E: Então, o que é que achas que acontece agora?

C: *A mãe aproxima-se.* (Criança responde sem tocar em nenhuma das figuras)

E: *E o que é que acontece depois?*

C: *Depois põe betadine e um penso. E acaba a história.*

Exemplo 2: Rapariga de 4 anos

“C: A mãe e o pai aproximam-se e pegam na filha ao colo. Dizem: “Já passou, já passou, pronto, vamos curar da tua ferida. Da próxima vez tens que subir com mais cuidado, que esta rocha é muito alta!””

E: E o que é que acontece a seguir?

C: A mãe põe água no joelho, dá um beijinho e põe um penso. A filha pára de chorar e pede à mãe para tentar subir à rocha outra vez. Sobem todos, o pai e a mana também e desta vez ninguém cai. A filha está muito contente... (Criança sorri abertamente e põe as figuras da família de mãos dadas a subir a rocha) O joelho já não dói e ela conseguiu subir alto, alto com a ajuda dos pais.”

E: Acontece mais alguma coisa?

C: Depois fazem um grande picnick e jogam à apanhada e mais tarde vão para casa”.

Nestes dois exemplos, ambas as crianças incluíram nas suas respostas a provisão, por parte dos pais, de cuidados imediatos. Sendo este um dos indicadores (alternativo ao de provisão de conforto por palavras ou acções) que o Sistema Dusseldorf assume como necessário para a atribuição do nível máximo de segurança nesta história, e face à ausência de quaisquer outros conteúdos indicativos de insegurança (e.g., zanga parental, linguagem inapropriada, evento incoerente inapropriado, alargamento da história...), ambos os exemplos receberam o valor mais elevado: 4.

Por sua vez, quando foram avaliados através da Escala de Segurança, atendendo a parâmetros mais latos (e.g. complexidade da resolução dada ao problema principal, coerência, fluência do discurso, conhecimento emocional evidenciado, positividade da descrição das figuras parentais, etc), o valor recebido pelo primeiro exemplo, embora continuando a situar-se no domínio da segurança, é claramente mais baixo que o recebida pelo segundo (5 contra 7.66 na escala 1-8).

Uma questão que necessariamente se levanta é, até que ponto, poderemos considerar que os pressupostos em que a Escala de Segurança se baseia são permeáveis a aspectos decorrentes da variabilidade inter-individual, e particularmente inter-género, em termos de características discursivas que, contudo, saem fora do âmbito teórico da vinculação.

Por outro lado, não podemos também rejeitar à partida a possibilidade de que, por comparação com o Sistema de Dusseldorf, esta seja capaz de discriminar diferenças que, embora de natureza mais subtil, são inequivocamente importantes.

Assim, outro cenário possível é que os resultados encontrados com a Escala de Segurança reflectam reais diferenças de género, o que, a ser confirmado, suscitará sem dúvida reflexões teóricas de maior vulto. Neste contexto, parece-nos que uma perspectiva merecedora de atenção diz respeito à hipótese de as referidas diferenças poderem reflectir, essencialmente, divergências nas estratégias de regulação emocional tendencialmente adoptadas por rapazes e raparigas.

Tem vindo a ser sugerido que a aplicação deste tipo de metodologias pode ser perspectivada como uma situação indutora de ansiedade (ver Bretherton & Oppenheim, 2003 e Oppenheim & Waters, 1995), na medida em que cada instrução confronta a criança com um tema relacional complexo, conflituoso e emocionalmente carregado, com a acção a ser deixada no seu clímax. É-lhe então solicitado que, regulando a tensão emocional suscitada pela instrução, resolva de forma coerente o problema apresentado, ao mesmo tempo que se mantém em interacção com um adulto desconhecido.

Na continuidade deste pensamento, pensamos que fará sentido explorar a tese proposta por Taylor e colaboradores (ver Taylor et al., 2000 e Taylor et al., 2002) que sugere uma predominância de estratégias comportamentais de tipo afiliativo no sexo feminino, caracterizadas pela procura e/ou prestação de cuidados e de protecção (“*tend-or-befriend*” no original), por oposição à predominância de estratégias comportamentais de luta ou de fuga (“*fight-or-flight*”) no género masculino face a situações de *stress* e de confronto interpessoal.

Numa óptica evolucionista, a adopção de tais estratégias teria na sua base distintas vantagens adaptativas. Em situações adversas, as respostas de tipo afiliativo, ao optimizarem a criação e a manutenção de redes sociais, teriam sido mais adequadas para as fêmeas no mundo natural, favorecendo não só a promoção da segurança pessoal mas também assegurando a protecção das suas crias. Ao mesmo tempo, a consequente redução do *stress* permitida por este tipo de estratégias potenciaria a segregação de níveis mais elevados de oxitocina, hormona que desempenha um papel central no sistema de prestação de cuidados.

Por sua vez, nas mesmas condições de *stress*, dotados de condições físicas de força e de agilidade tendencialmente superiores às das fêmeas, os machos poderiam ter beneficiado de estratégias reactivas, de luta e de confronto, ou de reacções de fuga.

Um dos estudos no campo da vinculação que, até à data, mais parece estar em consonância com esta hipótese foi realizado por David e Lyons-Ruth em 2005. Na análise de *Situações Estranhas* (Ainsworth et al., 1978) de um grupo de crianças em situação de negligência/maus-tratos maternos, estes investigadores identificaram um maior número de rapazes com uma vinculação desorganizada/insegura de tipo controlador, classificação apoiada pela combinação contraditória, aquando da reunião, de comportamentos pronunciados de zanga-resistência e de evitamento-fuga (e.g., esconder-se debaixo de cadeira, correr para longe da mãe, imobilização motora, encolherem-se no chão) dirigidos à mãe. Por seu turno, mesmo quando a conduta materna se tornava claramente inadequada ou ameaçadora, as raparigas procuraram em maior escala a proximidade física das mães embora, ao fazê-lo, apresentassem simultaneamente comportamentos indiciadores de medo (e.g., movimentos prudentes e hesitantes, imobilização motora), o que contribuiu para lhes fosse atribuído um maior número de classificações de vinculação desorganizada/segura.

Extrapolando esta tese para o nível performativo do ASCT, tal como sugerido por Pierrehumbert et al. (2009), poderá hipotetizar-se que esta é uma tarefa que confronta as crianças com conteúdos indutores de ansiedade aos quais urge dar uma resposta. Desta forma, podem ser esperados nos rapazes maiores níveis de agitação comportamental ou, opostamente, de desactivação comportamental e de inibição emocional, que, ao serem transpostos para a trama narrativa, necessariamente fazem descer a cotação recebida quando são considerados aspectos de coerência narrativa, do comportamento não verbal ou, ainda, do conhecimento emocional. Por sua vez, nas respostas das raparigas é de esperar que sejam encenadas mais interacções de natureza pró-social entre as personagens, podendo estas também apresentar maior proximidade física. Simultaneamente, são postas maioritariamente em evidência atitudes pró-sociais, fundamentalmente da dimensão do cuidar e ser cuidado (e.g. Zahn-Waxler et al., 2008) que tendem a ser lidas como reflectindo uma maior harmonia familiar, aspectos que contribuem para que recebam pontuações mais altas no ASCT em sistemas com as características da Escala de Segurança por nós utilizada.

Em face do exposto, consideramos que uma preocupação da investigação futura, deverá ser clarificar a efectiva importância das diferenças encontradas para o ajustamento social e emocional dos indivíduos. Recorrendo a uma forma revista do ASCT, adaptada para situações de divórcio, este trabalho tem sido iniciado por Page & Bretherton (2001; 2003a; 2003b), com resultados preliminares surpreendentes. Até ao momento, a conclusão mais importante a retirar é que a presença de iguais conteúdos nas narrativas de rapazes e de raparigas pode ter correlatos externos distintos e mesmo contraditórios, em termos de competência social, quando esta é avaliada pelas educadoras.

Dando força a esta ideia, um dos poucos estudos exploratórios que se debruçou especificamente sobre a qualidade emocional do próprio processo narrativo mostrou que a simples presença de emoções positivas na trama narrativa não está directamente associada nem com a qualidade da resolução dada aos problemas de vinculação apresentados, nem com a coerência das histórias narradas, com esta ausência de correspondência a parecer agravar-se no caso das raparigas (Ferreira, Maia, Pinto, Santos, & Fernandes, 2010).

Afigura-se, deste modo, incompleta a abordagem tradicional que espera que conteúdos representacionais positivos ou negativos predigam, linearmente e por si só, a adopção de comportamentos socialmente equivalentes por parte das crianças. Parece ser necessário, sim, que o diagnóstico de positividade/negatividade dado a estes conteúdos tenha em consideração o facto de os mesmos poderem ser influenciados pela socialização, nomeadamente por aquilo que, em cada idade e em cada cultura, corresponde ou se distancia do estereótipo de género.

Por outro lado, reaviva-se também a pertinência de uma abordagem da vinculação enquanto constructo organizacional (ver Sroufe & Waters, 1977), segundo a qual uma leitura discreta de comportamentos deve ser abandonada a favor de uma compreensão mais abrangente dos padrões comportamentais e da função que estes podem ter no contexto imediato.

Do exposto, pensamos ficar clara a necessidade de serem realizados mais estudos que, continuando a controlar aspectos linguísticos e avaliando, de forma integrativa, especificidades de conteúdo, coerência narrativa e aspectos do processo narrativo, se foquem especificamente na questão do género.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford England: Lawrence Erlbaum.
- Bakermans-Kranenburg, M., & van IJzendoorn, M. (2009a). No reliable gender differences in attachment across the lifespan. *Behavioral and Brain Sciences*, *32*, 22-23.
- Bakermans-Kranenburg, M., & van IJzendoorn, M. (2009b). The first 10,000 adult attachment interviews: Distributions of adult attachment representations in clinical and non-clinical groups. *Attachment & Human Development*, *11*, 223-263.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation, anxiety, and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol.1 Attachment* (2nd rev. ed.). New York, New York: Basic Books (Original work published 1969).
- Bretherton, I. & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent child narratives* (pp. 55-89). New York: Oxford University Press.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, *11*, 237-252.
- Bretherton, I. (1995). Commentary: A communication perspective on attachment relationships and internal working models. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research*. *Monographs of Society for Research in Child Development*, *60*, 310-329.

- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K., Grossmann, & E. Waters (Eds.) *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp.13-47). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Story completion tasks to assess young children's internal working model of child and parent in the attachment relationship. In Greenberg, M., T., Cicchetti D., Cummings, E., M., *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp.300-305), Chicago: The University of Chicago Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & Cummings, E. M. (Eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 273-308). Chicago: The University of Chicago Press.
- Butler, R., & Shalit-Naggar, R. (2008). Gender and patterns of concerned responsiveness in representations of the mother-daughter and mother-son relationship. *Child Development*, 79, 836-851.
- Cassidy, J. (1988). Child mother attachment and the self in six-year olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Cummings, E. M. (2003). Toward assessing attachment on an emotional security continuum: Comment on Fraley and Spieker (2003). *Developmental Psychology*, 39, 405-408.
- David, D., & Lyons-Ruth, K. (2005). Differential Attachment responses of male and female infants to frightening maternal behaviour: tend or befriend versus fight or flight? *Infant Mental Health Journal*, 21, 1-18.
- Dykas, M. J., Woodhouse, S. S., Cassidy, J., & Waters, H. S. (2006). Narrative assessment of attachment representations: Links between secure base scripts and adolescent attachment. *Attachment & Human Development*, 8, 221-240.
- Ferreira, B., Maia, J., Pinto, A., Santos, A.J., & Fernandes, C. (2010). Qualidade dos modelos internos de vinculação e a expressividade emocional em crianças de idade pré-escolar. Comunicação oral apresentada no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga, Portugal.

- Fraley, R., & Spieker, S. J. (2003a). Are infant attachment patterns continuously or categorically distributed? A taxometric analysis of strange situation behavior. *Developmental Psychology, 39*, 387-404. doi:10.1037/0012-1649.39.3.387
- Fraley, R., & Spieker, S. J. (2003b). What are the differences between dimensional and categorical models of individual differences in attachment? Reply to Cassidy (2003), Cummings (2003), Sroufe (2003), and Waters and Beauchaine (2003). *Developmental Psychology, 39*, 423-429. doi:10.1037/0012-1649.39.3.423
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., Koenig, L., & Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers' attachment representations. *Attachment & Human Development, 4*, 318-339.
- Gloger-Tippelt, G., & König, L. (2007). Attachment representations in 6-year-old children from one and two parent families in Germany. *School Psychology International, 28*, 313-330. doi:10.1177/0143034307078540.
- Heller, C. (2000). *Attachment and social competence in preschool children*. Master's thesis. Unpublished. Manuscript, Auburn University, AL.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's Perceptions of Family Relationships as Assessed in a Doll Story Completion Task: Links to Parenting, Social Competence, and Externalizing Behavior. *Social Development, 13*, 551-569.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança*. Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- 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*, 66-104.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Marvin, R. S., & Britner, P. A. (2008). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy, & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory: Research and clinical applications* (2nd ed., pp. 269-294). New York, NY: The Guilford Press.
- Mikulincer, M., Shaver, P., Sapir-Lavid, Y., & Avihou-Kanza, N. (2009). What's inside the minds of securely and insecurely attached people? The secure-base script and its associations with attachment-style dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology, 97*, 615-633.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., & Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter. *Devenir, 15*, 143-177. doi:10.3917/dev.032.0143.
- Oppenheim, D. (1997). The Attachment Doll-play Interview for Preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 20*, 681-697. doi:10.1080/016502597385126.
- Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of Society for Research in Child Development, 60*, 197-215.
- Page, T. & Bretherton, I. (2001). Mother- and father-child attachment themes in the story completions of pre-schoolers from post-divorce families: do they predict relationships with peers and teachers? *Attachment and Human Development, 3*, 1-29.
- Page, T. & Bretherton, I. (2003a). Gender differences in stories of violence and caring by preschool children in post-divorce families: Implications for social competence. *Child & Adolescent Social Work Journal, 20*, 485-508.
- Page, T. & Bretherton, I. (2003b). Representations of attachment to father in the narratives of preschool girls in post-divorce families: Implications for family relationships and social development. *Child & Adolescent Social Work Journal, 20*, 99-122.
- Pierrehumbert, B., Santelices, M., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., et al. (2009). Gender and attachment representations in the preschool years: Comparisons between five countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*, 543-566. doi:10.1177/0022022109335181

- Poehlmann, J. (2005). Representations of attachment relationships in children of incarcerated mothers. *Child Development, 76*, 679-696. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00871.x
- Seabra-Santos, M. J., Simões, M. R., Albuquerque, C. P., Pereira, M. M., Almeida, L. S., Ferreira, C., Lança, C. & Lopes, A. F. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária – Forma Revista (W.P.P.S.I.-R.). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. I, pp.197-219). Coimbra: Quarteto.
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica, 26*, 411-422.
- Solomon, J. & George, C. (2008). The measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory. Research and clinical applications* (2nd ed, pp. 383-416). New York: The Guilford Press.
- Sroufe, L. A. (2003). Attachment categories as reflections of multiple dimensions: Comment on Fraley and Spieker (2003). *Developmental Psychology, 39*, 413–416.
- Sroufe, L., & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development, 48*, 1184-1199. doi:10.1111/1467-8624.ep10398712
- Steele, M., Steele, H., Woolgar, M., Yabsley, S., Fonagy, P., Johnson, D., et al., (2003). An attachment perspective on children's emotion narratives: Links across generations. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parentchild narratives* (pp. 163-181). New York: Oxford University Press.
- Taylor, S., Klein, L., Lewis, B., Gruenewald, T., Gurung, R., & Updegraff, J. (2000). Bio behavioral responses to stress in females: Tend-and-befriend, not fight-or-flight. *Psychological Review, 107*, 411-429.
- Taylor, S., Lewis, B., Gruenewald, T., Gurung, R., Updegraff, J., & Klein, L. (2002). Sex differences in bio behavioral responses to threat: Reply to Geary and Flinn (2002). *Psychological Review, 109*, 751-753.

- Thompson, R. A. (2008). Attachment-related mental representations: Introduction to the special issue. *Attachment & Human Development*, 10, 347-358. doi:10.1080/14616730802461334.
- Trapolini, T., Ungerer, J., & McMahon, C. (2007). Maternal depression and children's attachment representations during the preschool years. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 247-261.
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2493-2511.
- Waters, E., & Beauchaine, T. P. (2003). Are there really patterns of attachment? Comment on Fraley and Spieker (2003). *Developmental Psychology*, 39, 417-422.
- Waters, E. & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behaviour in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*, Monographs of the Society for Research in the Child Development, 50, 41-65.
- Waters, H. S., Rodrigues, L. M., & Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of narrative attachment assessment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 211-234.
- Waters, H., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development*, 8, 185-197. doi:10.1080/14616730600856016
- Wechsler, D., (1989). *WPPSI-R - Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Revised*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Wong, M., Bost, K.K., Shin, N., Veríssimo, M., Maia, J., Monteiro, L., et al. (*in press*). Understanding Children's Mental Representations of Attachment: The Role of Children's Secure Base Behaviors and Maternal Attachment Scripts. *Attachment and Human development*.
- Zahn-Waxler, C., Park, J., Usher, B., Belouad, F., Cole, P., & Gruber, R. (2008). Young children's representations of conflict and distress: A longitudinal study of boys and girls with disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 20, 99-119.

CAPÍTULO IV

REPRESENTAÇÕES DE VINCULAÇÃO E TRANSFERÊNCIA NARRATIVA PAIS/FILHOS NO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR

RESUMO

Tentativas têm sido feitas para captar os aspectos da interação pais/filhos que podem ser mais decisivos para a estruturação de representações de vinculação seguras. Neste contexto, têm vindo a destacar-se as competências dos pais para dialogarem com os filhos acerca do passado, nomeadamente o grau em que promovem a co-construção de evocações coerentes e emocionalmente integradas. Participaram neste estudo 40 crianças, oriundas de instituições portuguesas de ensino pré-escolar, e respectivos cuidadores. As crianças tinham, em média, 57.42 meses de idade ($DP = 6.11$). Investigadores independentes, treinados, estranhos à recolha de dados e a outras informações sobre os participantes, cotaram as histórias produzidas pelas crianças no *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton & Ridgeway, 1990) quanto à segurança das representações de vinculação emergentes. Concorrentemente, as díades mãe/criança ($n = 38$) e pai/criança ($n = 27$) participaram, separadamente, numa tarefa de reminiscência sobre 3 eventos partilhados passados, tendo as características estilísticas (Bost et al., 2006; Fivush & Fromhoff, 1988) e a qualidade emocional dos diálogos (Koren-Karie, Oppenheim, Etzion-Carasso, & Haimovich, 2003) sido analisadas por investigadores independentes. Os resultados documentam a existência de fortes ligações entre as características elaborativas do discurso parental e a correspondente participação da criança na co-evocação, sugerindo, ainda, que a especificidade relacional constitui um aspecto importante neste âmbito. Por sua vez, os valores de segurança ASCT mostraram-se negativamente associados com a presença de hostilidade na interação diádica (com este aspecto a ser especialmente saliente no que respeita à hostilidade da relação mãe/criança), tendo também sido encontrada uma ligação positiva entre esta primeira variável e a elaboração discursiva paterna. Os dados deste estudo reforçam, assim, a tese de que a existência de abertura emocional na comunicação familiar (caracterizada pela aceitação recíproca e pela validação que o adulto faz da perspectiva da criança sobre os eventos passados) é vital para a organização de vinculações seguras. Suporte empírico é oferecido à ideia de que as trocas comunicativas com o pai desempenham um papel específico, facilitador, neste âmbito.

Palavras-chave: Representações de vinculação, Transferência Narrativa, Transmissão social da vinculação; Reminiscência pais/filhos.

ABSTRACT

Attempts have been made to capture parent/child relationships most important aspects that contribute more deeply to the elaboration of secure attachment representations during the preschool years. In this context, attention has been given to the parent's competency to dialogue with the child about past shared events, namely the extension in which they are able to promote the co-construction of coherent, emotionally integrated, family reminiscences. 40 children (average age 57.42 months, $SD = 6.11$), recruited at Portuguese pre-school institutions, and their caregivers participated in the present study. Trained researchers, blind to data collection and to other type of information, rated children's narrative production on the *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton & Ridgeway, 1990), regarding the security of the emergent attachment representations. Concurrently, mother/child ($n = 38$) and father/child ($n = 27$) dyads, have independently completed a memory-talk procedure, where they talked together about 3 shared past events. Dialogues' stylistic features (Bost et al., 2006; Fivush & Fromhoff, 1988) and emotional tone (Koren-Karie, Oppenheim, Etzion-Carasso & Haimovich, 2003) were assessed by an independent team of researchers. Strong links were found between the elaboration of parents' narrative style and the correspondent active participation of the child in the joined evocation. ASCT security showed to be negatively associated with the presence of hostility in the dyadic interaction (especially in what concerns mother/child relationship). Oppositely, positive associations were found between this first variable and fathers' elaborative style during the memory-talk task. Data from this study gives support to the thesis that the existence of emotionally open family communication (which includes reciprocal acceptance, and adult's validation of the child's own experience and version of the past events), is crucial for the organization of secure attachment models. Suggesting that an important trait in this empirical ground comprises relational specificity, data also gives credit to the idea that the communicative exchanges with fathers play a particular, facilitative, role in this domain.

Key words: Attachment representations; Narrative transference; Attachment social transmission; Parent/child memory-talk.

INTRODUÇÃO

A Teoria da Vinculação (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1980, 1988) considera que os aspectos salientes das relações de vinculação se vão organizando gradualmente em representações internas, à medida que a criança e as suas “relações reais” com figuras de vinculação específicas se desenvolvem. Uma criança terá maiores probabilidades de desenvolver uma representação positiva de si própria, na qual o *self* surge como valorizado e merecedor de cuidados, quando as suas necessidades de proximidade emocional, de protecção e de segurança estão preenchidas, sendo-lhe dado, simultaneamente, suporte para uma exploração activa e autónoma do meio. Contrariamente, quando as interacções precoces são caracterizadas por uma falta de adequação entre aquilo que são as necessidades da criança e as respostas dadas pelos cuidadores, esta poderá organizar modelos internos complementares em que o *self* é visto como não desejado e sem valor e em que os outros são perspectivados como indisponíveis, rejeitantes, ou abusadores.

Bowlby (1988) propõe que uma comunicação entre a criança e o cuidador caracterizada por abertura emocional, condição que permite à díade meta-comunicar sobre aspectos da própria relação que possam ser menos satisfatórios, clarificar expectativas mútuas e negociar formas de alcançar objectivos, tanto comuns como independentes, é um aspecto vital para a construção e manutenção de Modelos Internos Dinâmicos (MID) de vinculação seguros. Pais capazes de construir diálogos organizados, elaborados e emocionalmente integrativos sobre eventos do passado ajudam os filhos a desenvolver representações coerentes e consistentes acerca de si próprios, enquanto sujeitos com uma individualidade própria que é reconhecida, compreendida e aceite.

