



UC/EPCE—2018

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**A Importância da Qualidade da Vinculação na
Regulação Emocional e no Desempenho escolar em
crianças do 1ºCiclo: Revisão da literatura**

Flávia de Fátima Machado Silva (e-mail: ffmsilva21@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento
e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Maria
Teresa Sousa Machado

A Importância da Qualidade da Vinculação na Regulação Emocional e no Desempenho Escolar em crianças do 1ºCiclo: Revisão da Literatura

Ao longo dos anos a investigação sobre a temática tem vindo a sugerir, que nos dias que correm a infância parece estar no centro das atenções da população e de muitos psicólogos.

O presente trabalho consiste em averiguar o impacto e o relevo que a qualidade da vinculação acarreta na regulação emocional e de que forma pode influenciar o desempenho e sucesso/fracasso escolar das crianças que integram o 1ºciclo. Para esse efeito, a metodologia utilizada foi a revisão da literatura. Nesse sentido, foi efetuada uma pesquisa com os termos qualidade de vinculação, regulação emocional e desempenho escolar nas seguintes bases de dados: EBSCO Hot, SCIELO, PubMed, b-On, Science Direct. Adicionalmente, foram também considerados alguns livros alusivos ao tema retratado.

Esta revisão resultou da soma de contributos, de alguns mais antigos (1940) até aos mais atuais (2016).

Inicialmente todos os estudos foram assinalados por “título” e “resumo”, em função de critérios de inclusão definidos. A pesquisa com os termos utilizados revelou 194 artigos. Depois de analisados foram excluídos 114 artigos, onde referências duplicadas foram eliminadas. Os restantes 80 foram considerados nesta revisão.

Palavras-chave: Vinculação, emoções, desempenho escolar, infância.

Importance of the quality of attachment for emotion regulation and school performance of children in elementary school: A literature review

Through the years, investigators, and the population, in general, have been focusing their attention on childhood.

This review sought to understand the impact and importance that the quality of attachment may hold on emotion regulation and the way it may influence school performance and school success/failure of children attending elementary school. In that sense, a literature review was carried out with the following search terms: quality of attachment AND emotion regulation, attachment AND school performance, emotion regulation AND school success OR failure.

For this purpose, the databases used to perform the search were EBSCO hot, SCIELO, PubMed