Ao mesmo tempo, estão também reunidas as condições para a construção de representações acerca dos próprios pais enquanto *bases psicológicas seguras* (ver Oppenheim & Koren-Karie, 2009), a partir das quais a criança poderá explorar livremente o seu próprio *mundo interno*. Hipotiza-se, assim, que em função da repetição de experiências interactivas gratificantes com cuidadores sensitivos e disponíveis (ver Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) a criança interiorize que estes poderão constituir um *porto de abrigo* sólido, caso nesta exploração interna se venha a confrontar com emoções negativas, ou excessivamente intensas, que não seja capaz de elaborar sozinha.

Inversamente, quando os pais recorrentemente rejeitam, invalidam ou distorcem a sua experiência, é de esperar que a criança tenha maiores dificuldades na elaboração de MID coerentes e integrados, podendo ficar constrangida a exploração que faz das suas próprias emoções. Mais ainda, conjectura-se que a activação de processos defensivos menos adaptativos neste contexto possa, a longo prazo, limitar a acessibilidade à consciência destas representações inseguras, dificultando a sua actualização mesmo na presença de novas, potencialmente melhores, experiências relacionais significativas (ver Bretherton, 1990, 1995, 2005; Bretherton & Munholland, 2008; Thompson, 2000).

Partindo da ponte, recentemente criada, entre os teóricos da vinculação e aqueles que se debruçam sobre as ligações entre memória auto-biográfica e linguagem (e.g., Bost et al., 2006; Oppenheim, Koren-Karie, & Sagi-Schwartz, 2007; Priddis & Howieson, 2009; Raikes & Thompson, 2008; Reese, 2008), no presente estudo daremos atenção ao processo de transferência narrativa pais/filhos hipotetizado, tal como proposto pioneiramente por Bowlby (1973, 1988), enquanto mecanismo chave na transmissão social da vinculação.

Emergência da memória auto-biográfica ou a co-construção de significado

Depois de o estudo inaugural de Nelson e Gruendel (1979) ter demonstrado que crianças pré-escolares possuem já representações gerais de eventos do dia-a-dia (e.g., fazer compras no supermercado) temporalmente organizadas sob a forma guiões, sendo capazes de evocar memórias detalhadas de experiências específicas, os pressupostos base da investigação sobre memória infantil sofreram uma evolução considerável, com o quadro dos “défices e das incapacidades” a dar lugar a um panorama de inesperadas competências.

Neste âmbito, a capacidade de evocar coerentemente memórias autobiográficas tem sido apontada como um processo com central relevância uma vez que, para além de envolver a recuperação de informação sobre um dado acontecimento, obriga a que esta seja posta, de forma lógica e temporalmente consistente, numa grelha explicativa afectivamente relevante para o indivíduo (ver Nelson & Fivush, 2004).

Partindo deste pressuposto, as tarefas de reminiscência adulto/criança, geralmente realizadas sob a forma de evocações conjuntas sobre eventos partilhados passados emocionalmente significativos, têm vindo a ganhar destaque. Favorecendo este cenário, a literatura mostra que, apesar de as mães tenderem a adaptar-se às características das crianças, nomeadamente, à evolução linguística das mesmas (Haden, Haine, & Fivush, 1997;

Newcombe & Reese, 2004), as características narrativas utilizadas por estas nas situações de reminiscência, tendem a mostrar uma notável consistência temporal (Harley & Reese, 1999; Oppenheim, Koren-Karie, & Sagi-Schwartz, 2007; Reese, Haden, & Fivush, 1993), contextual (Haden, 1998) e inter-temática (Sales, Fivush, & Peterson, 2003).

Tem sido amplamente aceite que a utilização deste paradigma empírico poderá ser especialmente informativo, na medida em que o estilo narrativo adoptado pelas mães neste tipo de tarefas tem mostrado ser distinto do estilo narrativo adoptado noutros contextos (e.g., brincadeira livre), hipotetizando-se que, neste tipo de interacção, as mães possam ter objectivos de socialização específicos, relacionados com a partilha do passado familiar (ver revisões de Fivush, 2008; Fivush & Nelson, 2004; 2006).

Em continuidade com esta ideia, tem vindo a ser proposto por Katherine Nelson e por Robyn Fivush que as trocas comunicativas criança/cuidador, em torno de eventos partilhados passados, poderão estar, também, intimamente ligadas à emergência e consolidação do *self* infantil e da memória auto-biográfica. Ou, numa óptica mais complexa, à emergência e consolidação daquilo que a abordagem teórica seguida por estas autoras (ver Nelson & Fivush, 2004, p.576) tem vindo a designar por *self-autobiográfico*:

If we assume that a major function of talking about the past is to help construct an understanding of self through time, then the way in which the self is conceptualized will influence the way in which the past is constructed, and, in turn, the way in which the past is constructed will influence the way in which the self is conceptualized, in an ongoing dialectical relation.

Incluindo elementos da memória episódica acrescida do sentimento de Self enquanto agente, o *self-autobiográfico* é hipotetizado como sendo capaz de evocar e de organizar, de forma maioritariamente consciente, episódios significativos únicos na memória autobiográfica sob a forma de narrativas, com os episódios quotidianos de co-reminiscência familiar a serem apontados, nesta conceptualização, como aspectos centrais que podem potenciar, ou contrariamente limitar, o seu desenvolvimento coerente e “saudável” (ver Fonagy & Target, 2007).

Na continuidade deste pensamento, dando especial atenção aos processos de partilha subjectiva e interpessoal que tendem a ocorrer nas situações quotidianas de reminiscência familiar Bohanek et al. (2009, p.506) acrescentam que:

Through participating in this type of family reminiscing, children learn how to become not only storytellers but also theory builders. In order for a family to construct a coherent narrative together, each part of the story must be explained, and the members of the family may challenge what was told, may add in different pieces, or may critique and rework the current theory of what happened.

Elaboração versus repetição do estilo narrativo parental

De entre os aspectos evocativos específicos que têm vindo a ser identificados como mais relevantes, é de salientar o grau de elaboração do estilo narrativo parental (Fivush & Fromhoff, 1988; Reese & Fivush, 1993). Um estilo narrativo elaborado caracteriza-se pelo fornecimento de uma elevada quantidade de informação factual, valorativa e contextual que, de forma flexível, acrescenta novos dados sobre o evento. Simultaneamente, o adulto encoraja a participação da criança através da utilização de questões abertas e da provisão de *feedback* valorativo, usualmente confirmatório, aos seus comentários, mesmo quando estes são mínimos ou, aparentemente, irrelevantes. De forma oposta, um estilo narrativo repetitivo distingue-se pela redundância verbal, com o adulto rapidamente a não conseguir acrescentar nada de novo ao que foi afirmado ou questionado inicialmente, com pouco espaço e incentivos a serem dados aos contributos da criança.

Uma maior elaboração do estilo narrativo parental tem-se mostrado facilitadora, não apenas da emergência da memória auto-biográfica, mas também de uma melhor organização e qualidade da mesma, com os filhos de pais elaborativos a adoptarem um estilo narrativo concordante, reportando em maior escala e com maior riqueza as suas memórias sobre acontecimentos passados (ver revisões empíricas de Nelson & Fivush, 2004; Fivush & Nelson, 2006; Fivush, 2008).

Tendendo as crianças a assumir um papel mais activo nas trocas comunicativas, efeitos ao nível das suas competências evocativas têm sido descritos a médio (Peterson, Sales, Rees, & Fivush, 2007) e a longo prazo (Jack, MacDonald, Reese, & Hayne, 2009).

Associações positivas têm também sido encontradas com vários aspectos do desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional de crianças em idade pré-escolar, destacando-se precocidade da auto-consciência, auto-conceito e auto-estima, compreensão das emoções e ajustamento emocional (e.g., Fivush, Bohanek, Robertson & Duke, 2004; Laible & Thompson, 2000).

Sugerindo que os filhos tendem a internalizar o estilo narrativo parental, as características do segundo têm-se mostrado boas preditoras da qualidade do discurso infantil quando as crianças são convidadas a narrar, num contexto independente, experiências passadas a um entrevistador adulto (Farrant & Reese, 2000). Adoptando uma perspectiva Vygotskiana a este respeito, segundo a qual elementos inicialmente mediados socialmente acabam por se tornar parte integrante do repertório individual, Fivush e Nelson (2004) propõem que é a utilização por parte dos pais de estratégias de *scaffolding* nas reminiscências espontâneas do dia-a-dia que permite que as crianças apreendam quer os conteúdos abordados, quer capacidades narrativas específicas.

Desenvolvimento da competência evocativa

A investigação (e.g., Harley & Reese, 1999) tem evidenciado que os pais começam a utilizar estratégias de *scaffolding* muito precocemente, quando a criança ainda se limita a acenar ou a repetir o que lhe é dito, ou seja, antes de dominar plenamente o verbal, sendo estas que tornam primeiramente possível a organização da experiência, presente e retrospectiva, e a sua subsequente representação mental.

Com isto não queremos dizer, contudo, que o processo de reminiscência ocorre de forma unidireccional, ou que neste a criança é uma mera receptora passiva. Pelo contrário, tal como os interlocutores adultos, esta contribui de forma única, e com o decorrer do tempo de modo cada vez mais acentuado para a interacção com o seu estilo pessoal, competência linguística e características temperamentais, tendo a díade que ser vista como um sistema permanentemente em mútua acomodação (Farrant & Reese, 2000; Harley & Reese, 1999; Newcombe & Reese, 2004; Raikes & Thompson, 2008).

No que respeita à influência da idade na comunicação de memórias autobiográficas, estudos (e.g., Buckner & Fivush, 2000; Reese et al., 1993; Peterson et al., 2007) mostram que crianças mais velhas produzem evocações mais longas e elaboradas, com melhor marcação temporal e que incluem informação orientativa, contextual e avaliativa em maior extensão,

registando-se uma maior quantidade de referências a acções complexas (i.e. causa ou consequência de outras). Naturalmente, será importante discernir se estas características evolutivas espelham mudanças significativas efectivas nos sistemas de memória ou se decorrem meramente de conquistas linguísticas, mostrando-se os instrumentos *standard* de avaliação da linguagem pouco informativos sobre a capacidade das crianças para perceber e construir narrativas autobiográficas. Fivush e Nelson (2004; 2006), no entanto, mostram-se confiantes relativamente à primeira possibilidade, defendendo que o facto de crianças mais velhas reportarem significativamente mais informação valorativa, nomeadamente opiniões pessoais, sobre os acontecimentos espelha que estas detêm um maior e mais complexo entendimento sobre o mundo e sobre o seu papel neste.

Estilos narrativos materno e paterno e diferenças de género

Até à data, poucas conclusões definitivas existem sobre o que poderão ser especificidades dos estilos narrativos, tanto materno e paterno, como de rapazes e de raparigas, em diferentes contextos de interacção pais/criança. Alguns dados empíricos (e.g., Buckner & Fivush, 2000; Fivush, 1998; Haden et al., 1997; Reese & Fivush, 1993) sugerem que tanto os pais como as mães, quando solicitados a iniciar diálogos sobre eventos passados, emocionalmente carregados, tendem a ser mais elaborativos, a fornecer mais *feedback* e a incluir mais referências emocionais e temas de natureza afiliativa quando dialogam com as filhas, abordando mais frequentemente eventos de carácter social com estas. Por seu turno, as filhas tendem a responder de forma concordante. Nelson e Fivush (2004) sugerem que, na base destas diferenças, poderá estar uma maior propensão das raparigas para este tipo de tarefas, nomeadamente revelarem maior interesse por assuntos de ordem social e capacidades linguísticas mais avançadas, características que podem elicitar um estilo narrativo parental mais elaborado, o qual, por seu turno, estimulará mais a participação destas. Dinâmicas interactivas precoces que poderão ajudar a explicar dados da investigação sobre memória auto-biográfica na idade adulta, nomeadamente o facto de as mulheres apresentarem memórias mais extensas, detalhadas e emocionalmente densas, sendo a idade a que reportam a primeira memória autobiográfica inferior à dos homens (ver Fivush, 2008).

Por outro lado, se algumas investigações negam a existência de diferenças significativas relevantes (e.g., Fivush, 1998; Buckner & Fivush, 2000; Reese & Fivush, 1993; Haden et al., 1997), outras documentam que as mães são geralmente mais elaborativas,

especialmente durante a discussão de conteúdos emocionais, sendo também menos directivas que os pais.

Não obstante, a investigação tem mostrado que as crianças, independentemente do género, constroem narrativas mais elaboradas e mais longas com os pais (ver Lanvers, 2004). Uma justificação algo simplista para este fenómeno poderá ser o facto de os pais serem habitualmente parceiros menos comuns deste tipo de diálogos, podendo este carácter de novidade ter um efeito estimulante na participação dos filhos. No entanto, outra justificação avançada pela literatura, é que, por não estarem tão “profundamente sintonizados” com as crianças como as mães tendem a estar, os pais possam pôr maior complexidade e pressão comunicativa na interacção, exigindo às crianças níveis mais elevados de habilidade expressiva e desafiando-as cognitivamente. Com base nesta ideia, Gleason (1975) e Tomasello, Conti-Ramsden e Ewert (1990) têm vindo a hipotetizar que, nos anos pré-escolares, o pai possa jogar um papel crucial no processo de socialização da criança, pelo estabelecimento de uma primeira “ponte para o exterior” através da linguagem.

Estudos têm também vindo a alertar para aquilo que podem ser os contributos desenvolvimentais específicos, a curto e a longo prazo, das reminiscências com os dois progenitores (e.g., Haden et al., 1997). Adoptando um paradigma naturalista, em que analisaram reminiscências espontâneas realizadas por famílias com crianças em idade escolar à hora do jantar, Bohanek et al. (2009) concluíram que as mães contribuía em maior extensão para a co-construção de narrativas sobre eventos partilhados, fornecendo mais informação, e confirmando/negando mais frequentemente os conteúdos evocados, contributos que estavam concorrentemente associados a uma menor incidência de sintomatologia psicopatológica nos filhos. Por sua vez, os pais dirigiam significativamente mais questões às crianças, sobretudo quando estavam em causa eventos vividos por estas de forma autónoma, tendo-se constatado que as crianças mais questionadas pelos pais tendiam a apresentar uma menor incidência sintomatológica, o que sugere que o questionamento paterno sobre os eventos do dia-a-dia pode desempenhar um papel importante no estimular da capacidade de resolução de problemas e no fortalecimento do *locus* de controlo interno infantil.

Vinculação e transferência narrativa pais/filhos

Estudos longitudinais, tanto em amostras normativas como de risco e sobretudo envolvendo as mães, mostram que díades com história prévia de vinculação segura tendem a iniciar conversas acerca de eventos passados caracterizadas por fluência e coerência discursiva e por uma maior sintonia afectiva (e.g., Oppenheim, Koren-Karie, & Sagi-Schwartz, 2007; Raikes & Thompson, 2008). Incluindo referências emocionais e valorativas em maior extensão, os diálogos são capazes de integrar tanto aspectos positivos como negativos dos eventos em foco, com o discurso do adulto a mostrar-se mais elaborado. Contrariamente, nas conversas entre díades com antecedentes de vinculação insegura, o estilo narrativo parental distingue-se pela repetição de informação factual, pragmática, e por uma menor integração dos afectos, estando largamente constringida a participação da criança na co-narração dos eventos.

O mesmo tipo de resultados tem sido encontrado quando a segurança da vinculação é avaliada de forma concorrente (e.g., Priddis & Howieson, 2009).

No sentido de averiguar se os MID parentais servem de base aos guiões de comunicação pais-filhos, Bost et al. (2006) analisaram a relação existente entre a segurança dos *scripts de base segura* das mães, inferida a partir das *Narrativas de Vinculação em Adultos* (ver Waters & Waters, 2006) e as características estilísticas do estilo narrativo apresentado pelas mesmas durante uma tarefa de reminiscência com os respectivos filhos. Verificaram que, embora as relações entre a segurança dos *scripts* maternos e os diferentes componentes do discurso evocativo não estivessem significativamente associados, a primeira variável estava relacionada com a utilização de referências emocionais pela díade e com o grau de participação da criança na tarefa. Por outro lado, tanto a inclusão no discurso materno de questões específicas elaborativas, acompanhada das validações dadas aos contributos da criança, como a variável referenciação emocional materna, se mostraram positivamente associadas com uma maior contribuição da criança para a co-evocações dos eventos, com os dois primeiros aspectos a mostrarem-se positivamente associados também com a segurança do comportamento de vinculação da criança à mãe (avaliado de forma concorrente).

Comparando as respostas dadas por mães à *Adult Attachment Interview* (AAI, ver revisão de Hesse, 2008), Reese (2008) verificou que as entrevistas classificadas como mais coerentes eram de mães que adoptavam um estilo mais elaborativo durante a situação de

reminiscência, independentemente da sua própria competência linguística e da competência linguística e capacidades evocativas da criança.

Koren-Karie, Oppenheim e Getzler-Yosef (2008) debruçaram-se sobre o papel que experiências traumáticas não resolvidas na história das mães (especificamente ter sofrido abuso sexual na infância), podem ter sob a capacidade destas para conversarem coerentemente, de forma afectivamente integrada, com os filhos sobre experiências afectivamente relevantes. Os resultados revelaram que o grau de resolução do trauma, inferido através das respostas das mães ao *Berkeley-Leiden Adult Attachment Questionnaire* (Main, van IJzendoorn, & Hesse, 1993), constitui um factor moderador da qualidade do discurso evocativo materno, com as mães mais resolvidas a mostrarem-se mais capazes de conduzir as conversas de forma sensitiva e coerente e de focar as competências dos filhos para lidarem com eventos negativos.

Chamando a atenção para o facto de a natureza dos temas discutidos poder ser um factor crítico e prevenindo interpretações simplistas em torno deste tópico, Fivush e Sales (2006) reportaram que mães com representações de vinculação insegura ansiosa aos parceiros, inferidas através do *Experiences in Close Relationships Inventory* (Brennan, Clark, & Shaver, 1998), são mais propensas para se envolverem intensamente em reminiscências sobre eventos traumáticos imprevisíveis (i.e., ataque de asma da criança), dando um número significativamente maior de explicações causais. No entanto, estas características discursivas não se mostraram facilitadoras da capacidade de *coping* da criança nem do seu bem-estar, verificando-se, sim, uma associação positiva entre a insegurança das representações maternas e a sintomatologia comportamental nos filhos. Por seu turno, nenhuma relação com o estilo de vinculação romântica da mãe foi registada quando o evento em causa era também negativo mas não traumático (i.e., conflito crónico mãe/criança), para além do facto de mães com representações ansiosas tenderem, de forma pouco adequada, a focar-se mais nas emoções de terceiros (e.g., darem exemplos do que acontece entre outros pais e outros filhos) do que nas da sua própria díade.

No seguimento desta ideia, outro dado interessante, que releva à natureza dos eventos discutidos, é o facto de, por comparação com as reminiscências que incluem temas predominantemente positivos, quando estão em causa temas negativos, pais e mães parecerem focar-se mais em justificações causais e nas emoções negativas suscitadas (Sales et al., 2003).

Ao ajudarem os filhos a dar um sentido explicativo ao que aconteceu, os cuidadores provavelmente têm o duplo objectivo de contribuir para a integração do evento vivido e de contribuírem para que as crianças estejam mais preparadas para lidar com eventos similares que possam vir a ocorrer no futuro. É de notar, porém, que não assumimos que o uso de referências emocionais positivas seja, por si só, um elemento suficientemente relevante para inferir sobre a qualidade da comunicação. Mais crítica será a capacidade dos indivíduos para integrarem emoções negativas e positivas, falando dos eventos negativos de modo coerente (Laible & Thompson, 2000).

Até à data, contudo, nenhum estudo se debruçou sobre as ligações entre as características dos estilos narrativos parentais e dos estilos narrativos adoptados pelos respectivos filhos em idade pré-escolar, num contexto de reminiscência conjunta, relacionando-as com a segurança das representações de vinculação emergentes nas próprias crianças, como este estudo se propõe a fazer.

Objectivos

Visando explorar a especificidade da interacção mãe/criança e pai/criança, o principal objectivo deste estudo é averiguar em que medida o grau de elaboração do estilo evocativo parental e a qualidade emocional dos diálogos, poderão estar positivamente relacionados com uma maior segurança das representações de vinculação emergentes apresentadas pelas crianças pré-escolares. Neste contexto, conjecturamos que uma análise conjunta das evocações com os dois progenitores possa pôr em evidência influências únicas, interactivas ou redundantes, dos processos de transferência narrativa com ambos os progenitores para a transmissão social da vinculação.

Um segundo objectivo deste estudo prende-se com a análise de possíveis diferenças entre os estilos narrativos de pais e de mães, e de rapazes e raparigas, com atenção a ser dada a potenciais efeitos de interacção de género. No entanto, dada a conflictualidade de alguns dos dados reportados em estudos prévios, nenhuma previsão é feita neste âmbito.

Finalmente, hipotetizamos que o grau em que as crianças participam activamente na discussão dos eventos, possa ter um efeito mediador sobre a relação entre a elaboração do estilo narrativo parental e a segurança das representações de vinculação organizadas pelas mesmas.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 40 crianças, 25 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, oriundas de instituições de ensino pré-escolar do Distrito de Lisboa e respectivos cuidadores (38 mães, 27 pais). Inicialmente, as recolhas das medidas diádicas envolveram 40 mães, no entanto, devido a problemas técnicos relacionados com falhas na captura do som, duas gravações tiveram de ser eliminadas. O mesmo aconteceu com as gravações das entrevistas individuais de duas crianças (um rapaz e uma rapariga). Dos 13 pais em falta, 4 não tinham contacto regular com os filhos, 4 recusaram-se a participar no estudo e os restantes 5, embora inicialmente receptivos, acabaram por não ter disponibilidade para participar nas recolhas. Deste modo, as diferentes análises de dados apresentadas especificarão o número de participantes sob o qual incidem.

No momento da avaliação, as crianças tinham idades compreendidas entre os 41 e os 73 meses ($M = 57.42$, $DP = 6.11$). A idade das mães variava entre os 28 e os 42 anos ($M = 33.00$, $DP = 2.58$) e a dos pais entre os 30 e os 51 anos ($M = 35.53$, $DP = 5.19$). As famílias pertencem a um nível socioeconómico médio, ou médio-alto, variando a escolaridade materna entre os 9 e os 19 anos ($M = 15.14$, $DP = 2.71$) e a paterna entre os 4 e os 19 ($M = 15.59$, $DP = 3.36$). Tendo sido recrutados para o estudo através dos Jardins-de-Infância que frequentam, os participantes integram um projecto longitudinal, de carácter mais amplo, que visa analisar o desenvolvimento sócio-emocional infantil durante o período pré-escolar.

Instrumentos

Representações de Vinculação

O *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton & Ridgeway, 1990) procura captar diferenças individuais no modo como as crianças encenam situações, hipotéticas, relacionadas com a relação pais/filhos consistindo numa entrevista em que, com a ajuda de uma família de bonecos moldáveis, são apresentados 5 inícios de histórias susceptíveis de activar conteúdos ligados ao comportamento de vinculação. É então pedido à criança que complete cada história, tendo o instrumento como pressuposto que, a partir do padrão de respostas dado, será possível fazer, pelo menos em parte, inferências sobre a qualidade e a organização das representações de vinculação emergentes (para uma discussão deste tópico ver Bretherton, 2005).

Competência Verbal

De forma a controlar potenciais efeitos decorrentes de diferenças inter-individuais ao nível da capacidade lexical e da compreensão verbal foram aplicados os sub-testes verbais da versão revista da *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPSI-R, Wechsler, 1989), aferida para a população portuguesa por Seabra-Santos et al. (2003).

Reminiscência Pais/Filhos

As características dos estilos narrativos evocativos parentais e da criança foram avaliados através de uma tarefa de reminiscência diádica (no original, *memory-talk task*), paradigma que se tem revelado útil na avaliação da sensibilidade do adulto aos sinais comunicativos da criança (ver Fivush & Fromhoff, 1988, Reese & Fivush, 1993).

As mães e os pais que autorizaram a participação dos seus filhos neste estudo (apresentado como tendo como objectivo principal a identificação de competências de memória auto-biográfica durante o período pré-escolar), foram contactados telefonicamente, de modo a ser possível agendar as suas vindas ao Jardim-de-Infância. Aquando destes telefonemas, foi pedido aos pais e às mães que seleccionassem 3 eventos, isolados no tempo, que tivessem partilhado com os filhos nos últimos 12 meses. Dois deveriam dizer respeito a episódios que considerassem ter sido emocionalmente activadores para a criança, um com carácter negativo e o outro com carácter positivo, devendo o terceiro ter um carácter predominantemente neutro. Foram dados alguns exemplos do tipo de eventos pretendidos: situação de doença da criança e/ou possível ida ao hospital, ter perdido o brinquedo preferido, morte de um animal de estimação; festa de anos da criança, um passeio especial em família, ter recebido um presente inesperado; terem ido jantar a casa de amigos dos pais, a última vez que foram comprar roupa para a criança, terem ido a um supermercado diferente do habitual. Simultaneamente, foram desaconselhados eventos que envolvessem idas ao cinema, ao teatro, ou visionamento de filmes em casa, uma vez que, neste caso, como alertado por Reese & Fivush (1993) é provável que a reminiscência da criança se cinja a uma simples evocação do fio narrativo dos filmes/peças em causa. Nas famílias em que ambos os progenitores se mostraram disponíveis para participar, foi também solicitado a ambos que, nas suas escolhas, tivessem o cuidado de não repetir entre si eventos. Finalmente, foi fortemente sugerido aos pais que, até à realização da tarefa, evitassem conversar com os filhos acerca destes mesmos assuntos.

Procedimento

As medidas relativas apenas à criança foram recolhidas de forma individual, em 2 ocasiões distintas, por membros independentes, previamente treinados, da equipa de investigação. As aplicações decorreram no Jardim-de-Infância, numa sala disponibilizada para o efeito, estando o entrevistador e a criança sentados em situação de face a face. As recolhas de dados envolvendo as mães e os pais tiveram lugar, sensivelmente, no mesmo mês de aplicação das restantes medidas, também na instituição de ensino. Pais e mães vieram ao Jardim-de-Infância, em dias separados, a horas convenientes para estes, tendo-se procedido ao contra-balanceamento das vindas de ambos. Para controlar possíveis efeitos decorrentes da ordem de aplicação dos 3 tipos de eventos, a sequência de apresentação dos mesmos foi previamente aleatorizada e comunicada aos pais.

Attachment Story Completion Task

Todas as entrevistas com o ASCT foram filmadas, tendo sido analisadas por um investigador independente, previamente treinado, desconhecedor de qualquer outra informação sobre os participantes. Os valores de segurança para cada história são atribuídos ao longo de uma escala de 8 pontos, em função da complexidade da resolução dada ao problema levantado e da coerência da narrativa produzida, sendo também tidos em conta características do próprio processo narrativo, nomeadamente, conhecimento emocional revelado, emoção geral expressa, comportamento não verbal, fluência do discurso, grau de investimento na tarefa e qualidade da interacção com o entrevistador (ver Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009).

Do conjunto total de 38 entrevistas, 32 ($\approx 84\%$) foram igualmente cotadas, de forma independente, por outro investigador, também este previamente treinado e alheio a quaisquer outros dados sobre as crianças. Para as 5 histórias cotadas o acordo inter-juízes (calculado como correlações intra-classes) variou entre .86 e .95. Neste conjunto de entrevistas, o valor final, para cada uma das narrativas analisadas, foi obtido através da média das pontuações dadas pelos dois investigadores.

Reminiscência Adulto/Criança

Nos dias agendados, tanto as mães como os pais, foram convidados a ficar sozinhos com os filhos numa sala disponibilizada para o efeito, sendo-lhes pedido que, sem restrições de tempo, e após um período inicial de conversa, ou de brincadeira livre, quando achassem

que o/a filho/a estava em “condições” de os escutar, dessem início à evocação do 1º evento em foco. Como única indicação foi dito aos progenitores que, durante a conversa, deveriam tentar que a criança recordasse, da forma mais “natural” possível, o máximo possível de informação sobre cada um dos eventos.

A concretização da tarefa demorou, em média, 25 minutos, sendo de registar que a sua duração apresentou, inter-díades, considerável variabilidade (entre 10 a 60 minutos). Uma câmara de vídeo foi deixada na sala, com o conhecimento prévio (e à vista) dos pais e da criança.

Os vídeos foram posteriormente divididos por três elementos da equipa de investigação, responsáveis pela sua transcrição *verbatim*, tendo a acuracidade das mesmas sido confirmada por outra pessoa, externa ao processo de transcrição e de posterior cotação. Depois de devidamente codificadas (i.e., foram omitidas das transcrições elementos identificativos quer da criança, quer do progenitor em causa), todas as transcrições foram analisadas por um investigador independente, previamente treinado, relativamente a diversas características estilísticas, tanto do discurso do adulto, como do discurso da criança (para exemplos ver Bost et al., 2006; Farrant & Reese, 2000; Fivush & Fromhoff, 1988; Reese & Fivush, 1993), bem como relativamente à qualidade emocional da interacção diádica (Koren-Karie, Oppenheim, Etzion-Carasso, & Haimovich, 2003).

Estilo Narrativo Parental e Estilo Narrativo da Criança

De acordo com os procedimentos descritos por Fivush e Fromhoff (1988), o investigador começou por marcar nas transcrições o início e o fim das reminiscências em torno de cada um dos 3 eventos focados. Seguidamente, foram identificadas, tanto no discurso do adulto como da criança, todas as unidades proposicionais, formadas pela inclusão implícita ou explícita de um verbo. A cada unidade proposicional foi atribuído um código, sendo os códigos relativos ao discurso do adulto e da criança exaustivos e mutuamente exclusivos e (consultar Anexo III).

O discurso parental foi cotado em termos da frequência com que aparecem questões gerais e abertas, questões específicas, questões iniciadas por “*Lembras-te?*” e questões fechadas do tipo Sim/Não. Foi também sinalizada a provisão de informação sobre os eventos em causa sob a forma declarativa, a natureza dos *feedbacks* avaliativos (i.e. confirmações, reiteraões e contradições) dados aos contributos da criança e elementos de meta-memória

(i.e. relacionados com a tarefa evocativa em si mesma, por exemplo, constatação verbal da dificuldade, ou da facilidade, que a criança possa ter na evocação de determinados conteúdos). À excepção das avaliações e dos elementos de meta-memória, a cada um destes elementos foi atribuído um segundo código relativo ao seu carácter elaborativo (i.e., acrescenta nova informação sobre o evento), ou meramente repetitivo de informação previamente abordada.

Os contributos da criança para o diálogo foram classificados como evocações de tipo elaborativo, evocações de tipo repetitivo e avaliações (i.e. confirmações, reiteirações e contradições dos contributos parentais).

Códigos adicionais, não retidos para análise, foram atribuídos aos elementos do discurso parental e do discurso da criança referentes a clarificações, informação contextualmente irrelevante, ou que não dizia em nada respeito à tarefa em causa.

Baseando-nos numa sugestão de Bost et al. (2006), para cada elemento da díade foi registado o número total de palavras utilizadas durante a evocação de cada evento, bem como a frequência de utilização de palavras referentes a emoções positivas (e.g., *feliz, adorei*) e a emoções negativas (e.g., *assustado, triste, zanguei-me*). Tendo-se verificado a existência de associações significativas entre a frequência da nomeação de emoções positivas e negativas, tanto no caso do discurso do adulto, como da criança (respectivamente, $r = .54$ e $r = .56$, $p < .001$), a partir do somatório dos dois referidos códigos, foram criadas, para cada um dos intervenientes, uma nova categoria, denominada referenciação emocional.

Tratando-se um estudo preliminar, depois de cada evento ter sido analisado em separado, e à semelhança do que tem sido feito em estudos prévios (e.g., Haden et al., 1997; Reese & Fivush, 1993; Bost et al., 2006) optámos por considerar a reminiscência das díades ao longo da tarefa de forma integrada, tendo sido calculada a média, por evento, da frequência de cada categoria (i.e., código ou conjunto de códigos).

Do conjunto total das 65 transcrições, 10 foram escolhidas ao acaso e cotadas, de forma independente, por outro investigador, também este previamente treinado e alheio a quaisquer outros dados. Para os 3 eventos e no que diz respeito ao discurso parental, o acordo inter-juízes foi de 80% para o conjunto das categorias elaborativas, de 87% para o conjunto das categorias avaliativas e para a categoria referenciação emocional, e de 100% para o conjunto das categorias repetitivas. No caso dos contributos da criança, o acordo inter-juízes

foi de 80% relativamente à frequência evocativa, de 87% relativamente ao conjunto das categorias avaliativas e de 93% relativamente à categoria referência emocional, valores que estão em consonância com os que têm sido reportados por estudos prévios (e.g., Reese & Fivush, 1993; Reese, 2008).

Qualidade Emocional dos Diálogos

Numa segunda fase, a qualidade emocional dos diálogos foi analisada com base em 8 escalas oriundas da *Autobiographical Emotional Events Dialogues* (Koren-Karie, Oppenheim, Etzion-Carasso, & Haimovich, 2003). Atendendo à dimensão da amostra estudada, optámos por escolher apenas as escalas que, teoricamente, nos pareciam poder ser mais relevantes para inferir sobre as particularidades emocionais da interacção adulto/criança (consultar Anexo IV).

As duas escalas paralelas de *Envolvimento/Reciprocidade* avaliam o grau em que cada interveniente participa, de modo cooperante, na tarefa, mostrando prazer na realização da mesma e interesse genuíno pelos contributos do outro.

A escala parental *Dissolução de Fronteiras* avalia eventuais dificuldades do adulto para reconhecer e aceitar a individualidade da criança, a sua perspectiva dos acontecimentos e versão emocional das situações em causa, possivelmente forçando-a a aceitar as suas ideias, ou mostrando-se perturbado pelos temas evocados pela criança. Por sua vez, a forma paralela desta escala, considera possíveis tentativas da criança para assumir um papel de parentalização face ao adulto, seja visando protegê-lo de temas negativos intensos (evitando abordá-los durante a co-evocação), seja procurando controlar ou punir o comportamento do adulto durante a realização da tarefa.

As duas escalas de *Hostilidade* avaliam a presença e magnitude de elementos, verbais e não verbais com carácter agressivo, seja sob a forma de hostilidade aberta e de comportamentos de oposição declarados, seja sob a forma de depreciações mais subtis do parceiro.

Finalmente, as escalas de *Metabolização/Resolução de Sentimentos Negativos*, visam avaliar a capacidade dos intervenientes para (transversalmente a toda a tarefa) encontrarem uma forma de dar uma conclusão benigna aos temas negativos evocados, enfatizando possíveis aspectos positivos dos mesmos e destacando os recursos da criança para lidar com situações futuras semelhantes.

Cada escala varia de 1 a 9, correspondendo os valores mais elevados à maior incidência do comportamento avaliado pela mesma. Também neste caso, 10 transcrições, diferentes das transcrições previamente cotadas por este, 5 de díades mãe/criança e 5 de díades pai/criança, foram analisados pelo segundo investigador. Para as diferentes escalas individuais consideradas o acordo inter-juízes (calculado como correlações intra-classes) variou entre 0.62 e 0.91. Tendo-se constatado que, os valores das 4 formas paralelas das escalas se encontravam significativamente associados entre si (r entre .56 e .93), procedeu-se ao cálculo da média de cada uma destas escalas individuais para se obter um valor relativo à dimensão diádica abarcada pelas mesmas.

RESULTADOS

As análises estatísticas descritivas e inferenciais foram executadas com o *software* PASW Statistics 18 (SPSS Inc, Chicago, IL). Todos os testes descritos foram realizados depois de ter sido confirmado previamente que se verificavam as condições necessárias aos seus pressupostos de utilização. Consideraram-se estatisticamente significativos os efeitos cujo *p-value* foi inferior ou igual a 0.05. Análises preliminares, recorrendo a testes *t-student* para amostras independentes, confirmaram que, em termos médios, o grupo dos rapazes e das raparigas não diferia entre si a nível etário ($t(38) = -1.06, p = .30$), nem de Q.I. verbal ($t(37) = -.12, p = .91$).

Attachment Story Completion Task

Utilizando coeficientes de correlação de *Pearson* constatou-se que todas as histórias do ASCT se encontravam significativamente associadas entre si (r variou entre .32 e .54), pelo que um valor compósito de segurança foi obtido através do cálculo da média dos valores recebidos nas 5 narrativas produzidas ($M = 5.61, DP = .89, n = 38$). O valor do Alfa de Cronbach para o conjunto das narrativas é de .74, valor que traduz níveis aceitáveis de consistência interna do instrumento. Analisaram-se as relações (Correlação de *Pearson*) entre as variáveis demográficas e a segurança. Esta variável não mostrou associações significativas com a idade ($r = -.09, p = .60$), nem com o Q.I. verbal das crianças ($r = -.01, p = .47$), nem, ainda, com a idade e número de anos de escolaridade de ambos os pais. Um teste *t-student* para amostras independentes mostrou que as raparigas produziram histórias ligeiramente

superiores em segurança ($M = 6.20$, $DP = .67$, $n = 14$), por comparação com os rapazes ($M = 5.26$, $DP = .83$, $n = 24$), diferença que atinge a significância estatística ($t(36) = 3.59$, $p < .001$, $d = 1.20$).

Reminiscência Adulto/Criança: Selecção dos eventos e estilos narrativos

A selecção dos eventos, realizada pelas mães e pelos pais, foi pautada por uma relativa homogeneidade, com a maioria dos eventos escolhidos a corresponderem ao tipo de situações previamente sugeridas. Aparentemente, à semelhança do reportado noutros estudos (e.g., Reese & Fivush, 1993), não se verificaram diferenças no tipo de eventos abordados em função do género do adulto, nem do género da criança.

Durante a análise das transcrições, verificou-se, que dentro de cada evento aprioristicamente designado como positivo, negativo, ou neutro o tom emocional dos diálogos não é “estaque”, ou seja, embora começando por apresentar uma determinada orientação emocional, no decorrer da conversa a generalidade das díades acaba por integrar aspectos (directamente relacionados ou associados) tanto positivos, como negativos destas memórias. Tal parece-nos legitimar a opção tomada de, para a análise dos dados, considerar a situação de reminiscência na sua totalizada.

As frequências médias, desvios-padrão e correlações (Pearson) inter-categorias, consideradas nas situações evocativas mãe/criança ($n = 38$) e pai/criança ($n = 27$) são apresentadas, respectivamente, nas tabelas 1 e 2. Uma análise comparativa revela-nos padrões associativos semelhantes, sendo de destacar, nas duas tabelas, a existência de um número elevado de correlações significativas, moderadas a fortes, intra-sujeitos e intra-díades. É possível constatar que, dentro de algumas categorias de questionamento (e.g., Questões Gerais e Abertas, Questões Específicas), bem como no caso da Provisão de Informação, as frequências médias dos códigos elaborativos e repetitivos se encontram positivamente associadas entre si. Embora, à primeira vista, este dado possa parecer contra-intuitivo, vai ao encontro do reportado por Reese e Fivush (1993): após análise factorial das várias categorias do estilo narrativo parental, foi possível constatar que, ao longo do seu discurso, todos os participantes haviam apresentado aspectos narrativos característicos tanto de um estilo elaborativo, como repetitivo, embora, inter-indivíduos, fosse possível discernir um grau de predominância distinta de utilização dos mesmos.

Também o estudo de Bost et al. (2006) revelou que iguais categorias de questionamento (quer fossem de tipo elaborativo ou repetitivo) tendiam a saturar nos mesmos componentes da Análise de Componentes Principais realizada, dados que sugerem que, independentemente do seu carácter elaborativo ou repetitivo, existe constância no tipo de perfil estilístico adoptado pelo adulto ao longo da reminiscência.

Reminiscência Adulto/Criança: Redução de dados

Os dados apresentados nas tabelas 1 e 2 sugerem que, neste conjunto de informação, há redundância informativa entre as várias categorias consideradas, parecendo existir também uma ligação forte, nos dois casos, entre as características mais elaborativas do discurso e a extensão média do discurso dos intervenientes. Embora reconhecendo que esta é uma opção discutível (ver Reese & Fivush, 1993), de forma a controlar potenciais efeitos meramente decorrentes da extensão do discurso, optámos por calcular uma medida de proporção para cada categoria: a sua frequência média foi dividida pelo número (médio por evento) de palavras pronunciadas pelos participantes.

Posteriormente, com o objectivo de reduzir o número de dados sob análise, e baseando-nos em estudos prévios (e.g., Bost et al., 2006; Haden et al., 1997; Reese & Fivush, 1993; Reese, 2008), foram criadas duas novas variáveis compósitas para o discurso parental: elaboração e repetição. A primeira variável, elaboração, diz respeito ao somatório das proporções calculadas para as diferentes categorias elaborativas (de questionamento e provisão de informação), para o *feedback* confirmatório dado ao discurso da criança (i.e., confirmações e reiteraões), para os elementos de meta-memória e para a referenciação emocional.

Por sua vez, a variável repetição, diz respeito ao somatório das proporções calculadas para as diferentes categorias repetitivas (de questionamento e provisão de informação) e para o *feedback* negativo (i.e., contradições) dado pelo adulto aos contributos da criança para o diálogo.

Para o discurso da criança foi criada uma única variável, que designámos participação, somatório das proporções calculadas para as duas categorias evocativas, para o *feedback* dado ao discurso parental e para a referenciação emocional.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas da reminiscência mãe/criança e correlações inter-categorias (n=38)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
Estilo Narrativo Mãe																					
1. Q. Gerais Abertas Elab	-																				
2. Q. Gerais Abertas Rep	.54**	-																			
3. Q. Específicas Elab	.58***	.45**	-																		
4. Q. Específicas Rep	.48**	.52**	.71**	-																	
5. “Lembras-te” Elab	-.13	-.12	-.06	-.01	-																
6. “Lembras-te” Rep	-.18	.11	.00	.13	.43**	-															
7. Q. Sim/Não Elab	.56***	.31 ^T	.43**	.10	-.21	-.12	-														
8. Q. Sim/Não Rep	.45**	.52**	.20	.02	-.22	-.14	.71***	-													
9. Informação Elab	.64***	.35**	.49**	.17	-.26	-.12	.53**	.39*	-												
10. Informação Rep	.44**	.37**	.26	.11	-.08	.41*	.30 ^T	.33*	.53**	-											
11. Confirmações	.37**	.20	.26	.23	-.01	.06	.40*	.13	.35*	.36*	-										
12. Negações	.65***	.49**	.51**	.52**	-.02	.31 ^T	.31 ^T	.16	.57***	.57***	.42**	-									
13. Reiteraões	.70***	.51**	.59***	.37*	-.09	.24	.58***	.31 ^T	.61***	.44**	.39**	.67***	-								
14. Meta-memória	.50**	.52**	.47**	.42**	-.01	.13	.48**	.21	.45**	.37**	.60***	.60***	.53**	-							
15. Ref. Emocional	.18	.22	.06	-.19	-.14	-.04	.34*	.58***	.35*	.38**	-.18	-.18	.19	-.05	-						
16. Extensão Discurso	.75**	.61***	.42**	-.24	-.03	.19	.64***	.72***	.62***	.62***	.30 ^T	.30 ^T	.65***	.47**	.57***	-					
Estilo Narrativo Criança																					
17. Evocaões Elab	.74***	.50**	.67***	.43**	-.11	-.06	.71***	.48**	.66***	.32 ^T	.60***	.59***	.69***	.52**	.09	.56***	-				
18. Evocaões Rep	.55***	.50**	.41**	.33*	-.11	-.11	.47**	.59***	.41*	.41*	.35*	.35*	.70***	.23	.34*	.66***	.59***	-			
19. Avaliaões	.41**	.16	.13	-.07	-.23	.04	.75**	.50***	.50**	.33*	.38*	.38*	.48**	.39*	.23	.41*	.52**	.27	-		
20. Ref. Emocional	.24	.22	.07	-.15	-.12	-.12	.32*	.57***	.37*	.29 ^T	-.12	-.12	.12	-.06	.87***	.48**	.19	.25	.22	-	
21. Extensão Discurso	.66***	.42**	.32*	.15	-.05	.19	.60***	.60***	.54***	.52**	.55***	.55***	.64***	.33*	.39*	.72***	.76***	.77***	.43**	.40*	-
<i>M</i>	3.84	2.79	1.51	.41	2.76	.92	4.80	2.61	3.25	.96	1.70	.87	2.31	1.21	4.88	221.67	7.48	1.5	4.22	1.03	66.67
<i>DP</i>	1.78	2.15	1.52	.68	.89	.41	2.67	1.79	3.04	.98	2.02	1.19	1.68	1.26	4.14	107.22	4.66	1.28	2.78	1.44	37.62

^T*p* < .10, **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001

Tabela 2 - Estatísticas descritivas da reminiscência pai/criança e correlações inter-categorias (n=27)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
Estilo Narrativo Paterno																					
1. Q. Gerais Abertas Elab	-																				
2. Q. Gerais Abertas Rep	.62**	-																			
3. Q. Específicas Elab	.61**	.23	-																		
4. Q. Específicas Rep	.70***	.61**	.71***	-																	
5. “Lembras-te” Elab	.19	-.07	-.06	.14	-																
6. “Lembras-te” Rep	.49*	.58**	.00	.59**	.41*	-															
7. Q. Sim/Não Elab	.72***	.58**	.43**	.60**	.00	.41*	-														
8. Q. Sim/Não Rep	.63***	.44**	.20	.48*	.22	.36 [†]	.84***	-													
9. Informação Elab	.26	.10	.49**	.09	.13	.13	.26	.16	-												
10. Informação Rep	.44**	.35 [†]	.26	.37 [†]	.08	.24	.51**	.36 [†]	.83***	-											
11. Confirmações	.49**	.27	.26	.29	.04	.08	.53**	.33 [†]	.61**	.58**	-										
12. Negações	.70***	.74***	.51**	.79***	.06	.76***	.62**	.33 [†]	.21	.47*	.31	-									
13. Reiteraões	.40*	.52**	.59***	.42*	-.03	.38*	.64***	.52**	.60**	.73***	.52**	.51**	-								
14. Meta-memória	.23	.25	.47**	.26	.21	.30	.34 [†]	.22	.17	.28	.34 [†]	.18	.24	-							
15. Ref. Emocional	.21	.04	.06	.34 [†]	-.12	.31	.44*	.39**	.31	.47*	.11	.32	.47*	.30	-						
16. Extensão Discurso	.72***	.56**	.42**	.44*	.31	.49*	.68***	.76***	.51**	.57**	.47*	.43*	.61**	.18	.39*	-					
Estilo Narrativo Criança																					
17. Evocaões Elab	.74***	.67***	.67***	.47*	.05	.22	.75***	.64***	.57**	.59**	.80***	.44*	.67***	.28	.25	.76***	-				
18. Evocaões Rep	.55***	.36 [†]	.41**	.22	.12	.04	.44*	.39*	.55**	.48*	.62**	.17	.44*	.42*	.48*	.38*	.65***	-			
19. Avaliaões	.41**	.59**	.13	.57**	.14	.35 [†]	.84***	.74***	.54**	.72***	.54**	.55**	.68***	.24	.49*	.85***	.81***	.46*	-		
20. Ref. Emocional	.24	.07	.07	.04	-.14	-.18 [†]	.34	.23	.45*	.37 [†]	.42*	-.00	.22	.41*	.47*	.29	.50**	.67**	.44*	-	
21. Extensão Discurso	.66***	.42**	.41*	.32	.13	.62**	.62**	.65***	.51**	.54**	.53***	.25	.55**	.13	.52**	.80***	.80***	.62**	.81***	.60**	-
<i>M</i>	4.68	3.37	2.09	.57	1.30	.68	5.59	2.98	4.69	1.59	2.47	1.36	2.98	1.19	5.56	307.10	7.48	1.50	4.67	1.25	100.05
<i>DP</i>	3.74	4.34	1.79	.97	.95	1.07	3.95	2.20	4.63	1.69	2.70	3.45	2.85	.98	3.53	212.96	4.64	1.28	4.00	1.62	81.93

[†] $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Reminiscência Adulto/Criança: Qualidade Emocional dos Diálogos

Na tabela 3 encontram-se os dados descritivos das 4 dimensões que visam avaliar a qualidade emocional da interação diádica durante a situação de reminiscência.

Tabela 3 - Estatísticas descritivas das dimensões da qualidade emocional da reminiscência mãe/criança ($n = 38$) e pai/criança ($n = 27$)

Dimensões	Mãe / Criança	Pai / Criança
	M (DP)	M (DP)
Dissolução de Fronteiras	3.52 (2.63)	2.94 (1.90)
Hostilidade	2.20 (1.79)	1.91 (1.13)
Metabolização/Resolução	5.45 (1.87)	5.65 (1.52)
Envolvimento/Reciprocidade	5.57 (1.53)	5.96 (1.70)

Através da análise dos coeficientes de correlação de *Pearson*, verificou-se que o padrão associativo intra-díades é análogo nas duas situações de reminiscência (ver tabela 4). Em ambas as situações as dimensões *Hostilidade* e *Dissolução de Fronteiras*, encontram-se fortemente associadas entre si, apresentando, como teoricamente seria de esperar, correlações significativas, negativas, com as dimensões *Envolvimento/Reciprocidade* e *Metabolização/Resolução de Sentimentos Negativos*, também estas fortemente associadas entre si.

Reminiscência Adulto/Criança: Associações com variáveis sócio-demográficas, idade e Q.I. verbal

Não foi encontrada nenhuma associação estatisticamente significativa entre a frequência média de nenhuma das categorias analisadas no discurso parental e no discurso da criança, nem entre cada uma das 4 dimensões de qualidade emocional e a idade das crianças, idade dos progenitores, ou anos de escolaridade destes. Verificou-se igualmente ausência de associações significativas quando foram consideradas, em cada contexto diádico, as 3 variáveis compósitas criadas: elaboração, repetição e participação.

Já o *Q.I. verbal* evidenciou uma ligação negativa com a referenciação emocional paterna ($r = -.62, p < .001$), ou seja, crianças que apresentam menores competências linguísticas têm, pais que, durante a co-evocação de eventos passados, utilizam com maior frequência referências emocionais. Foi também encontrada uma associação significativa, positiva, entre o *Q.I. verbal* e a participação da criança na tarefa, mas apenas durante a reminiscência com a mãe ($r = .51, p < .01$), ou seja, crianças com maior competência linguística contribuem, quando em interacção com a mãe, para a co-evocação dos eventos partilhados de forma mais activa.

Efeitos de género

Na amostra geral ($n = 40$), testes *t-student* para amostras independentes revelaram a inexistência de diferenças significativas entre rapazes e raparigas, em termos das variáveis extensão do discurso e participação, em ambas as situações evocativas. Testes *t-student* para amostras independentes permitiram concluir que também a extensão média do discurso das mães da amostra geral ($n = 38$), não diferiu em função do género dos filhos ($t(36) = .376, p = .709$). No entanto, à semelhança do que tem sido reportado noutros estudos (ver revisão de Lanvers, 2004) as mães das raparigas ($M = .13, DP = .02, n = 14$) apresentaram uma tendência significativa ($t(36) = 2.098, p < .05, d = .74$) para serem mais elaborativas do que as mães dos rapazes ($M = .11, DP = .03, n = 24$).

No grupo restrito de participantes ($n = 25$) que possuíam medidas de reminiscência com ambos os progenitores, através da realização de ANOVAs de medições repetidas mistas (tendo o género da criança como factor inter-sujeitos) foram comparadas a elaboração, a repetição e a extensão do discurso parental, a extensão do discurso das crianças e a participação activa das mesmas nas duas situações evocativas. Não foram registados efeitos principais do género do adulto, nem do género da criança, em nenhuma das 5 variáveis analisadas. No entanto, foram encontrados efeitos de interacção significativos entre o género da criança e o género do adulto ao nível da extensão do discurso parental ($F(1,23) = 6.119, p < .05, \eta^2_p = .21, \pi = .66$) e do discurso da criança ($F(1,23) = 8.8, p < .01, \eta^2_p = .28, \pi = .81$). A realização de comparações múltiplas de médias (ver Maroco, 2010) mostrou que, por comparação com as restantes díades, os pais e os rapazes falaram de forma significativamente mais longa entre si.

ANOVAs de medições repetidas mistas, envolvendo as 4 dimensões referentes à qualidade emocional dos diálogos, puseram igualmente em evidência efeitos de interacção de género nas dimensões *Metabolização/Resolução de Sentimentos Negativos* ($F(1,23) = 9.423,$

$p < .01$, $\eta^2_p = .29$, $\pi = .84$) e *Envolvimento/Reciprocidade* ($F(1,23) = 1.44$, $p < .01$, $\eta^2_p = .26$, $\pi = .77$). A realização de comparações múltiplas de médias mostrou que os diálogos entre as raparigas e as mães surgem como significativamente mais propícios à integração de sentimentos negativos do que os diálogos das primeiras com os pais, verificando-se o oposto no caso dos rapazes. Em concordância com este dado, por comparação com todas as restantes díades, os pais e os rapazes mostraram-se significativamente mais envolvidos na tarefa, caracterizando-se os seus diálogos por maior reciprocidade emocional.

Interligações entre estilo narrativo parental, qualidade emocional dos diálogos e participação da criança

Dado o número reduzido de crianças da amostra, nas análises subsequentes, envolvendo a segurança das representações de vinculação, optámos por controlar diferenças inter-individuais ao nível do Q.I. verbal, bem como a variável género.

Na tabela 4 podem ser encontrados, para as díades mãe/criança e para as díades pai/criança, os valores dos coeficientes de correlação parcial (Pearson), controlando para o género da criança e para o Q.I. verbal da criança, entre a elaboração e a repetição do estilo narrativo parental, as 4 dimensões diádicas de qualidade emocional e a participação da criança na tarefa. Como hipotetizado, a adopção de um estilo narrativo mais elaborado e confirmatório por parte do adulto está significativamente associada a uma participação mais activa da criança na situação de reminiscência, independentemente da idade, do género e da competência linguística desta. Pais e mães que, quer sob a forma de questionamentos diversos, quer sob a forma de afirmações fornecem uma maior quantidade de informação sobre os eventos passados, que introduzem mais referências emocionais no discurso, bem como mais conteúdos de meta-memória, e que validam regularmente os contributos da criança, tendem a ter filhos que participam mais intensamente na conversa, evocando mais informação, introduzindo mais referências emocionais e fornecendo, também eles, um maior *feedback* ao adulto.

Já no que diz respeito à variável repetição e às dimensões de qualidade emocional verificou-se que, estas não evidenciaram, em nenhuma das situações evocativas, associações relevantes com a participação da criança, nem com a elaboração parental. No entanto, é de registar uma associação negativa marginalmente significativa, entre a hostilidade na interacção com a mãe e uma maior predominância de elementos repetitivos no discurso materno.

Convergências e divergências inter-díades

Chamando a atenção para a importância da especificidade relacional no desenvolvimento da competência evocativa, apenas foram encontradas associações marginalmente significativas entre a elaboração materna e a elaboração paterna, assim como entre a participação da criança na reminiscência com a mãe e a participação da criança na reminiscência com o pai (ver tabela 4).

Tendo sido encontrada uma associação significativa, positiva, entre a elaboração paterna e a participação da criança na reminiscência com a mãe (embora não entre a elaboração materna e a participação da criança na reminiscência com o pai), decidimos realizar uma Análise de Regressão Hierárquica tendo como variável critério esta segunda variável e como preditores o género e o Q.I. verbal da criança e as duas variáveis de elaboração parental. O primeiro passo da regressão (i.e. o género (classificado como variável *dummy*), o Q.I. verbal e a elaboração materna como preditores) foi significativo $F(3,20) = 3.66$, $p < .05$, $R^2 = .35$, tendo a elaboração materna revelado ser a única preditora estatisticamente significativa da participação da criança na reminiscência com a mãe ($\beta = .53$, $p < .05$). Acrescentar o valor da elaboração paterna, no segundo passo da regressão, não aumenta significativamente o R^2 geral, não tendo o valor *beta* para a elaboração paterna obtido um efeito significativo ($F(1,19) = 2.23$, $\beta = .294$, $p = .15$). Em conjunto, estes dados sugerem que o estilo elaborativo parental é o único (específico) preditor da participação activa da criança na reminiscência com essa figura parental, e não um preditor global de uma característica “fixa” da criança.

Contrariamente, em termos da qualidade emocional dos diálogos, como também pode ser visto na tabela 4, verifica-se que, mesmo depois de controlada a expectável variabilidade partilhada devida ao Q.I. verbal, os diálogos da criança com ambos os progenitores apresentaram, entre si, inequívoca convergência nas dimensões *Metabolização/Resolução de Sentimentos* e *Envolvimento/Reciprocidade* ($r > .7$), tendo-se verificado, igualmente, que a clarificação de fronteiras e a integração de sentimentos negativos nas conversas com as mães, estão ligadas com a clarificação de fronteiras, harmonia, integração emocional, envolvimento e reciprocidade nas conversas com os pais.

Tabela 4.- Correlações entre as variáveis compósitas da reminiscência e as 4 dimensões de qualidade emocional, intra e inter-díades (n = 25) controlando o gênero e o *Q.I.* verbal

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
Díades Mãe / Criança (n=38)													
1. Elaboração Materna	–												
2. Repetição Materna	-.03	–											
3. Dissolução de Fronteiras	-.03	-.06	–										
4. Hostilidade	.07	.30 ^T	.40*	–									
5. Metabolização/Resolução	.16	-.25	-.51**	-.11	–								
6. Envolvimento/Reciprocidade	.11	.10	-.56***	-.09	.57**	–							
7. Participação da Criança	.37*	.12	-.24	.16	.23	.26	–						
Díades Pai / Criança (n=27)													
8. Elaboração Paterna	.40 ^T	.10	-.23	-.06	.28	.23	.46*	–					
9. Repetição Paterna	-.07	-.09	-.14	-.23	-.03	-.06	-.37	.25	–				
10. Dissolução de Fronteiras	-.30	-.21	.35	.11	-.57**	-.82***	-.39 ^T	-.22	.21	–			
11. Hostilidade	-.39 ^T	-.09	.45*	.14	-.61**	-.73***	-.36	-.33	.25	.74***	–		
12. Metabolização/Resolução	.24	.14	-.35	-.06	.71***	.69***	.25	.19	-.22	-.79***	-.67***	–	
13. Envolvimento/Reciprocidade	.21	.04	-.24	-.02	.48*	.71***	.21	-.03	-.24	-.73***	-.52**	.76***	–
14. Participação da Criança	.22	-.11	-.28	-.11	.14	.13	.37	.61**	.03	-.16	-.07	-.03	.03

^T $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Transferência Narrativa Adulto/Criança e Segurança das Representações de Vinculação

Coeficientes de correlação parciais (Pearson), continuando a controlar para o Q.I. verbal e para o gênero, entre todas as variáveis relativas à reminiscência adulto/criança e a segurança das representações de vinculação das crianças, inferidas a partir das suas respostas ao ASCT, puseram em evidência duas associações estatisticamente significativas, de intensidade moderada: uma maior elaboração do estilo narrativo paterno ($r = .43, p < .05$) e níveis baixos de hostilidade na interação com a mãe ($r = -.43, p < .05$), estão ligados a maior segurança em termos representacionais. Foi também encontrada uma associação marginalmente significativa, igualmente em sentido negativo, entre a segurança no ASCT e a presença de hostilidade na díade pai/criança ($r = -.37, p < .10$).

Foi depois realizada uma Análise de Regressão Hierárquica para considerar a predição conjunta da segurança ASCT utilizando os valores da dimensão Hostilidade na interação mãe/criança, de elaboração paterna e de Q.I. verbal e o gênero da criança (codificado como variável *dummy*). As estimativas dos coeficientes da regressão são apresentadas na tabela 5.

O primeiro passo da regressão, tendo o gênero, o Q.I. verbal e a Hostilidade na interação mãe/criança como preditores, foi significativo, tendo tanto o gênero como a hostilidade mostrado serem preditores estatisticamente significativos da segurança das representações de vinculação. No entanto, acrescentar a elaboração paterna, no segundo passo da regressão, faz aumentar significativamente o R^2 , contribuindo para um aumento da variância explicada em termos da segurança representacional, tendo o valor beta para esta variável obtido igualmente um efeito significativo. Estes resultados sugerem, assim, que no que diz respeito à reminiscência adulto/criança, tanto a presença de hostilidade na interação com a mãe, como o grau de elaboração do discurso narrativo paterno, constituem preditores, específicos, importantes da segurança das representações de vinculação emergentes durante o período pré-escolar.

Finalmente, de forma a avaliar a nossa última hipótese, relacionada com a possibilidade de a participação da própria criança na tarefa de reminiscência poder mediar a relação entre a elaboração do estilo narrativo do adulto e a segurança das representações de vinculação da própria criança foi realizada um teste de Sobel com simulação de Bootstrap, como é adequado para amostras com dimensões semelhantes à nossa (ver Preacher & Hayes, 2004).

Tabela 5 - Estimativas dos coeficientes de regressão (b), do respectivo erro-padrão (EP) e dos coeficientes de regressão estandardizados (β), assinalando-se a sua respectiva significância estatística no modelo de regressão linear hierárquica

	b	EP	β
Passo 1			
Constante	6.30	1.22	
Género	-.99	.28	-.55**
Q.I. verbal	.01	.01	.06
Hostilidade mãe/criança	-.20	.07	-.44*
Passo 2			
Constante	5.52	1.15	
Género	-.85	.26	-.47**
Q.I. Verbal	.00	.01	.01
Hostilidade mãe / criança	-.19	.07	-.42**
Elaboração paterna	9.65	4.10	-.34*

Nota: $R^2 = .51$ para passo 1; $\Delta R^2 = .11$ ($ps < .05$). * $p < .05$, ** $p < .01$.

Como variável mediadora foi considerada a participação da criança na reminiscência com o pai, como variável preditora a elaboração paterna e, como variável dependente, a segurança ASCT. Este teste estimou um efeito indirecto estatisticamente significativo de $|7.53|$ com um erro padrão de 4.50. O intervalo de confiança a 95%, com simulação de Bootstrap (1000 tentativas), varia entre -19.14 e -1.82. Uma vez que o 0 não está contido no intervalo de confiança, podemos concluir que o efeito de mediação é estatisticamente significativo, ou seja, a contribuição do estilo elaborativo paterno para a organização de representações de vinculação seguras na criança é, pelo menos em parte, mediado pelo papel activo que a própria criança desempenha na situação de reminiscência.

DISCUSSÃO

Os nossos resultados são consistentes com estudos prévios que documentam a existência de ligações entre o grau de elaboração evocativa e de inclusão de referenciação emocional do discurso parental e a participação activa dos filhos na mesma. De um modo geral, verificou-se que o estilo narrativo parental durante a situação de reminiscência não tende a ser condicionado pelas capacidades linguísticas e idade das crianças, nem pela idade e anos de escolaridade dos pais, resultados que vão ao encontro do que tem sido reportado noutros estudos (e.g., Reese & Fivush, 1993).

Embora não tenham sido registados efeitos principais decorrentes do género da criança, nem do género do adulto, em nenhuma das variáveis de reminiscência analisadas, foram encontrados efeitos de interacção inter-género, destacando-se as trocas comunicativas entre os pais e os rapazes como um contexto aparentemente privilegiado de partilha evocativa e emocional.

Encontrou-se uma convergência apenas marginalmente significativa, quer entre a elaboração discursiva de pais e de mães, quer entre o nível de participação da criança nas duas situações. Contudo, foi encontrada uma associação significativa entre a elaboração narrativa do pai e a participação da criança na tarefa com a mãe. No entanto, uma Análise de Regressão Hierárquica mostrou que a elaboração narrativa materna é o único preditor, específico, da contribuição correlativa da criança para o diálogo, resultados que vão no sentido da importância da especificidade relacional neste âmbito. Não obstante, foi verificada uma inequívoca associação inter-díades em termos da qualidade emocional da interacção, o que sugere que esta variável poderá debater-se com conteúdos que, embora não especialmente salientes no âmbito do desenvolvimento da competência evocativa, tendem a ser transversais à interacção familiar com repercussões importantes no contexto mais alargado da transferência narrativa familiar e da transmissão social da vinculação.

Um aspecto crucial da Teoria da Vinculação prende-se com a ideia de que o modo como, nas suas interacções verbais com os principais cuidadores, a criança encontra explicações e (co)constrói um sentido para as suas experiências, particularmente para aquelas que possam ter sido vivenciadas como confusas, assustadoras, frustrantes, culpabilizantes, ou, no limite, traumáticas, constitui um aspecto chave para a manutenção, actualização, ou revisão dos modelos internos pré-verbais previamente construídos. A este respeito, parece-nos pertinente a conjectura de Bowlby (1988) de que é, precisamente, na discussão de situações passadas que foram indutoras de *stress* ou aversivas que as diferenças comunicativas entre

díades seguras e inseguras se podem fazer sentir de modo mais acentuado, ilustrando capacidades diferenciais para regular os afectos negativos.

Embora tendo carácter exploratório, os dados encontrados apoiam a existência de conexões significativas entre características específicas das trocas comunicativas com a mãe com o pai, em torno de eventos significativos passados, e a segurança das representações de vinculação emergentes na criança. Concretamente, a baixa incidência, na interacção diádica, de elementos com carácter agressivo (sob a forma de hostilidade aberta, ou sob a forma de deprecições mais subtis, entre os cuidadores e a criança ou de comportamentos de oposição declarada desta última durante a realização da tarefa de reminiscência, parecem ser condições cruciais para que as crianças possam elaborar modelos operativos do *self* em interacção com os cuidadores maioritariamente positivos e integrados.

Pensamos que uma das maiores limitações deste estudo, a par com a dimensão reduzida da amostra, prende-se com a sua natureza correlacional e não longitudinal, tendo as reminiscências e a avaliação das representações de vinculação sido realizada de forma concorrente, o que não nos permite inferir sobre causalidades neste âmbito. Outra das suas limitações releva do facto de a situação de reminiscência ter sido analisada de forma integrada, sem separação temática de conteúdos em função da sua aparente positividade ou negatividade. No entanto, um dos resultados que nos parece ser mais prometededor prende-se com o facto de, no que diz respeito à associação entre todas as dimensões de qualidade emocional consideradas e a segurança das representações de vinculação emergentes, ter-se salientado uma associação negativa com a presença de hostilidade na interacção diádica. É de notar que esta dimensão abarca componentes tanto verbais, como não verbais, que, em continuidade com o que foram as dinâmicas de natureza mais pré-verbal dos primeiros anos de vida, podem ter especial proeminência nas relações pais/filhos nesta faixa etária, sendo expectável que uma maior incidência de agressividade (bidireccional) na relação possa constringer largamente a sensibilidade e a responsividade do adulto aos sinais da criança.

Embora, teoricamente, fossem de esperar também associações relevantes com as restantes dimensões, em especial com a *Dissolução de Fronteiras* e com a *Metabolização/Resolução de Sentimentos Negativos*, estas não foram evidentes. Pensamos que, no primeiro caso, tal se deva ao facto de termos estudado uma amostra normativa e não clínica, onde é expectável que aspectos de inversão de papéis e de parentificação da criança possam ser mais preponderantes, com correlatos esperáveis em termos da incidência de vinculações desorganizadas (ver Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008).

No segundo caso, hipotetizamos que a ausência de associações encontradas se poderá prender quer com a variabilidade encontrada em termos do tipo de temas abordados pelas diferentes díades, quer com a faixa etária em causa. Foi possível constatar que a gravidade dos temas negativos versados variou consideravelmente (desde a discussão de uma simples birra, até à morte de avós, passando por situações de hospitalização da criança), pelo que os valores obtidos pelas díades nesta dimensão poderão acabar por ser pouco informativos do seu “real valor”. Por outro lado, tendo em conta que esta é uma dimensão diádica, que abarca tanto os contributos do adulto como da criança para o diálogo (i.e. a média das duas escalas individuais), não é de esperar que crianças tão novas consigam apresentar competências de resolução de sentimentos negativos de forma sólida ao longo de toda a conversa com o adulto. Dando suporte a esta última ideia, constatámos que a associação simples entre os valores recebidos pelas mães na escala individual de *Metabolização de Sentimentos* e a segurança ASCT atinge a significância estatística ($r = .30, p < .05$).

Tendo por base a ideia de que a comunicação pai/criança possa, efectivamente, fortalecer, aquando da emergência da competência narrativa na criança a constituição de “pontes para o exterior” através da linguagem (ver Lanvers, 2004), pensamos que os dados deste artigo contribuem, também, para o actual debate em torno da importância e da especificidade da vinculação à figura paterna (ver Monteiro & Veríssimo, 2010). Com efeito, um aspecto a destacar, no presente estudo, é facto de apenas a elaboração narrativa paterna, mediada pela própria participação da criança na tarefa, ter mostrado uma associação significativa com a segurança das representações de vinculação emergentes. Neste contexto, parece-nos pertinente lembrar a proposta de Oppenheim & Waters (1995) de que metodologias de completamento de histórias (do género do ASCT) poderão pôr em evidência, principalmente, as competências das crianças para construir e partilharem com interlocutores desconhecidos narrativas em torno de assuntos emocionalmente carregados. Naturalmente, não é de descartar que a ausência de associação correspondente no caso da elaboração narrativa materna, possa dever-se unicamente à dimensão reduzida da amostra estudada, o que pode ter reduzido fortemente o poder estatístico das análises. Contudo, outra possibilidade é que, no âmbito das trocas comunicativas verbais que ocorrem entre a criança pré-escolar e os seus cuidadores, o pai possa, efectivamente, assumir-se, como previamente discutido, enquanto um interlocutor de excelência, detentor de um papel específico no desenvolvimento das competências de *partilha narrativa* da criança com outros parceiros sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford, England: Lawrence Erlbaum.
- Bohanek, J., Fivush, R., Zaman, W., Lepore, C., Merchant, S., & Duke, M. (2009). Narrative interaction in family dinnertime conversations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55, 488-515.
- Bost, K., Shin, N., McBride, B., Brown, G., Vaughn, B., Coppola, G., et al. (2006). Maternal secure base scripts, children's attachment security, and mother – child narrative styles. *Attachment & Human Development*, 8, 241-260. doi:10.1080/14616730600856131
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation, anxiety, and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol.1 Attachment* (2nd rev. ed.). New York, New York: Basic Books (Original work published 1969).
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent-child attachment and healthy development*. New York: Basic Books.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, R R. (1998). Self-report measurement of adult romantic attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: Guilford.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 237-252.
- Bretherton, I. (1995). Commentary: A communication perspective on attachment relationships and internal working models. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondokemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research*. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 60, Serial, 310-329.
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K., Grossmann, & E. Waters (Eds.) *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp.13-47). New York: The Guilford Press.

- Bretherton, I., & Munholland, K. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 102-127). New York, NY: Guilford Press.
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Story completion tasks to assess young children's internal working model of child and parent in the attachment relationship. In Greenberg, M., T., Cicchetti D., Cummings, E., M., *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp.300-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Buckner, J., & Fivush, R. (2000). Gendered themes in family reminiscing. *Memory*, 8, 401-412. doi:10.1080/09658210050156859
- Farrant, K., & Reese, E. (2000). Maternal style and children's participation in reminiscing: Stepping stones in children's autobiographical memory development. *Journal of Cognition & Development*, 1, 193.
- Fivush, R. (1998). Gendered narratives: Elaboration, structure, and emotion in parent-child reminiscing across the preschool years. *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives* (pp. 79-103). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives *Memory Studies*, 1, 49-58. doi:10.1177/1750698007083888
- Fivush, R., & Fromhoff, F. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11, 337.
- Fivush, R., & Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological Science*, 15, 573-577. doi:10.1111/j.0956-7976.2004.00722.x
- Fivush, R., & Nelson, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 235-251. doi:10.1348/026151005X57747
- Fivush, R., & Sales, J. (2006). Coping, attachment, and mother-child narratives of stressful events. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 125-150.
- Fivush, R., Bohanek, J., Robertson, R., & Duke, M. (2004). Family narratives and the development of children's emotional well-being. *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 55-76). Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Fonagy, P., & Target, M. (2007). The rooting of the mind in the body: New links between attachment theory and psychoanalytic thought. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 55, 411-456.
- Gleason, J. B. (1975) Fathers and other strangers: men's speech to young children. In: *Developmental Psycholinguistics: Theory and Application* (ed. D.P. Dato), pp. 289–297. (Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics) Georgetown University Press, Washington, DC, USA.
- Haden, C. (1998). Reminiscing with different children: Relating maternal stylistic consistency and sibling similarity in talk about the past. *Developmental Psychology*, 34, 99-114.
- Haden, C., Haine, R., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent–child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33, 295-307. doi:10.1037/0012-1649.33.2.295
- Harley, K., & Reese, E. (1999). Origins of autobiographical memory. *Developmental Psychology*, 35, 1338-1348. doi:10.1037/0012-1649.35.5.1338
- Hesse, E. (2008). The Adult Attachment Interview: Protocol, method of analysis, and empirical studies. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 552-598). New York: Guilford.
- Jack, F., MacDonald, S., Reese, E., & Hayne, H. (2009). Maternal reminiscing style during early childhood predicts the age of adolescents' earliest memories. *Child Development*, 80, 496-505. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01274.x
- Koren - Karie, N., Oppenheim, D., Etzion-Carasso, A., & Haimovich, Z. (2003). *Autobiographical emotional events dialogues: Coding manual*. Unpublished manual, University of Haifa, Haifa, Israel.
- Koren-Karie, N., Oppenheim, D., & Getzler-Yosef, R. (2008). Shaping children's internal working models through mother–child dialogues: the importance of resolving past maternal trauma. *Attachment and Human Development*, 10, 465 – 483.
- Laible, D., & Thompson, R. (2000). Mother-Child Discourse, Attachment Security, Shared Positive Affect, and Early Conscience Development. *Child Development*, 71, 1424.
- Lanvers, U. U. (2004). Gender in discourse behaviour in parent–child dyads: a literature review. *Child: Care, Health & Development*, 30, 481-493. doi:10.1111/j.1365-2214.2004.00443.x

- Lyons-Ruth, K. & Jacobvitz, D. (2008). Attachment disorganization: Genetic factors, parenting contexts, and developmental transformation from infancy to adulthood. I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationship. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 666-697). New York: Guilford.
- Maia, J., Veríssimo, M. Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M., (2009). Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança. Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Main, M., van IJzendoorn, M.H., & Hesse, E. (1993, March). Unresolved/unclassifiable responses to the Adult Attachment Interview: Predictable from unresolved states and anomalous beliefs in the *Berkeley-Leiden Adult Attachment Questionnaire*. Symposium conducted at the 60th Anniversary Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Lisboa: Report Number.
- Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2010). Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: a especificidade das relações criança/mãe e criança/pai. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: F.C.T., Gulbenkian.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, *111*, 486-511. doi:10.1037/0033-295X.111.2.486
- Nelson, K., & Gruendel, J. (1979). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development. In A. L. Brown & M. E. Lamb (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 1, pp. 131 – 158). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Newcombe, R., & Reese, E. (2004). Evaluations and orientations in mother-child narratives as a function of attachment security: A longitudinal investigation. *International Journal of Behavioral Development*, *28*, 230-245. doi:10.1080/01650250344000460

- Oppenheim, D. & Koren-Karie, N. (2009). Mother-child emotion dialogues: a window into the psychological secure base. In J. Quas & R. Fivush (Eds.), *Emotion and memory in development: biological, cognitive, and social considerations*. Oxford: Oxford University Press. 142-165
- Oppenheim, D., Koren-Karie, N., & Sagi-Schwartz, A. (2007). Emotion dialogues between mothers and children at 4.5 and 7.5 Years: Relations with children's attachment at 1 year. *Child Development, 78*, 38-52. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00984.x
- Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of Society for Research in Child Development, 60*, 197-215.
- Peterson, C., Sales, J., Rees, M., & Fivush, R. (2007). Parent-child talk and children's memory for stressful events. *Applied Cognitive Psychology, 21*, 1057-1075. doi:10.1002/acp.1314
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 36*, 717-731.
- Priddis, L. & Howleson, N. (2009). Parent-child relationships and quality of children's episodic recall. *Early Child Development and Care, 99999*:1.
- Raikes, H. & Thompson, R. (2008). Conversations about emotion in high-risk dyads. *Attachment & Human Development, 10*, 359-377. doi:10.1080/14616730802461367.
- Reese, E. (2008). Maternal coherence in the Adult Attachment Interview is linked to maternal reminiscing and to children's self concept. *Attachment and Human Development, 10*, 451-464.
- Reese, E., & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology, 29*, 596-606. doi:10.1037/0012-1649.29.3.596
- Reese, E., Haden, C., & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development, 8*, 403-430. doi:10.1016/S0885-2014(05)80002-4

- Sales, J., Fivush, R., & Peterson, C. (2003). Parental reminiscing about positive and negative events. *Journal of Cognition & Development, 4*, 185-209.
- Seabra-Santos, M. J., Simões, M. R., Albuquerque, C. P., Pereira, M. M., Almeida, L. S., Ferreira, C., et al. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária – Forma Revista (W.P.P.S.I.-R.). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. I, pp.197-219). Coimbra: Quarteto.
- Thompson, R. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development, 71*, 145.
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G. & Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language, 17*, 115–130.
- Waters, H., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development, 8*, 185-197. doi:10.1080/14616730600856016
- Wechsler, D., (1989). *WPPSI-R - Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Revised*. San Antonio: The Psychological Corporation.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO GERAL

Forecasts of how our personal relationships are likely to fare are not only of vastly more concern to ourselves than to anyone else but are based on past experience and present information that are ours and ours alone. Thus, as regards the future, each one of us has his own personal forecasts of what good and what harm may befall. This is the private world of future expectations that each of us carries within.

Bowlby (1973, p.190)

É inegável que, no contexto da investigação sobre as implicações desenvolvimentais da vinculação aos primeiros cuidadores, o conceito de MID tem vindo a assumir uma capacidade explicativa crescente e extensiva (ver Bretherton & Munholland, 2008; Thompson, 2008b). No entanto, será importante ter em mente o perigo de que tal facto contribua para que a Teoria da Vinculação continue a ser erroneamente compreendida como indicando que a qualidade das relações precoces é necessariamente estável conduzindo, de forma determinística, a evoluções inexoravelmente saudáveis ou patológicas.

Para aprofundarmos a discussão desta ideia, será importante ter como ponto de partida o conceito de *coerência do desenvolvimento* (Sroufe, 1979), que sugere que os sucessos, ou as falhas, numa determinada tarefa desenvolvimental (e.g., estabelecimento de uma vinculação segura durante a infância) predispoem a criança, e naturalmente a díade criança/cuidador, para o sucesso ou falha nas tarefas desenvolvimentais subsequentes (e.g., aquisição de uma competência social autónoma). É de realçar, porém, que a utilização do termo *predispoem* deixa bem patente o carácter probabilístico que se assume estar associado ao desenvolvimento. Com efeito, este é um dos principais pressupostos da visão teórica que perfilhamos.

Visão que, integrando os contributos teóricos do Modelo Transaccional (ver Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 2000) e o conceito de Epigénese Probabilística proposto por Gottlieb (1991), defende que todo o desenvolvimento humano terá sempre de ser

pensado de forma dinâmica e com base nas interacções bio-psico-sociais que, a todo o momento, se estabelecem entre indivíduo e meio.

Sendo estas interacções influenciadas, quase sempre de modo simultâneo, por factores de risco e por factores de protecção, não podemos esperar que as diferenças iniciais nas relações de vinculação estejam, necessariamente, associadas a todos os resultados desenvolvimentais (ver Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005a; 2005b).

Deste modo, precaução será necessária na análise de possíveis correlatos dos MID, quer estes sejam do domínio normativo do desenvolvimento afectivo, social ou cognitivo, ou do domínio da psicopatologia. Efectivamente, a literatura tem mostrado que, embora a qualidade da vinculação mostre associações, tanto contemporâneas como predictivas, com a adaptação psicológica dos indivíduos ao longo do ciclo vital, raramente as vinculações inseguras podem ser apontadas enquanto causa suficiente, ou mesmo necessária, para a emergência de perturbação (ver Deklyen & Greenberg, 2008).

Em conformidade com esta ideia, defendemos que a construção de representações de vinculação inseguras também não poderá ser considerada por si mesma patológica, embora, naturalmente, possa facilitar o delinear de uma trajectória que, juntamente com outros factores de risco posteriores, pode aumentar o risco futuro de manifestações sintomáticas.

Do exposto, pensamos ficar claro por que motivo uma das maiores e mais antigas (ver Hinde, 1988) críticas ao conceito de MID é o facto de este ser utilizado de forma muito ampla, constituindo nas palavras de Belsky & Cassidy (1994) um atraente, mas inoperativo, *catch-all, post hoc explanation*.

Reforça-se, assim, a necessidade de mais trabalhos empíricos neste âmbito, alicerçados numa sólida reflexão teórica, uma vez que, sem este trabalho prévio, apenas guiados pela ideia geral, excessivamente simplista, que uma vinculação segura está indiscriminadamente associada a correlatos desenvolvimentais mais positivos (ver Waters, Corcoran, & Anafarta, 2005), o conceito corre o perigo de se transformar num generalista e, como tal, pouco relevante “guarda-chuva conceptual” que serve para explicar todas e quaisquer implicações desenvolvimentais da Teoria da Vinculação (ver Thompson, 2008a; 2008b).

Emergência narrativa e segurança das representações de vinculação no período pré-escolar

Autobiographical memory, as defined here, is about defining self in time and in relation to others. These functions allow individuals to create a shared past with others from which an individual personal past emerges. The human ability to create a shared past allows each individual to enter a community or culture in which individuals share a perspective on the kinds of events that make a life and shape a self.

Nelson & Fivush (2004, p.506)

Constituindo uma das maiores conquistas desenvolvimentais do período pré-escolar, o despontar da competência narrativa espontânea que marca a transição dos 3 para os 4 anos põe em evidência representações mentais da experiência, assim como o papel que, nesta, subjectivamente é conferido ao *self* e aos outros, implicando a atribuição de significados emocionais susceptíveis de serem partilhados e, em última instância, co-construídos. Assinalando a possibilidade de a criança comunicar eventos passados e presentes, bem como expectativas futuras, esta nova capacidade permitir-lhe-á organizar e dar sentidos temporais, causais e avaliativos às suas vivências, simbolizando um passo maior no sentido de poder perceber e regular a sua própria vida emocional (ver Nelson & Fivush, 2004; Fivush, 2008).

Nos últimos 20 anos, a aceitação desta premissa levou a um aumento significativo na utilização de metodologias de elicitação de narrativas, apontadas como uma forma válida de inferir sobre a qualidade e a organização dos MID durante a infância.

Não obstante, tem sido defendido que, neste “golpe de asa” que constitui, no âmbito da Teoria da Vinculação, a passagem do estudo do comportamento directamente observável para o estudo da representação mental, ainda não estão, hoje, totalmente clarificados quais os aspectos cruciais que têm de ser tidos em conta quando o objectivo é criar instrumentos capazes de, ao longo do ciclo vital, avaliar de forma sólida a segurança das representações de vinculação (ver Oppenheim, 1997; Thompson, 2008a; Solomon & George, 2008).

O presente trabalho procurou contribuir para a compreensão da estrutura, conteúdo, determinantes e evolução dos modelos internos de crianças em idade pré-escolar, ou seja, num período desenvolvimental em que a vinculação aos cuidadores se mantém um aspecto crucial na sua adaptação ao meio. Adoptando um cunho predominantemente metodológico, teve como objectivo principal fornecer dados empíricos para uma melhor compreensão das potencialidades e desafios da utilização do *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton & Ridgeway, 1990) na população portuguesa.

No 1º estudo apresentado, procurámos debater criticamente a possível interferência da idade e do Q.I. verbal, bem como de algumas características sócio-demográficas do contexto familiar (i.e. idade e habilitações académicas parentais), na qualidade das narrativas produzidas por uma amostra normativa de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos. Atenção foi também dada à complexa questão da aferição da estabilidade representacional num período desenvolvimental fortemente atravessado por avanços em termos de competências cognitivas, comunicativas e sociais.

De um modo geral, os resultados encontrados são promissores no que respeita à assumpção da validade teórica e da adequação psicométrica do ASCT na população portuguesa. A tendência de distribuição dos valores de segurança encontrada com a Escala de Segurança (70% de crianças produziram narrativas a partir das quais podem, à partida, ser inferidas representações de vinculação predominantemente seguras) é concordante com as distribuições de resultados usualmente reportadas nos estudos realizados (em diferentes faixas etárias e recorrendo a diferentes metodologias) com amostras não-clínicas.

Por sua vez, a validade discriminativa do ASCT relativamente à idade dos participantes e a variáveis sócio-demográficas (i.e. idade e habilitações literárias dos pais, idade de entrada da criança para a instituição de ensino e número de horas diárias que passa nesta) que não se espera que estejam directamente relacionadas com a vinculação foi corroborada, tendo ainda a fraca associação encontrada entre os valores de segurança e o Q.I. verbal, confirmado que este método não avalia, pelo menos de modo significativo, as competências verbais gerais infantis. Por último, os dados deste 1º estudo sugerem que, no que diz respeito ao valor de segurança total, é evidente uma tendência para a continuidade, quase um ano depois, na organização geral e na qualidade das respostas dadas.

Tendo em conta que um dos aspectos metodológicos mais controversos da investigação empírica realizada no âmbito da Teoria da Vinculação, continua a ser a falta de convergência que, por vezes, se verifica quando instrumentos provenientes de diferentes

perspectivas teóricas são aplicados (e.g., Arriaga, Veríssimo, Salvaterra, Maia, & Santos, 2010; Maier, Bernier, Pekrum, Zimmerman, & Grossmann, 2004; Roisman et al., 2007), no 2º estudo apresentado procurámos identificar pontos de contacto e de divergência entre dois, dos muitos, sistemas de cotação que, até à data, têm sido propostos para o ASCT: o Sistema de cotação e classificação de Dusseldorf (ver Gloger-Tippelt, Gomille, Koenig, & Vetter, 2002) e a Escala de Segurança (Heller, 2000; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009). Por outro lado, este estudo também nos permitiu reflectir sobre o modo como este tipo de metodologias narrativas pode, pelo menos durante a faixa etária estudada, ser permeável a efeitos de género.

Contrariamente ao que seria desejável, apenas foi encontrada uma moderada convergência entre os valores de segurança atribuídos pelos dois sistemas. Ora, tal deixa em aberto até que ponto cada um deles poderá outorgar-se ser capaz de avaliar de modo mais fidedigno a segurança das representações de vinculação infantis. Mais ainda, apenas a Escala de Segurança (sistema de avaliação que tem em conta a complexidade da resolução dada ao problema de vinculação levantado em cada história e a coerência da narrativa produzida, assim como particularidades do próprio processo narrativo, nomeadamente, conhecimento emocional revelado, emoção geral expressa, comportamento não verbal, fluência do discurso, grau de investimento na tarefa e qualidade da interacção com o entrevistador), detectou diferenças de género, com as raparigas a receberem, em médias, valores de segurança significativamente mais altos em todas as histórias.

Como discutido no capítulo III, até ao momento, a investigação ainda não clarificou, por um lado, qual a relevância teórica, e por outro, qual a significância prática em termos de correlatos desenvolvimentais e de competência social, por exemplo, das diferenças de género reportadas por alguns estudos, embora os dados de Page & Bretherton (2001; 2003a, 2003b), mostrem claramente que muito há ainda por descobrir neste campo.

A este propósito, retomemos agora uma das discussões levantadas no capítulo II, relativamente à ausência de um consenso sólido sobre se, a partir do ASCT e de instrumentos análogos (ver Bretherton, 2005; Bretherton & Munholland, 2008; Delius, Bovenschen, & Spangler, 2008; Steele et al., 2003; Thompson, 2008a), poderemos, efectivamente inferir sobre, equivalentes de MID organizados na esteira da história relacional precoce com cuidadores específicos, representações das interacções familiares actuais, modelos de relação generalizados, essencialmente ilustrativos das estratégias de relacionamento inter-pessoal adoptadas, aproximações a um tipo de conhecimento muito particular organizado sob a forma

de *script de base segura* (Waters & Waters, 2006), ou ainda simplesmente, como sugerido por Oppenheim e Waters (1995), sobre as competências das crianças para construir e partilharem narrativas em torno de assuntos emocionalmente carregados.

A este respeito, parece-nos especialmente pertinente a ideia avançada por Bretherton (2005) de que uma leitura das respostas dadas pelas crianças a este tipo de tarefas guiada por uma conceptualização das mesmas enquanto *comunicação de tipo emocional*, poderá contribuir para uma compreensão mais completa de alguns conteúdos irrealistas por vezes incluídos nas narrativas. A autora reforça a necessidade de precaução na análise literal deste tipo de conteúdos, uma vez que estes poderão simplesmente ilustrar medos, esperanças, preocupações ou desejos que ganham significados não patológicos se atendermos à sua potencial capacidade simbólica. Exemplo disto é o facto de algumas encenações, à primeira vista aparentemente indicativas de perturbação emocional (i.e., caos, desastres, mortes...), poderem reflectir os medos actuais da criança acerca da indisponibilidade emocional, ou inacessibilidade física dos pais, por exemplo, após uma situação de divórcio (Page & Bretherton, 2001).

Em continuidade com esta ideia, parece-nos que deverá ser evitada a catalogação precipitada de narrativas aparentemente bizarras como inequívocas expressões de vinculações fortemente inseguras ou desorganizadas, devendo, sempre que possível, os seus elementos serem examinados em contexto, enquanto potenciais “*metaphorical portrayals of overwhelming emotions about family situations*” (Bretherton & Munholland, 2008, p.119).

Por outro lado, pensamos também que devem ser ponderados os dados de alguns estudos realizados com amostras de elevado risco psico-social que têm vindo a reportar incongruências entre respostas aparentemente positivas dadas por algumas crianças e aquilo que seria expectável tendo em conta as vivências adversas com que estas se confrontam no contexto familiar. A este propósito, referindo-se aos resultados obtidos mediante a aplicação de metodologias similares, Robert Clyman (2003, p.202) avança que:

Children can use storytelling to imagine how they wish their world to be, or to come to terms with how it actually is. This is inherently an affective process, and it may be particularly salient for maltreated children, who must cope with harsh or neglectful parenting.

Comparando as narrativas produzidas por um grupo normativo de crianças, com um grupo de crianças que haviam sofrido maus-tratos (i.e. negligência, abuso físico, ou sexual) no contexto intra-familiar, Clyman (2003) põe em confronto a perspectiva representacional, segundo a qual os indivíduos se baseiam extensamente nas suas experiências relacionais e nos acontecimentos factuais do dia-a-dia para dar continuidade às instruções que lhes são apresentadas e a perspectiva da regulação emocional, que hipotetiza que, durante a realização da entrevista, os indivíduos poderão modificar ou evitar deliberadamente a encenação de comportamentos específicos susceptíveis de contribuírem para o aumento dos níveis de ansiedade, com o objectivo de regular a sua própria activação emocional negativa.

Embora os resultados encontrados pareçam apoiar sobretudo a primeira hipótese, com o grupo de crianças que sofreram maus-tratos a encenar com maior frequência situações de desobediência face aos pais e a incluir mais descrições de comportamentos sexualizados, ao mesmo tempo que as suas personagens apresentam globalmente menos atitudes de tipo pró-social, evidências foram também encontradas que suportam, pelo menos parcialmente, a tese da regulação emocional. Com efeito, verificou-se que este grupo tende a colocar menos frequentemente a criança protagonista em situações de ameaça física (e.g., a criança cai) e de vulnerabilidade emocional (e.g., a criança fica triste). É também de destacar o facto de, nas narrativas em que foram encenados comportamentos com carácter sexualizados, a figura protagonista tender a assumir o papel de perpetrador dos mesmos, estratégia que Clyman (2003, p. 214) considera poder ajudar as crianças a diminuir a sua auto-percepção de vítimas, na medida em que tal as ajuda a “*actively master their fears*”.

Outro dos resultados significativos do referido estudo prende-se com o facto de, à semelhança do que se tem verificado noutros estudos (e.g., Zahn-Waxler et al., 2008), efeitos de interacção de género terem sido detectados, com os rapazes que sofreram maus-tratos, por comparação com os do grupo de controlo, a incluírem nas suas narrativas significativamente mais temas de agressividade (verificando-se o inverso no caso das raparigas) o que, de acordo com Clyman (2003), poderá constituir mais uma evidência a favor da hipótese da regulação emocional.

O 3º estudo empírico apresentado, incluído no capítulo IV, debateu-se com a questão da transmissão social da vinculação, tendo como foco o grau de elaboração e a qualidade emocional das interacções comunicativas adulto/criança durante uma situação de reminiscência conjunta sobre eventos partilhados passados. Os resultados encontrados são consistentes com investigações anteriores que mostraram associações positivas entre a

elaboração narrativa parental (incluindo a definição da mesma, por nós adoptada, a inclusão mais abrangente de referências emocionais e do *feedback* positivo dado pelo adulto aos contributos da criança) e a correspondente participação activa das crianças durante a tarefa evocativa, salientando-se a centralidade da especificidade relacional neste âmbito.

Embora reconhecendo o carácter exploratório deste estudo, os nossos dados abrem portas para o estudo mais aprofundado do que poderão ser relevantes efeitos de interacção de género ao nível das trocas comunicativas, bem como de eventuais sobreposições versus desfasamentos entre as concepções por nós adaptadas de elaboração discursiva e de qualidade emocional do diálogo (no 1º caso não há associação relevante entre as duas situações evocativas adulto/criança, no 2º há uma clara concordância inter-díades).

Dando suporte empírico à tese de que o modo como, nas suas interacções verbais, os cuidadores e a criança encontram explicações e constroem conjuntamente um sentido para as vivências significativas do dia-a-dia, constitui um importante mecanismo através do qual “*mental representations and in particular the affective meaning of experiences*” (Murray, 2007, p. 290), são transmitidas intergeracionalmente, os dados encontrados apoiam a existência de ligações negativas significativas entre a presença de hostilidade na interacção diádica e a segurança das representações de vinculação emergentes na criança, inferidas a partir da qualidade das narrativas ASCT construídas.

Naturalmente, se uma das maiores limitações dos 3 estudos apresentados deriva da sua natureza correlacional e não longitudinal, outra considerável limitação resulta do facto de, tanto a aplicação tradicional do ASCT (i.e., inclusão das duas figuras parentais), como o sistema de cotação por nós adoptado, não permitir a diferenciação daquilo que poderão ser conteúdos representacionais bastante distintos relativos à figura materna e à figura paterna. Finalmente, deste último estudo ressalta, ainda, que o papel específico da elaboração narrativa paterna deverá ser tido em conta enquanto importante linha de investigação futura neste campo.

Em síntese, pensamos que, no seu conjunto, os dados destes 3 estudos dão força à ideia, há muito defendida por Sroufe e Waters (1977) relativamente ao comportamento de vinculação observável da primeira infância. Também no domínio da representação mental a vinculação será melhor conceptualizada em termos de um padrão organizado e coerente do comportamento, da cognição e do afecto, ao invés de mero somatório linear de conteúdos verbais específicos e discretos.

Neste sentido, pensamos ser pertinente a conjectura de Fonagy e Target (2007) sobre este tema, segundo a qual a investigação neste âmbito será, seguramente, estimulada pelos novos dados empíricos provenientes dos estudos em torno do fenómeno da *embodied cognition*. Tomando como referência de análise as respostas dadas pelos indivíduos à *Adult Attachment Interview* (AAI, ver Hesse, 2008), estes autores relembram-nos que, as diferenças individuais na qualidade das relações de vinculação experienciadas são hipotetizadas como implicando a manifestação de diferenças, não apenas ao nível dos conteúdos verbais abordados, mas, também, nos padrões de linguagem e de estrutura do pensamento (e.g., atenção) evidenciados.

A este propósito, debruçando-se sobre a ligação prevista entre as respostas dos indivíduos classificados como desligados na AAI e o comportamento de vinculação evitante da criança pequena, dizem-nos Fonagy e Target (2007, p.441, 442) que, entre ambos, é expectável que ocorra bem mais do que “*association by content*”, até porque, muitas vezes, os conteúdos verbais evocados não são, eles próprios, por si só, sugestivos de vinculações evitantes. Contudo, nas respostas destes adultos (caracterizadas por frequentes verbalizações do tipo “*Não sei*”, “*Não me consigo lembrar*”, “*Foi tudo normal*”) é geralmente discernível uma acentuada esterilidade narrativa, sob a forma de “*an emptiness in relation to the mental world of the people who populate the individual’s thoughts*” que não pode deixar de impressionar o entrevistador. Mais, ainda, é esta atitude de desprestígio perante a vida mental, caracterizada pela desvalorização massiva do pensamento e dos sentimentos em si mesmos, o aspecto mais impressionante destas entrevistas, acrescentando os autores que é, sobretudo, a linguagem da “*cognição/corporal*” que põe a nu a insegurança:

At the metaphoric level there is a physical gesture of reaching out and finding nothing substantive or particular, the experience of not being able to retrieve an idea (...) the gesture of the dismissive thought is one of not needing and turning away - the very physical gesture of the avoidant infant upon reunion with the caregiver.

Segundo esta mesma conceptualização, nas respostas de indivíduos classificados como preocupados (geralmente atravessadas por uma profusão desconexa de conteúdos irrelevantes que tendem a ser deixados a meio, a par com mudanças bruscas no tom emocional do discurso que contribuem para que a atenção do próprio entrevistador diminua involuntariamente,

acabando, muitas vezes, ele próprio por se sentir “perdido” durante a situação de entrevista), a linguagem “cognitiva/corporal” expressa pode ser traduzível em “*needing to hold on, yet not being satisfied (...) a mental gesture that expresses a feeling of being lost or perhaps the very act of losing*”.

Finalmente, relativamente às respostas de indivíduos classificados como autónomos, Fonagy e Target (2007, p.442) acrescentam que, no seu conjunto, as 3 máximas fundamentais de Grice (i.e. quantidade, clareza, validade) podem ser conceptualizadas como sendo “*all about ensuring, that speaker and listener each know where they are in relation to the other, with no risk that they will disappear from each other’s sight*”, com estas expectativas mútuas a serem cumpridas ao longo de toda a entrevista. Um exemplo disto, é o facto de as frases utilizadas serem geralmente completas, com as ideias a serem transmitidas de modo simples, fácil de apreender, o que capta o interesse do interlocutor. Neste caso, concluem os autores:

The gesture is indeed one of secure holding, of knowing what is expected, and of the expected’s happening and allowing itself to become known. At the same time, there is freedom for listeners to form their own associations and their own point of view, equivalent to the way in which an infant in a secure relationship can be seen to move freely between “refueling” with the parent and exploring the world.

Em síntese, à semelhança do que tem sido defendido por outros autores (ver Delius et al., 2008; Marvin & Britner, 2008) defendemos também, que no entusiasmo das novas descobertas no campo representacional, não deverá ser perdida de vista a relevância do comportamento, em particular no que diz respeito ao *comportamento de base-segura* (Waters & Cummings, 2000), uma vez que é central na Teoria da Vinculação (e.g., Bowlby, 1969/1982), a assumpção de que a principal função dos MID é permitir a organização do comportamento de um modo mais flexível.

Só deste modo se poderão encontrar reunidas as condições para uma utilização responsável e fecunda deste tipo de metodologias narrativas, que dando devidamente atenção à estruturação defensiva emergente (ver Bretherton & Munholland, 2008; George & Solomon, 2008), seja capaz de captar a complexidade do mundo interno e da organização fantasmática infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arriaga, M., Veríssimo, M., Salvaterra, F., Maia, J., & Santos, O. (2010). A avaliação da vinculação no adulto: será só uma questão de diferentes métodos? In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 1547-1559). Disponível em <http://www.actassnip2010.com>
- Belsky, J., & Cassidy, J. (1994). Attachment: Theory and evidence. In M. Rutter & D. Hay (Eds.), *Development through life* (pp. 373–402). Oxford: Blackwell.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation, anxiety, and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol.1 Attachment* (2nd rev. ed.). New York, New York: Basic Books (Original work published 1969).
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K., Grossmann, & E. Waters (Eds.) *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp.13-47). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I., & Munholland, K. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 102-127). New York, NY: Guilford Press.
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Story completion tasks to assess young children's internal working model of child and parent in the attachment relationship. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 300-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Clyman, R. (2003). Portrayals in maltreated children's play narratives: representations or emotional regulation? In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 201-221). New York, NY US: Oxford University Press.

- DeKlyen, M., & Greenberg, M. (2008). Attachment and psychopathology in childhood. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 637-665). New York, NY US: Guilford Press.
- Delius, A., Bovenschen, I., & Spangler, G. (2008). The inner working model as a 'theory of attachment': Development during the preschool years. *Attachment & Human Development, 10*, 395-414. doi:10.1080/14616730802461425
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives *Memory Studies, 1*, 49-58. doi:10.1177/1750698007083888
- Fonagy, P., & Target, M. (2007). The rooting of the mind in the body: New links between attachment theory and psychoanalytic thought. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 55*, 411-456.
- George, C., & Solomon, J. (2008). The caregiving system: A behavioral systems approach to parenting. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 833-856). New York: Guilford Press
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., König, L., & Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment in infancy and mothers' attachment representations. *Attachment & Human Development, 4*, 318-339.
- Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology, 27*, 4-13.
- Heller, C. (2000). *Attachment and social competence in preschool children*. Master's thesis. Unpublished. Manuscript, Auburn University, AL.
- Hesse, E. (2008). The Adult Attachment Interview: Protocol, method of analysis, and empirical studies. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical implications* (2nd ed., pp. 552-598). New York: Guilford.
- Hinde, R. (1988). Continuities and discontinuities: Conceptual issues and methodological considerations. In M. Rutter (Ed.), *Studies of psychosocial risk* (pp. 367-383). Cambridge: Cambridge University Press.

- Maia, J., Veríssimo, M. Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança*. Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Maier, M. A., & Bernier, A., & Pekrun, R., & Zimmermann, P., & Grossman. (2004). Attachment working models as unconscious structures. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 180-189.
- Marvin, R. S., & Britner, P. A. (2008). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy, & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory: Research and clinical applications* (2nd ed., pp. 269-294). New York, NY: The Guilford Press.
- Murray, L. (2007). Future directions for doll play narrative research: A commentary. *Attachment & Human Development*, 9, 287-293.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111, 486-511. doi:10.1037/0033-295X.111.2.486
- Oppenheim, D. (1997). The Attachment Doll-play Interview for preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 681-697. doi:10.1080/016502597385126
- Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research*. *Monographs of Society for Research in Child Development*, 60, 197-215.
- Page, T. & Bretherton, I. (2001). Mother-child and father-child attachment themes in the story completions of pre-schoolers from post-divorce families: do they predict relationships with peers and teachers? *Attachment and Human Development*, 3, 1-29.
- Page, T. & Bretherton, I. (2003a). Gender differences in stories of violence and caring by preschool children in post-divorce families: Implications for social competence. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 20, 485-508.
- Page, T. & Bretherton, I. (2003b). Representations of attachment to father in the narratives of preschool girls in post-divorce families: Implications for family relationships and social development. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 20, 99-122.

- Roisman, G. I., Holland, A., Fortuna, K., Fraley, R. C., Claussel, E., & Clarke, (2007). The adult attachment interview and self-reports of attachment style: An empirical rapprochement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*, 678-697.
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Slapateck, & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research (Vol.4)*, pp. 187-243). Chicago: University Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention (2d Ed.). In J. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). Cambridge University Press.
- Solomon, J., & George, C. (2008). The measurement of attachment security and related constructs in infancy and early childhood. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory. Research and clinical applications* (2nd ed., pp. 383-416). New York: The Guilford Press.
- Sroufe, L. A. (1979). The coherence of individual development. *American Psychologist*, *34*, 834-841.
- Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, *54*, 1615-1627.
- Sroufe, L. A., Egeland, B. E., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005a). Placing early attachment experiences in developmental context: The Minnesota longitudinal study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.) *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (pp.44-70). New York: The Guilford Press.
- Sroufe, L. A., Egeland, B. E., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005b). *The development of the person. The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. London: The Guilford Press.
- Steele, M., Steele, H., Woolgar, M., Yabsley, S., Fonagy, P., Johnson, D., & Croft, C. (2003). An attachment perspective on children's emotion narratives: links across generations. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parentchild narratives* (pp. 163-181). New York: Oxford University Press.

- Thompson, R. A. (2008a). Attachment-related mental representations: Introduction to the special issue. *Attachment & Human Development, 10*, 347-358. doi:10.1080/14616730802461334
- Thompson, R. A. (2008b). Early attachment and later development: Familiar questions, new answers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (2nd ed., pp. 348-365). New York: Guilford.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development, 71*, 164-172.
- Waters, E., Corcoran, D., & Anafarta, M. (2005). Attachment, other relationships, and the theory that all good things go together. *Human Development, 48*, 80-84.
- Waters, H., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development, 8*, 185-197. doi:10.1080/14616730600856016
- Zahn-Waxler, C., Park, J., Usher, B., Belouad, F., Cole, P., & Gruber, R. (2008). Young children's representations of conflict and distress: A longitudinal study of boys and girls with disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology, 20*, 99-119. doi:10.1017/S0954579408000059

ANEXO I

ATRIBUIÇÃO DE VALORES (1-8) NA ESCALA DE SEGURANÇA

Adaptação livre de excertos do manual

Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – Manual de aplicação e cotação: Dimensão contínua de segurança*. Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

realizada por Joana Maia (2011).

1.**Resolução / Coerência**

Geralmente, a história não é resolvida. Narrativa extremamente incoerente, com acontecimentos bizarros e desconexos. Pode incluir estranhas referências pessoais. A narrativa não tem lógica, existem mudanças súbitas e inexplicáveis, a criança refere-se frequentemente a acções separadas e dispersas, em nada relacionadas com o início da história. A narrativa é muito difícil de compreender.

Comportamento não verbal

Ansioso, agitado, ou desorientado. A narração é estranha, podendo ocasionalmente a criança realizar movimentos estilizados, breves bloqueios, ou momentos de olhar fixo no meio da acção.

**Emoção geral expressa/
Conhecimento emocional**

Manifesta emoções intensas na face, voz e movimentos, podendo existir alterações inexplicáveis e súbitas no tom emocional. Presença de emoções inapropriadas.

**Investimento na tarefa / Fluência
verbal / Interação com o
entrevistador**

Embora o investimento na tarefa possa variar de médio a alto, a narração é caracterizada pela ausência de fluência. A interação com o entrevistador pode ser interactiva e assertiva, ou não cooperativa e provocativa.

Representação dos pais

Geralmente (nem sempre) negativa.

2.**Resolução / Coerência**

Quase não é dada continuidade à história, ou o problema apresentado não é reconhecido e resolvido. Se é dada continuidade à história, a narrativa é ilógica e incompreensível, contendo uma série de acontecimentos negativos, desconexos ou bizarros. Outra possibilidade é registar-se um evitamento severo: ausência de resposta, frequentes “*Não sei*”, “*Não*”, sem que nada aconteça. Não

chega a haver história, consistindo a apresentação apenas em movimentações silenciosas e sem sentido das figuras.

Comportamento não verbal

Tenso, ou agitado.

**Emoção geral expressa /
Conhecimento emocional**

Emoções restritas, ausência de conhecimento emocional e afecto inapropriado. Ou criança expressa emoções de forma exageradamente intensa, por vezes de modo inapropriado, com alterações bruscas no tom emocional.

**Investimento na tarefa / Fluência
verbal / Interação com o
entrevistador**

Investimento muito baixo na tarefa, ou pode haver um grande investimento, mas a fluência verbal ser reduzida. A criança pode apresentar um comportamento de retirada na interacção com o entrevistador, ou antes uma atitude cooperativa, interactiva/assertiva, ou não cooperativa.

Representação dos pais

Ausente, neutra, negativa, ou mista

3.

Resolução / Coerência

Sem resolução: evitamento generalizado do problema de vinculação apresentado. Criança demonstra perceber a estrutura inicial da história mas não dá resolução quando esta é esperada, apesar de a tal ser incentivada: pode simplesmente repetir o início da história, ou começar a resolver o problema e parar subitamente. Outra opção, é existir resolução mínima seguida de reviravolta negativa e bizarra (e.g., sequências de acções bizarras e agressivas às quais faltam clareza e ligação lógica ao tema inicial, ou então as acções têm alguma ligação ao tema inicial, mas são muito bizarras, negativas e/ou agressivas). Não existe enredo unificado, mas uma série de acções sem sentido, fragmentos (e.g., agressão despropositada, acções ao acaso, escalada de perda ou de dor).

Comportamento não verbal	Agitado, ou ansioso.
Emoção geral expressa / Conhecimento emocional	Manifesta emoções restritas ou intensas, geralmente inapropriadas. Reduzido conhecimento emocional.
Investimento na tarefa / Fluência verbal / Interação com o entrevistador	Baixo, médio, ou alto investimento na tarefa, mas com reduzida fluência verbal. A criança parece retraída, podendo mesmo chegar a retirar-se da interação com o entrevistador. Ou então atitude pode ser assertiva, interactiva/cooperativa, ou não cooperativa.
Representação dos pais	Ausente, neutra, negativa, ou mista.
<u>4.</u> Resolução / Coerência	Sem resolução, apesar de a criança parecer debater-se, em certa extensão, com o problema central. Outra possibilidade é ser providenciada uma resolução para o problema secundário mas não para o principal. Outra possibilidade ainda, é ser dada uma resolução mínima seguida de desvio bizarro, desconexo ou agressivo. Contudo, o grau deste desvio não é severo: pode haver um “desfazer” da resolução, ou material incoerente ser apresentado antes de uma resolução simples e breve. Outra hipótese, ainda, é a criança continuar uma história anterior ou modificar a estrutura inicial.
Comportamento não verbal	Comportamento não verbal ansioso, ou tenso.
Emoção geral expressa / Conhecimento emocional	Manifesta emoções restritas ou intensas, possivelmente inapropriadas. Reduzido conhecimento emocional.

Investimento na tarefa / Fluência verbal / Interação com o entrevistador O investimento na tarefa varia entre baixo, moderado, ou alto, com reduzida fluência verbal. A interação com o entrevistador pode ser relutante, retraída e não cooperativa, ou interactiva/cooperativa, assertiva.

Representação dos pais Ausente, negativa, neutra, ou mista.

5.

Resolução / Coerência

Resolução mínima da história, mas com hesitação inicial, sendo necessários muitos incentivos (gerais ou específicos) e pedidos de clarificação por parte do entrevistador. A criança pode responder por diversas vezes “*Eu não sei*”, “*Não*”, ou encolher os ombros. Contudo, é capaz de continuar a história de forma relativamente consistente e relevante, produzindo uma resolução benigna, embora a narrativa seja, geralmente, muito curta. Outra possibilidade é haver resolução coerente apenas do problema secundário, ou uma modificação coerente da estrutura da história e, conseqüentemente, do problema, estratégia que geralmente visa reduzir a carga ansiogénica da situação. Na sua maioria, as narrativas são coerentes com uma modificação da estrutura inicial, embora acabem por se afastar do problema principal. Outra hipótese é a criança produzir uma narrativa coerente e resolvida, mas que continua uma história anterior. Outra possibilidade, ainda, é a criança providenciar uma resolução que decorre directamente das perguntas do entrevistador, ou com uma reviravolta que é desconexa ou ligeiramente negativa. Neste último caso, a criança pode começar coerentemente, mas depois faz alterações desconexas no enredo, nomeadamente desvios para conteúdos neutros, ligeiramente negativos: a narrativa parece “desmembrar-se” por completo depois de um começo apropriado, ou ter um início e um fim apropriados, mas “desmembrar-se” a meio. O desvio não se relaciona com a estrutura inicial (e.g., em vez de a narrativa terminar de forma coerente, são introduzidas sequências de agressão ou de acções sem sentido, podendo existir uma alteração súbita na acção e/ou no tom emocional). Também devem ser considerados, os casos em que uma resolução apropriada do problema de vinculação é acompanhada de comportamentos de manipulação, controle, frustração ou raiva dirigidos ao entrevistador, podendo haver pedidos frequentes para terminar a entrevista.

Comportamento não verbal	Pode ser tenso, ansioso, ou descontraído.
Emoção geral expressa / Conhecimento emocional	Expressão moderada ou restrita de emoções (a angústia/desconforto podem não ser expressos), algumas inapropriadas. Ou a criança manifesta um leque variado de emoções, possivelmente intensas, sendo visível um bom conhecimento destas, embora o afecto possa ser inapropriado. Existe algum conhecimento emocional.
Investimento na tarefa / Fluência verbal / Interacção com o entrevistador	Baixo, médio, ou alto investimento na tarefa, com fluência verbal baixa a moderada. Relutante ou cooperativa na interacção com o entrevistador.
Representação dos pais	Ausente, neutra, ou mista.

6.

Resolução / Coerência

Resolução mínima que pode ser muito pequena ou surgir apenas após vários incentivos, gerais ou específicos, e pedidos de clarificação por parte do entrevistador. A criança pode providenciar uma resolução completa, à qual se segue um desvio ligeiro (neutro, positivo ou ligeiramente negativo) para algum tipo de material relevante, contradições moderadas ou alterações súbitas, lacunas na acção, discurso pouco claro. No entanto, este desvio ocorre geralmente no final da história, relacionando-se de alguma forma com a estrutura inicial, não chegando a criar uma reviravolta na trama da história. Em qualquer dos casos, a narrativa pode ter alguns embelezamentos, ou, ao invés, ser muito curta e conter apenas os elementos mínimos necessários. A criança pode apresentar dificuldades para acabar a história, ou, aquando do início, recomeçá-la por diversas vezes.

Comportamento não verbal	Tenso, ansioso, ou descontraído.
Emoção geral expressa / Conhecimento emocional	Manifesta emoções restritas, ou moderadas (pode mostrar alguma angústia/desconforto), que, de uma forma geral, são apropriadas. Ou manifesta um leque variado de emoções, possivelmente algumas inapropriadas. Moderado a bom conhecimento emocional.
Investimento na tarefa / Fluência verbal / Interação com o entrevistador	Baixo, moderado, ou alto, variando a fluência verbal de baixa a alta. Interação com o entrevistador é relutante, cooperativa, interactiva, ou assertiva podendo, nalguns casos, a criança fazer tentativas para assumir uma atitude de controlo.
Representação dos pais	Ausente, positiva, mista, ou neutra.
<u>7.</u> Resolução / Coerência	Resolução completa que pode ter algum embelezamento ou ser muito simples. Contudo, podem existir alguns elementos mínimos de incoerência. A narrativa pode ser muito curta, podendo haver necessidade de incitamentos, gerais ou específicos, por parte do entrevistador para facilitar a narração, ou ser necessário um incitamento específico para chegar à resolução completa. Pode faltar alguma consistência e unidade, existindo desvios ou contradições moderados que, contudo, não tornam a narrativa bizarra ou desconexa. A criança pode ter ligeiras dificuldades para terminar a história.
Comportamento não verbal	O comportamento não verbal é geralmente descontraído. A criança tem facilidade em contar a história, divertindo-se com a tarefa. Pode, no entanto, manifestar alguma ansiedade.

Emoção geral expressa / Conhecimento emocional Manifesta um leque variado de afectos e expressa poucas ou nenhuma emoções inapropriadas. Amplo conhecimento emocional.

Investimento na tarefa/ Fluência verbal / Interação com o entrevistador O investimento na tarefa tende a variar entre médio e alto, com uma fluência verbal média alta. Criança mostra uma atitude interactiva e cooperativa, por vezes, também assertiva.

Representação dos pais Positiva, ou neutra. Geralmente, inclui procura de contacto recíproca, procura de proximidade e manutenção desta mesma proximidade, a par com comportamentos de exploração autónoma do meio. Representação espontânea dos pais como responsivos, disponíveis, acessíveis e sensitivos ao longo de toda a narrativa. Se está presente autoridade parental esta é razoável e não violenta. Se só um dos pais é utilizado, o outro não é, contudo, rejeitante, ou agressivo.

8.

Resolução / Coerência A criança reconhece espontaneamente o problema associado ao tema da vinculação e lida com ele de forma construtiva e imaginativa. Narrativa lógica, relacionada, relevante: apresenta uma sequência de eventos plausível, relacionada com a estrutura inicial e que não se desvia desta. É dada espontaneamente uma resolução completa, positiva, quase sem necessidade de incentivos, possivelmente acompanhada de uma indicação do final da história (e.g., “já está”, “Fim”, ou a criança recosta-se na cadeira). A narrativa não é demasiado curta, nem demasiado extensa. É dada informação de forma suficientemente clara para que o entrevistador possa seguir o enredo sem necessidade de pedir clarificações. Podem ser adicionados conteúdos à história e esta ser embelezada mas a estrutura inicial não é mudada. Não há alterações bruscas incoerentes, ou bizarras. Podem existir comentários de tipo reflexivo (e.g., “*Deixa-me pensar*”; “*Bem, podiam acontecer duas coisas...*”), podendo a criança distinguir abertamente entre ilusão e realidade. Podem estar presentes referências

pessoais ou serem partilhadas experiências de vida reais, emocionalmente consistentes com a história em causa.

Comportamento não verbal

O comportamento não verbal é descontraído. A criança tem facilidade em contar a história e parece gostar da tarefa.

Emoção geral expressa / Conhecimento emocional

Manifesta um leque variado de emoções, sendo perceptível o grande conhecimento que tem destas. Expressa poucas, ou mesmo nenhuma, emoções inapropriadas.

Investimento na tarefa / Fluência verbal / Interação com o entrevistador

Elevado investimento na tarefa, com elevada fluência verbal. A interação com o entrevistador é geralmente interactiva e cooperativa, muitas vezes assertiva.

Representação dos pais

Positiva ou neutra. Geralmente, inclui procura de contacto recíproca, procura de proximidade e manutenção desta mesma proximidade, a par com comportamentos de exploração autónoma do meio. Representação espontânea dos pais como responsivos, disponíveis/acessíveis e sensitivos ao longo de toda a história. Se está presente autoridade parental esta é razoável, não violenta. Se só um dos pais é utilizado como base-segura, o outro não é, contudo, rejeitante ou agressivo.

ANEXO II

INDICADORES GERAIS E ESPECÍFICOS E NÍVEIS DE SEGURANÇA DO SISTEMA DE COTAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DE DUSSELDORF

Tradução e adaptação livre de excertos da versão castelhana (de treino, não publicada) do manual

Gloger-Tippelt, G., & Koenig, L. (2000). *Geschichtenergaenzungwverfahren (GEV) zur Erfassung der Bindungsrepraesentationen von 5- bis 7 jaehrigen Kindern im Puppenspiel*. Koderi- und Auswertungsmanual (4. ueberarbeitete Fassung). Unpublished manuscript, University of Dusseldorf, Germany.

realizada, com o conhecimento de Gabrielle Gloger-Tippelt e de Margarita Ibáñez, por Marta Antunes e Joana Maia (2011).

INDICADORES GERAIS

Alargamento da história - Codificar quando a criança não conclui a história no momento em que tal seria de esperar, prolongando-a para além do razoável. As crianças com representações de vinculação seguras representam habitualmente sequências claras e coerentes. Codificar também quando a criança integra na história pessoas que não estavam previstas e que não apresentam uma relação coerente com o que é narrado. Nota: É importante avaliar, à partida, se o alargamento da história partiu espontaneamente da criança, ou se foi desencadeado meramente por perguntas adicionais formuladas pelo entrevistador. Neste último caso, este critério não deverá ser cotado. Não codificar alargamento da história também quando a criança relata uma história coerente com muita fantasia, prosseguindo extensamente com a narrativa depois de ter abordado confortavelmente o tema de vinculação, ou quando se pode identificar, claramente, que os materiais disponíveis estimulam a intensidade da dramatização. Podem surgir diferentes formas de alargamento da história:

1. A criança não parece ser capaz de se desprender do tema de vinculação, exagerando, de forma desproporcional, as emoções emergentes. No final da narrativa o seu discurso pode perder-se em banalidades. No entanto, o tema de vinculação continua a ser conservado. (Índice de uma representação de vinculação C)
2. O alargamento da história assume narrativamente um tom evasivo, parecendo ter como objectivo o desviar da atenção do tema de vinculação. O que é narrado já não apresenta uma relação lógica com o começo da história, incluindo antes uma descrição exaustiva de eventos quotidianos e ausência total de emoções relacionadas com a vinculação. (Índice de uma representação de vinculação A)
3. O alargamento da história assume um carácter crescentemente destrutivo. (Índice de uma representação de vinculação D)

Bloqueio emocional / Rigidez - Codificar quando a criança se nega, por completo, a iniciar a narrativa, adoptando uma atitude rígida ou bloqueada, o que sugere que o tema de vinculação poderá estar a activar sentimentos de medo intenso, possivelmente provocados pela recordação de experiências traumáticas. Por exemplo, o olhar fica fixo e estático, podendo a criança dirigir o olhar para a parede durante muito tempo (comportamento semelhante ao “*freezing*” das crianças pequenas perante situações desconhecidas). Isto, também ocorrer em determinados momentos da história. Nota: Esta situação deverá ser diferenciada de uma evitação extrema (i.e. a criança não sabe o que fazer, ou nega-se intencionalmente a participar na tarefa), uma vez que não se trata de um evitamento intencional e controlado do tema de vinculação, mas sim de uma situação momentânea de desmoronamento do sistema defensivo, podendo, em casos extremos, a criança entrar por breves instantes, inclusivamente, num estado dissociativo. (Índice de representação de vinculação D)

Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação - Codificar quando as pessoas responsáveis pela educação (pais ou vizinha) se aborrecem seriamente com a figura protagonista, ou quando a repreendem verbalmente, de forma inusitada, de alguma maneira.

Cólera da criança - Codificar quando a figura protagonista demonstra, de forma verbal, zanga intensa, revoltando-se contra os pais ou outras personagens. Não codificar quando a figura da criança é fisicamente agressiva. Esta situação codifica-se, em função da gravidade, como Evento Negativo ou Evento Fortemente Negativo.

Contradição - Codificar em casos de contradição no decurso lógico da história, isto é, quando a criança ao longo da história formula duas descrições/explicações, ou acções, contraditórias. (*e.g., Foi servido outro sumo ao João; mais tarde, já não foi servido mais sumo ao João; A figura protagonista diz que lhe dói o joelho, mas, no entanto, é também dito que esta está bem; Levam a Susana a casa, no entanto, a família está no parque a pular.*) Codificar, também, quando a criança dá como resposta a uma mesma pergunta duas versões diferentes do desenvolvimento da história. Neste caso, é importante confirmar que a criança não está consciente das diferentes versões que está a relatar. (Índice de representação de vinculação C). Nota: Não codificar quando a criança diz: “*Não, foi de outra maneira*” mudando conscientemente de decisão e apresentando um novo desenlace para a história.

Evento incoerente inapropriado - Codificar quando partes da história incluem um conteúdo estranho, inapropriado e/ou atípico, que não parece ter uma relação lógica com o contexto geral da história. Estes conteúdos aparecem de forma brusca e imprevista, podendo dizer respeito a sequências muito breves (*e.g., não se podem recolher os copos da mesa porque estão colados; O João esticou o cabelo e disfarçou-se de menina*) (Índice de uma representação de vinculação D). Muitas vezes, nestes casos, abordam-se temas de doença ou morte, o que se codifica, adicionalmente, como Evento Negativo (*e.g., Os meninos queimam a avó e a polícia que a queria ajudar. Depois, ambos são devorados.*) (Índice de representação de uma vinculação D)

Eventos Negativos: codificar quando a história inclui situações irresolutas de perigo, violência, doença ou morte. Nota: Não codificar como evento negativo se, depois de um evento negativo sem consequências fatais, se encontra uma solução construtiva para esse evento e se a solução foi fornecida por um dos adultos. No final, a família volta a estar reunida numa situação de segurança. Este tipo de histórias rege-se segundo o esquema de perigo/solução/salvação e remetem para representações de vinculação segura. (*e.g., A casa arde depois da separação dos pais, mas o incêndio é circunscrito. Ninguém fica ferido e a avó, os pais e a criança vão morar numa casa nova*). O evento negativo classifica-se em função da intensidade: **Evento negativo** - Agressão leve, perigos quotidianos, acidentes sem consequências graves, ameaça. (*Exemplo – O pai do João dá-lhe uma bofetada. A*

Susana cai e faz um galo na cabeça. O carro afunda-se, mas os pais não estão lá dentro.) **Evento fortemente negativo** - Morte, doença, perigo ou violência fatais. (e.g., *O João briga com o pai. O pai cai da cadeira, morto, porque a cerveja estava envenenada; A mãe foi atropelada.*).

Evitamento acentuado / Palavras evasivas - Codificar quando a criança evita falar sobre temas relacionados com a vinculação, ignorando-os e não respondendo às perguntas específicas que o investigador faz sobre estes mesmos temas. Nestes casos, as respostas típicas são “*não sei*”, podendo a criança mover os ombros demonstrando indiferença, mudar de assunto, ou, simplesmente, ignorar as perguntas. Codificar, também, quando os sentimentos negativos são negados activamente (e.g., quando na história da partida, lhe é perguntado como é que a figura protagonista se sente quando os pais se vão embora, a criança responde: “*Já se esqueceu*”, ou “*É-lhe indiferente*”).

Linguagem inapropriada, pouco clara - Codificar quando a criança, no decorrer da narrativa, adopta uma linguagem inapropriada. Pode tratar-se de um discurso “*abebezado*”, de maneirismos verbais, ou da inclusão de expressões absurdas. Também se codifica quando a criança, de uma forma exagerada, inicia reiteradamente o seu discurso com sons estereotipados, como *uuuuii*, *ohooo*, ou inclui neste frases excessivamente exclamativas (e.g.: “*Ohhhh, gosto tanto de ti*”).

Maximização - Codificar quando a criança acentua, dramatizando excessivamente, o tema de vinculação e as emoções a este associadas, sendo reforçados aspectos negativos. Esta estratégia possivelmente constitui uma tentativa da criança para receber mais atenção e carinho, indiciando vivências internas de desamparo e de vulnerabilidade. Pode manifestar-se em cada uma das histórias de diferentes maneiras.

Sumo Entornado: O sumo é derramado várias vezes; ou é derramado por várias pessoas.

Joelho Magoado: A ferida no joelho agrava-se de forma desproporcionada ao longo da narrativa ou alastra-se a outras partes do corpo; ou o processo de cura mostra-se excessivamente complicado. Neste caso é indiferente se, no final da história, a ferida está curada por completo ou não. Codificar, também, se outros membros da família se ferem.

Monstro no quarto: Surgem vários monstros, ou o monstro reaparece (possivelmente adoptando outra forma).

Partida: quando os pais se vão embora, a figura protagonista zanga-se de forma desproporcionada e não se deixa tranquilizar. (Índice de representação de vinculação C)

INDICADORES ESPECÍFICOS

SUMO ENTORNADO

Novo Sumo - Codificar quando a figura protagonista recebe um novo copo de sumo, mesmo que seja a própria, ou qualquer membro da família a encher novamente o copo. Codificar, também, quando os pais têm intenção de voltar a servir o sumo à figura protagonista, apesar de esta o rejeitar. Nota: Não codificar quando a figura protagonista volta a beber o sumo às escondidas, sendo este tipo de caso considerado uma desobediência.

Castigo sem violência - Codificar quando os pais castigam a figura protagonista por esta ter entornado o sumo, mas sem recorrer ao castigo físico. Se esta não volta a receber outro sumo, só se deve codificar desta forma, se tal for, explicitamente, descrito como um castigo (e.g., Como castigo, a mãe diz que a filha não beberá mais limonada durante o resto do dia). Nota: Não codificar quando a criança é mandada para o quarto de castigo. Este tipo de casos é codificado como Exclusão.

Castigo com violência - Codificar quando os pais castigam a figura protagonista por ter entornado o sumo, recorrendo à violência física. (e.g., A criança é amarrada, ou batida.)

Exclusão - Codificar quando a figura protagonista é excluída do círculo familiar por um tempo determinado (e.g., O filho é mandada para o quarto como castigo ou é fechado na sala pelos pais.).

Auto-críticas - Codificar quando a figura protagonista reprova o seu próprio comportamento. Tal, surge com frequência depois da pergunta “*O que está ele a sentir?*”. Também pode ser dito espontaneamente (e.g., “*Oh, que parvoíce que acabo de fazer outra vez!*”)

Medo de ser castigado ou de receber alguma reprimenda - Codificar quando a figura protagonista expressa angústia ou medo pela zanga ou pelo castigo que lhe possa ser dado pelas pessoas que a rodeiam.

JOELHO MAGOADO

Cuidados imediatos - Codificar quando os pais fazem um curativo à figura protagonista, com um penso, uma ligadura, ou algo parecido, quando esta ainda se encontra no parque. Nota: Codificar, somente, quando a criança explica espontaneamente os curativos da ferida no joelho, ou seja, quando o

entrevistador não tem de fazer mais de duas perguntas. Não codificar se os curativos ocorreram depois do passeio da família pelo parque. Neste caso, codifica-se como Cuidados posteriores.

Palavras ou acções de consolo - Codificar quando os pais se dirigem verbalmente à figura protagonista com solicitude, demonstrando cuidado, ou preocupação, com o intuito de a reconfortar. Outras opções poderão ser acções de consolo (e.g., Abraçar; Pegar ao colo). Nota: Não codificar se os pais se dirigem à figura protagonista verbalmente (e.g., “*Levanta-te*”; “*Já passou*”; “*Sujaste-te*”) mas de forma não empática, sem o intuito de a reconfortar.

Cuidados posteriores - Codificar quando os pais só aplicam o curativo à figura protagonista (e.g., penso, ligadura) quando retornam a casa. Codificar, também, quando os pais chamam ajuda médica, ou quando levam a criança ao médico, ou a um hospital (ou fazem com que a levem). Não obstante, só se codificará Cuidados quando a figura protagonista for, efectivamente, curada e quando o curativo aplicado diga respeito ao dano inicial.

Nenhum tipo de cuidados - Codificar quando não houve nenhum tipo de curativo, palavra ou acto para reconfortar (e.g., Os pais dizem: *Não se passa nada, continuemos!*).

MONSTRO NO QUARTO

Eliminação activa do monstro - Codificar quando os pais protegem a figura protagonista espontaneamente, neutralizando o monstro de maneira activa (e.g., O monstro é preso, caçado, ou morto.)

Explicação empática - Codificar quando os pais dão uma explicação plausível à figura protagonista, relativamente à inexistência de monstros (e.g., Falam da sombra que a cama faz, ou da sombra possibilitada pelos brinquedos, como a responsável pela falsa percepção da criança).

Negação por parte dos pais - Codificar quando os pais rejeitam a percepção do monstro visto pela figura protagonista, explicando-lhe que não o pode ter visto porque não existe qualquer monstro, sem mostrar qualquer empatia pela angústia que tal percepção suscitou nesta.

Negação pela criança - Codificar quando a criança rejeita a percepção do monstro, expressando e explicando (a maioria das vezes de forma espontânea) as razões do comportamento da figura protagonista e que, na verdade, esta não viu monstro algum (e.g., “*Ela mentiu aos pais*”; “*Imaginou o*

monstro”). Codificar, também, quando a criança nega a existência do monstro: “*Os monstros não existem*”.

Comportamento autoritário parental – Os pais dão, de forma algo autoritária, ordens à figura protagonista para que faça isto ou aquilo, relativamente ao monstro.

Medo da criança não é resolvido - Codificar quando o medo da figura protagonista não é resolvido até ao final da história (e.g.,: “*A Susana foi dormir mas teve pesadelos*”).

Incompetência parental – Os próprios pais são representados como tendo medo do monstro (e.g., “*Os pais têm medo e não se atrevem a entrar no quarto. Morrem de medo.*”).

PARTIDA

Interacção amistosa, não superficial, com a vizinha - Codificar quando a figura protagonista interage de forma emocionalmente próxima com a vizinha, depois da partida dos pais: brinca, passeia, vão às compras, vão ao parque, etc. A actividade desenvolvida em comum deve apresentar um carácter cordial e amigável, sendo a vizinha identificada como uma figura de referência.

Tristeza com consolo - Codificar quando a tristeza expressa pela figura protagonista é compensada pela atitude da vizinha, ou de outra pessoa adulta competente.

Negação da separação - A criança nega a separação, recolocando as figuras dos pais novamente em cena. Nota: este comportamento pode ser lido enquanto uma estratégia que visa evitar a carga emocional que a situação de separação provavelmente provoca.

Desactivação - A desactivação deve ser compreendida como uma estratégia através da qual o indivíduo tenta evitar os sentimentos de separação que sente como desagradáveis, ou, quando, ao sentir-se oprimido por estes sentimentos, os nega (e.g., “*Não é nada*”; “*Já me esqueci*”; “*É-me igual*”). Como consequência, a criança apresenta uma narrativa absolutamente normal, sem expressão de afectos (ou relativamente inibidos, por exemplo: “*Foram dormir depois de comer*”; ou com uma atitude mais defensiva “*Foram logo dormir*”). Não codificar quando o feito de ir para a cama, de comer, ou dormir, passa a ser um jogo ou uma actividade comum numa interacção amistosa com a vizinha.

Preocupação excessiva com os pais

Separação: codificar quando a criança expressa preocupação pela ausência dos pais através das figuras dos irmãos/irmãs (e.g., “*O João talvez se preocupe*”; “*Pergunta quando voltam os pais*”).

Reencontro: codificar quando a figura protagonista expressa aos pais a preocupação que teve na sua ausência (e.g., *Podia ter acontecido alguma coisa. É uma sorte que não tenham morrido.*)

Tristeza sem consolo - Codificar quando a figura protagonista ou o/a irmão/ã expressa, de uma forma ou de outra, a sua tristeza em relação à partida dos pais. É preciso ter em atenção que os sinais podem ser muito subtis (e.g., “*Puseram-se a choramingar; fizeram muitos disparates e tontices*”). Não codificar quando a pessoa competente consola a criança. Este tipo de caso sé classificado como Tristeza com consolo.

REENCONTRO

Saudações: Manifestação de contentamento - Codificar quando os/as filhos/as expressam alegria espontânea quando os pais regressam, mesmo quando é expressa antes do momento do reencontro (e.g., “*Olha, aqui estão a mamã e o papá que voltaram*”; “*Oh, mamã*” (*dirigindo-se para a mãe*)). Codificar, igualmente, quando a criança expressa espontaneamente alegria dizendo que a figura protagonista está contente. Não codificar quando a alegria só pode ser percebida através da mímica facial (e.g., sorriso, cara relaxada e alegre). Não codificar, igualmente, quando a alegria de reencontrar os pais só se manifesta em resposta a uma pergunta do entrevistador, por exemplo: “*Como está o João?*”. **Contacto físico** - Codificar quando as saudações incluem contacto físico entre as figuras. Atenção: codificar, também, se a criança não expressa a interacção verbalmente, deixando, simplesmente, que as figuras actuem (e.g., Abraçam-se; Dão beijos) Nota: É suficiente que seja apenas a figura de um dos pais a interagir. **Cumprimentos verbais** - Codificar quando, quer sejam os pais ou os filhos, se cumprimentam com um “*Olá*”, ou uma palavra de saudação do mesmo tipo, de forma espontânea e directa (e.g., “*Olá meninos! Estamos de volta! Brincamos?*”).

Comunicação de sentimentos e de experiências - Codificar quando os pais, ou os filhos verbalizam, de alguma forma, o que experienciaram durante o período de separação (e.g., “*Meninos, lá era muito bonito... O que é que vocês fizeram durante estes dias? Deram algum passeio com a vizinha?*” Nota: Não codificar quando o que prevalece é o aspecto de obediência. “*Portaram-se bem e não fizeram nenhum disparate?*” Neste caso, codificar como Obediência.

Nenhum tipo de saudação - Codificar quando a criança, depois de terem entrado em cena os pais, não menciona nenhuma saudação verbal, nem de interacção que evoque uma saudação e representa imediatamente outra actividade (e.g., O carro cai na água), ou uma interacção que não tem nada a ver com uma saudação (e.g., *“Agora os meninos têm de escutar novamente o que os pais dizem”*). A continuação da história não revela nenhuma saudação e o reencontro desenvolve-se sem contacto físico e sem saudações verbais, como uma acção totalmente acessória. Os pais são geralmente colocados ao lado das outras figuras “de qualquer maneira”.

Interrupção do reencontro com acções não pertinentes - Codificar quando a criança, imediatamente depois da situação do reencontro e das saudações associadas, muda repentinamente a actividade narrada (não sendo esta pertinente) interrompendo-se a situação do reencontro (e.g., Imediatamente depois da chegada, tem lugar uma saída de carro com apenas um dos pais.)

Obediência - Codificar quando a figura protagonista tem medo que os pais se zanguem por esta se ter portado mal durante a sua ausência, por exemplo, ou expressa desagrado com a chegada destes (e.g., *“Oh... agora vamos ter de fazer novamente o que eles disserem”*).

SUMO ENTORNADO

4	<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Novo sumo <p>Possível: -----</p> <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Castigo sem violência • Castigo com violência • Exclusão • Auto-críticas • Medo de ser castigado ou de receber reprimendas • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evento fortemente negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas • Maximização • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez 	2	<p>Necessário: -----</p> <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Novo sumo • Castigo sem violência • Auto-críticas • Medo de ser castigado ou de receber alguma repreensão • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exclusão • Evento fortemente negativo • Maximização • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez
3	<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Novo sumo <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto-críticas <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Castigo sem violência • Castigo com violência • Exclusão • Medo de ser castigado ou de receber alguma reprimenda • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evento fortemente negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez 	1	<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exclusão <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Castigo com violência <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evento fortemente negativo <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maximização <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contradição <p>Possível:</p> <p>Todas as outras classificações, excepto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloqueio emocional / Rigidez • Evento fortemente negativo em combinação com Evento incoerente inapropriado
		0	<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloqueio emocional / Rigidez <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evento fortemente negativo forte + Evento incoerente inapropriado <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os outros critérios

JOELHO MAGOADO

4	2
<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidados imediatos <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras ou ações de consolo <p>Possível: -----</p> <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nenhum tipo de cuidados • Cuidados posteriores • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evento fortemente negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas • Maximização • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez 	<p>Necessário: -----</p> <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidados imediatos • Cuidados posteriores • Palavras ou ações de consolo • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nenhum tipo de cuidados • Evento fortemente negativo • Maximização • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez
3	1
<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidados imediatos <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuidados posteriores <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palavras ou ações de consolo <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto-críticas <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nenhum tipo de cuidados • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evento fortemente negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez 	<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nenhum tipo de cuidados <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evento fortemente negativo <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maximização <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contradição <p>Possível:</p> <p>Todas as outras classificações, excepto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloqueio emocional / Rigidez • Evento fortemente negativo em combinação com Evento incoerente inapropriado
	0
	<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloqueio emocional / Rigidez <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evento fortemente negativo forte + Evento incoerente inapropriado <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os outros critérios

MONSTRO NO QUARTO

4	2
<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eliminação activa do monstro <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicação empática <p>Possível: -----</p> <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negação por parte dos pais • Negação por parte da criança • Comportamento autoritário parental • Incompetência parental • Medo da criança não é resolvido • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evento fortemente negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas • Maximização • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez 	<p>Necessário: -----</p> <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eliminação activa do monstro • Explicação empática • Negação por parte dos pais • Negação por parte da criança • Comportamento autoritário parental • Medo da criança não é resolvido • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incompetência parental • Evento fortemente negativo • Maximização • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez
3	1
<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eliminação activa <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicação empática <p>Possível: ____</p> <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negação por parte dos pais • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evento fortemente negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez 	<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incompetência parental <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evento fortemente negativo <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maximização <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contradição <p>Possível: Todas as outras classificações, excepto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloqueio emocional / Rigidez • Evento fortemente negativo em combinação com Evento incoerente inapropriado
	0
	<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloqueio emocional / Rigidez <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evento fortemente negativo forte + Evento incoerente inapropriado <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os outros critérios

PARTIDA

4	2
<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interação amistosa, não apenas superficial, com a vizinha <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tristeza com consolo <p>Possível: -----</p> <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angústia / Dúvidas • Negação da separação • Desactivação • Tristeza sem consolo • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evento fortemente negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas • Maximização • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez 	<p>Necessário: -----</p> <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angústia / Dúvidas • Tristeza sem consolo • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negação da separação • Desactivação • Evento fortemente negativo • Maximização • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez
3	1
<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interação amistosa, não superficial, com a vizinha <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tristeza com consolo <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Angústia / Dúvidas <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negação da separação • Desactivação • Tristeza sem consolo • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evento fortemente negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez 	<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Negação da separação <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desactivação <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evento fortemente negativo <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maximização <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contradição <p>Possível:</p> <p>Todas as outras classificações, excepto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloqueio emocional / Rigidez • Evento fortemente negativo em combinação com Evento incoerente inapropriado
	0
	<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloqueio emocional / Rigidez <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evento fortemente negativo + Evento incoerente inapropriado <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os outros critérios

REENCONTRO

4	2
<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação de sentimentos e de experiências e, no mínimo, duas mais formas de saudação <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • As 3 formas de saudação (i.e., manifestação de contentamento; contacto físico; cumprimentos verbais) <p>Possível: -----</p> <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nenhum tipo de saudação • Interrupção do reencontro com acções não pertinentes • Preocupação excessiva com os pais • Conteúdos de obediência • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evento fortemente negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas • Maximização • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez 	<p>Necessário: -----</p> <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interrupção do reencontro com acções não pertinentes • Preocupação excessiva com os pais • Conteúdos de obediência • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nenhum tipo de saudação • Evento fortemente negativo • Maximização • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez
3	1
<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação de sentimentos e experiências <p>ou,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pelo menos dois tipos de saudação <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preocupação excessiva com os pais • Conteúdos de obediência <p>Eliminatório:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nenhum tipo de saudação • Interrupção do reencontro com acções não pertinentes • Cólera da criança • Cólera / Reprovação das pessoas responsáveis pela educação • Linguagem inapropriada, pouco clara • Alargamento da história • Evento incoerente inapropriado • Evento negativo ou fortemente negativo • Evitamento acentuado / Palavras evasivas • Contradição • Bloqueio emocional / Rigidez 	<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nenhum tipo de saudação <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evento fortemente negativo <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maximização <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contradição <p>Possível:</p> <p>Todas as outras classificações, excepto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloqueio emocional / Rigidez • Evento fortemente negativo em combinação com Evento incoerente inapropriado
	0
	<p>Necessário:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloqueio emocional / Rigidez <p>ou</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evento fortemente negativo forte + Evento incoerente inapropriado <p>Possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos os outros critérios

ANEXO III**CÓDIGOS RELATIVOS AO DISCURSO DO ADULTO E DA CRIANÇA
DURANTE A TAREFA DE REMINISCÊNCIA**

Tradução e adaptação livre, a partir de excertos de

Bost, K., Shin, N., McBride, B., Brown, G., Vaughn, B., Coppola, G., et al. (2006).
Maternal secure base scripts, children's attachment security, and mother –
child narrative styles. *Attachment & Human Development*, 8, 241-260.
doi:10.1080/14616730600856131

Fivush, R., & Fromhoff, F. (1988). Style and structure in mother-child
conversations about the past. *Discourse Processes*, 11, 337.

realizada por Joana Maia (2011).

CÓDIGOS ADULTO**ELABORATIVOS**

Solicitam informação nova, não mencionada previamente, sobre o evento

REPETITIVOS

Repetem o mesmo conteúdo ou tipo de informação previamente pedida ou fornecida anteriormente

QUESTÕES	1. GERAIS E ABERTAS	Questões de resposta aberta que solicitam à criança informação evocativa generalista sobre um evento passado. Podem ser utilizadas na “abertura” da interação evocativa (e.g., “ <i>O que fizemos no Zoo?</i> ”; “ <i>Fala-me sobre a ida ao circo</i> ”), ou ao longo do diálogo, para solicitar informações sobre um determinado período durante o evento (e.g., “ <i>O que fizemos primeiro?</i> ”; “ <i>O que fizemos quando chegámos à nossa mesa?</i> ”), ou sobre uma categoria / classe particular de informação (e.g., “ <i>Quem estava lá?</i> ”; “ <i>Que tipo de animais é que nós vimos?</i> ”; “ <i>O que é que comemos?</i> ”).
	2. ESPECÍFICAS	Questões de resposta fechada que solicitam à criança informação muito específica, como um nome ou um lugar (e.g., “ <i>Quem era o conductor do autocarro?</i> ”; “ <i>Qual era o nome da canção?</i> ”). Também inclui questões que fornecem informação sobre o evento, à qual apenas falta um conteúdo, caracterizadas por uma pausa expectante e por uma entoação que indica que tem de ser a criança a completar o conteúdo em falta.
	3. “LEMBRAS-TE?”	Estas questões não solicitam à criança que forneça nova informação sobre o evento, basta que responda sim / não (e.g., “ <i>Lembras-te quando fomos àquele jogo na quinta?</i> ”; “ <i>Lembras-te de usar um chapéu?</i> ”). Inclui incentivos para recordar tais como “ <i>Lembras-te daquilo?</i> ”. Por vezes, a própria questão introduz o evento.
	4. SIM / NÃO	Questões fechadas que pedem à criança que apenas confirme, ou negue, informação fornecida pelo adulto (e.g., “ <i>Gostaste de dançar?</i> ”). Podem surgir sob a forma de questões retóricas (e.g., “ <i>Foi divertido, não foi?</i> ”) ou remeter para respostas de escolha forçada (e.g., “ <i>Havia muitas pessoas lá, ou poucas?</i> ”).

PROVISÃO DE INFORMAÇÃO - Qualquer comentário declarativo feito pelo adulto que fornece informação sobre o evento. Contrariamente às questões, as afirmações não solicitam uma resposta à criança.	
5. ELABORATIVA - Qualquer comentário declarativo feito pelo adulto que fornece informação nova sobre o evento.	6. REPETITIVA - Afirmações que repetem (sob a forma de conteúdo exacto ou aproximado) informação previamente mencionada sobre o evento. Muitas vezes este tipo de comentários são utilizados para resumir o que já foi evocado sobre o evento.

AVALIAÇÕES – Feedback avaliativo dado pelo adulto aos contributos evocativos da criança	
7. CONFIRMAÇÕES – (e.g., “ <i>Sim, hum hum, yá, certo, pois foi</i> ”)	8. NEGAÇÕES – (e.g., “ <i>Não, uhuh, noop, não foi nada assim</i> ”)
9. REITEIRAÇÕES - Repetição das palavras previamente ditas pela criança, com o intuito de confirmar a validade das mesmas. É de notar, que esta repetição, sozinha, seria ambígua não se sabendo se seriam confirmações, ou negações dos contributos da criança, ou ainda simples provisão de informação repetitiva, pelo que é necessário atender ao seu valor comunicativo, em função do momento do diálogo em que ocorrem.	

10. META-MEMÓRIA – Elementos relacionados com a tarefa evocativa em si mesma, por exemplo, constatação verbal da facilidade, ou da dificuldade, em que a criança ou o próprio adulto, possam ter na evocação de determinados conteúdos.
--

CÓDIGOS CRIANÇA

11. EVOCAÇÕES ELABORATIVAS	Nova informação de memória fornecida pela criança sobre o evento passado focal.
12. EVOCAÇÕES REPETITIVAS	A criança repete informação que previamente foi fornecida por si própria ou pela mãe.
13. AVALIAÇÕES	Feedback avaliativo (confirmações, contradições e reiteraões) dado aos contributos evocativos do adulto.

CÓDIGOS CRIANÇA ADICIONAIS, NÃO RETIDOS PARA ANÁLISE

14. QUESTÕES DE MEMÓRIA	Perguntas feitas ao adulto, pedindo-lhe que forneça mais informação sobre o evento. Aplicável a pedidos de conteúdo. Se for pergunta do tipo sim/ não deve ser aplicado o código 11 ou 12.
15. META-MEMÓRIA	A criança comenta o processo de recordação ou a sua própria performance.
16. NÃO RESPOSTA	A criança não dá nenhuma resposta, o que aparece indicado por “o” na transcrição. Contudo, se a resposta é não verbal (e.g., acenar com a cabeça) então “sim” “não” é considerado, não se aplicando este código.

CÓDIGOS ADULTO / CRIANÇA ADICIONAIS, NÃO RETIDOS PARA ANÁLISE

17. INTERJEIÇÕES	Elementos que não fornecem informação relacionada com o evento, nem como eventos associados, não tendo qualquer valor informativo (e.g., “ <i>É tudo. Não sei. Não me consigo lembrar.</i> ”)	
18. CLARIFICAÇÕES	Um dos intervenientes solicita explicitamente clarificação acústica do que o outro disse. Este código não se aplica quando é pedida clarificação semântica.	
DISCURSO ASSOCIATIVO - Afirmações ou questões que não são directamente sobre o evento focal que está a ser discutido, mas que de algum modo se relacionam com este.	19. EVENTO ASSOCIADO	Afirmção/questão relacionada com outro evento passado que é comparável ao evento em foco (e.g., “ <i>Também vimos fogo-de-artifício noutra noite, não vimos?</i> ”)
	20. CONHECIMENTO GERAL	Comentários sobre factos do mundo de algum modo relacionados com o evento em foco (e.g. “ <i>Ponneys são cavalos bebés</i> ”). Também incluem discurso sobre as condições actuais de um objecto ou coisa que fazia parte do evento passado (e.g., “ <i>Onde é que está a minha grande concha agora</i> ”; “ <i>Este é o chapéu que comprámos.</i> ”)
	21. FANTASIA	Comentário sobre o evento em foco, mas que é fantasioso, não factual.
	22. FUTURO	Comentários relativos à ocorrência, no futuro, do evento focal.
23. OFF	Todos os instantes em que o evento focal não está a ser discutido. Contrariamente ao discurso associativo, o off não se relaciona de modo nenhum com o evento focal	
24. INCLASSIFICÁVEL	Inclui confirmações de uma interjeição, ou verbalizações que não podem ser determinadas pelo contexto. Ou verbalizações que não podem ser classificadas em nenhuma das categorias anteriores.	

ANEXO IV**ESCALAS RELATIVAS À QUALIDADE EMOCIONAL DOS DIÁLOGOS
DURANTE A TAREFA DE REMINISCÊNCIA**

Tradução e adaptação livre, a partir de excertos de

Koren - Karie, N., Oppenheim, D., Etzion-Carasso, A., & Haimovich, Z. (2003).
Autobiographical emotional events dialogues: Coding manual. Unpublished manual
University of Haifa, Haifa, Israel.

realizada, com o conhecimento de Nina Koren-Karie, por Joana Maia (2011).

ENVOLVIMENTO/RECIPROCIDADE

	1 – INAPROPRIADOS	3 – BAIXOS	5 - MODERADOS	7 - ALTO	9 – MUITO ALTOS
ADULTO	<p>Adulto age como se não tivesse como objectivo que a criança participe na tarefa, podendo evocar sozinho os eventos. Outra opção é querer que a criança evoque sozinha, sem qualquer ajuda. Inclusão de expressões verbais: “<i>Mais coisas? Acho que já chega, já terminaste</i>”, deixando de dar atenção à criança.</p>	<p>Mostra baixo nível de interesse pela tarefa, sendo os eventos evocados graças apenas aos contributos da criança, embora seja notório que esta precisa de ajuda. Outra opção é mostrar-se sobre-envolvido, dominando a interacção sem dar espaço à criança. Não há elaboração das histórias nem estruturação da reminiscência, apenas pedidos repetidos sobre os mesmos conteúdos. Adulto mostra-se envolvido mas histórias são pouco focadas, ilógicas, ou bizarras.</p>	<p>Coopera com a criança, mas de forma pouco activa.</p> <p>Por vezes parece retirar-se da interacção, deixando a criança sozinha na tarefa, mas estes instantes são breves.</p> <p>Por vezes domina interacção, não dando espaço à criança.</p> <p>Mostra-se envolvido mas criança não coopera.</p>	<p>Mostra-se maioritariamente envolvido na tarefa, tendo interesse na criação e na elaboração das histórias.</p> <p>Pode haver um momento breve em que parece retirar-se da interacção, ou perder o interesse nesta, deixando a criança completar a história sozinha.</p> <p>Por haver um momento em que domina a interacção, não dando espaço à criança.</p>	<p>Grande envolvimento.</p> <p>Coopera com a criança de modo a co-construir 3 histórias lógicas e elaboradas.</p>
CRIANÇA	<p>Criança quer contar sozinha os eventos, ou quer que o adulto conte sozinho.</p> <p>Expressões verbais: “<i>Mais coisas? Acho que já chega, já terminaste</i>”, deixando de dar atenção ao adulto.</p> <p>Recusa cooperar ou continuar com a tarefa ou insiste num evento específico e não aceita mudar.</p>	<p>Baixo nível de interesse, eventos evocados graças apenas ao adulto. Ou então, parece estar sobre-envolvida, dominando a interacção sem dar espaço ao adulto. Possivelmente, histórias bizarras.</p> <p>Envolve-se apenas para agradar ao adulto, que surge como excessivamente dominante, ecoando o que este diz.</p>	<p>Coopera com o adulto, mas de forma pouco activa. Por vezes recusa continuar, deixando o adulto sozinho na tarefa, mas estes instantes são breves.</p> <p>Por vezes domina interacção, não dando espaço ao adulto. Conta histórias praticamente sozinho, sendo capaz de completar a tarefa mas, se é oferecida ajuda, esta é aceite.</p>	<p>Mostra-se maioritariamente envolvido na tarefa, tendo interesse na criação e elaboração das histórias.</p> <p>Pode haver um momento breve em que parece retirar-se da interacção, ou em que perde o interesse nesta.</p> <p>Por haver um momento em que domina a interacção, não dando espaço ao adulto.</p>	<p>Grande envolvimento.</p> <p>Coopera com o adulto de modo a co-construir 3 histórias lógicas e elaboradas.</p>

DISSOLUÇÃO DE FRONTEIRAS					
	1 – FRONTEIRAS CLARAS	3 – LIGEIRA DISSOLUÇÃO	5 – UM EPISÓDIO DE CLARA DISSOLUÇÃO	7 – DIFICULDADES NA MANUTENÇÃO	9 – CLARA DISSOLUÇÃO
ADULTO	<p>Fronteira geracional é clara. Adulto dirige, assiste e suporta os contributos evocativos da criança durante a tarefa.</p> <p>O adulto pode ser algo hostil ou desligado, mas não há dissolução de fronteiras.</p>	<p>De um modo geral, a fronteira geracional é clara.</p> <p>O adulto pode exibir, por um momento, um comportamento ligeiramente infantil ou abebezado, como se precisasse de ajuda, ou de confirmação de afecto.</p> <p>Pode exigir uma vez, de modo impositivo, à criança que conte o evento passado, mas não insiste se a criança não coopera.</p>	<p>O adulto afirma saber o que a criança sentiu ou pensou, negando experiência pessoal desta.</p> <p>Pode mostrar-se algo perdido durante a tarefa, mas é capaz de guiar a conversa e de estruturar a interacção.</p> <p>“Faz-se passar” por criança, discutindo com esta, ou deixa-se insultar mas estes comportamentos são raros e breves.</p>	<p>Dificuldades na adopção do papel de adulto. Mais do que um episódio de dissolução de fronteiras: Insiste para que a criança diga que gosta e precisa dele ou faz chantagem emocional; Pede ajuda de forma inapropriada, adoptando um comportamento abebezado; Solicita à criança que não aborde tópicos com os quais o próprio adulto parece ter dificuldades em lidar; Discute com a criança, sente-se insultado; Espera que a criança adivinhe espontaneamente os seus pensamentos (e.g., evento a falar).</p>	<p>O aspecto mais saliente da interacção é o comportamento desamparado ou infantilizado do adulto.</p> <p>Vários episódios moderados de dissolução de fronteiras ou um especialmente grave.</p> <p>Inversão de papéis (e.g., adulto fala de um episódio em que ele próprio sentiu medo e pede protecção/ajuda à criança).</p>
CRIANÇA	<p>Pode ter um comportamento hostil ou desligado mas a fronteira geracional é clara.</p>	<p>De um modo geral, a fronteira geracional é clara.</p> <p>Pode haver um episódio ligeiro em que criança tenta controlar o comportamento do adulto, ou em que tenta agradar-lhe de forma inapropriada.</p>	<p>Um episódio em que a criança assegura que gosta muito do adulto, logo depois de referir algo que intui poder tê-lo magoado.</p> <p>Um episódio em que se foca nos sentimentos do adulto e não nos seus próprios sentimentos.</p>	<p>Dificuldade na manutenção de um papel infantil.</p> <p>Mais do que um episódio de dissolução de fronteiras: Não fala propositadamente de temas que sabem serem demasiado fortes para o adulto; Controla a situação e o comportamento do adulto, disciplinando-o.</p>	<p>Clara inversão de papéis: A criança parece “tomar conta” do adulto, controla o comportamento deste, ou adopta uma atitude educativa durante a interacção.</p> <p>Vários episódios moderados de dissolução de fronteiras, ou um especialmente grave.</p>

HOSTILIDADE					
	1 – AUSENTE	3 – MÍNIMA	5 – MODERADA	7 – CONSIDERÁVEL	9 – ELEVADA
ADULTO	Não há indicadores de hostilidade.	Pode existir uma frase ou um breve trecho da interacção em que o adulto mostra hostilidade ou insatisfação.	<p>Pode haver alguns momentos de hostilidade, ou de zanga, mas adulto consegue ajudar criança a completar a tarefa evocativa.</p> <p>Culpa criança por não contribuir adequadamente para a co-evocação dos eventos, mas esta culpabilização é moderada e passageira.</p>	<p>Alguma hostilidade e zanga, contribuem para que o adulto tenha dificuldades em ajudar a criança a completar a tarefa.</p> <p>Um episódio em que o adulto manifesta raiva, ou ódio de forma intensa.</p> <p>Culpabilização constante da criança pela seu mau comportamento durante a tarefa.</p>	<p>Hostilidade, zanga e ameaça são os aspectos mais salientes da interacção.</p> <p>Pode existir um momento de “explosão” de sentimentos negativos dirigidos à criança.</p>
CRIANÇA	Não há indicadores de hostilidade.	Pode existir uma frase ou um breve trecho da interacção em que a criança mostra hostilidade ou insatisfação.	<p>Pode haver alguns momentos de hostilidade, ou de zanga, mas criança consegue completar a tarefa evocativa.</p>	<p>Alguma hostilidade e zanga, contribuem para que a criança mostre dificuldades em completar a tarefa.</p> <p>Um episódio em que manifesta raiva, ou ódio de forma intensa.</p> <p>Comportamentos declarados de oposição durante a tarefa.</p>	<p>Hostilidade, zanga e ameaça são os aspectos mais salientes da interacção.</p> <p>Pode existir um momento de “explosão” de sentimentos negativos dirigidos ao adulto.</p>

METABOLIZAÇÃO/RESOLUÇÃO DE SENTIMENTOS NEGATIVOS					
	1 – INTENSIFICAÇÃO DE SENTIMENTOS NEGATIVOS	3 – SENTIMENTOS NEGATIVOS SEM CONCLUSÃO POSITIVA	5 – ALGUNS S. NEGATIVOS SEM CONCLUSÃO POSITIVA	7 – SENTIMENTOS NEGATIVOS TÊM CONCLUSÃO POSITIVA	9 – S. NEG. TÊM CONCLUSÃO POSITIVA / COMPETÊNCIA DA CRIANÇA
ADULTO	<p>Contributos enfatizam e acentuam sentimentos negativos, sem que lhes seja dada resolução positiva. Pode acrescentar informação sobre outros eventos relacionados, igualmente indutores de sentimentos negativos, aos quais também não é dada resolução.</p> <p>Insiste em repetir conteúdos emocionalmente activadores para a criança ignorando tentativas destas para mudar de tema.</p>	<p>Contributos não enfatizam nem acentuam sentimentos negativos mas estes são deixados sem resolução positiva.</p>	<p>Pode tentar terminar as evocações que suscitam sentimentos negativos de forma positiva, mas não é muito activo nesta tentativa.</p> <p>Não há evocações com conteúdos negativos extremos.</p>	<p>Tenta terminar a evocação de sentimentos negativos de forma positiva mas, se a criança não cooperar, não insiste muito nesta tentativa.</p> <p>Pode apenas lembrar a criança de que a situação negativa terminou bem (e.g., “<i>Mas no final tu estavas contente</i>”) sem grande elaboração.</p>	<p>É dada uma resolução positiva aos sentimentos negativos evocados.</p> <p>Ênfase nas competências da criança para lidar com as situações negativas e sentimentos suscitados.</p> <p>Fim positivo é “autêntico”.</p>
CRIANÇA	<p>Contributos enfatizam e acentuam sentimentos negativos, sem que lhes seja dada resolução positiva.</p> <p>Insiste em repetir conteúdos que são emocionalmente activadores, ignorando tentativas do adulto para mudar de tema.</p>	<p>Enfatiza sentimentos muito negativos das situações em causa e muda para outros conteúdos sem lhes dar resolução positiva.</p>	<p>Pode tentar terminar as evocações de sentimentos negativos de forma positiva, mas não é muito activo nesta tentativa. Ou então, não há evocações com conteúdos negativos extremos. Outra opção é não contribuir para resolução positiva mas aceitar contributos do adulto.</p>	<p>Tenta terminar a evocação de forma positiva mas não insiste muito nesta tentativa.</p> <p>Pode apenas lembrar o adulto que a situação terminou bem: (e.g., “<i>Mas no final fiquei contente</i>”), sem grande elaboração.</p>	<p>A tarefa evocativa termina sem sentimentos negativos por metabolizar, sendo a criança activa neste processo.</p>

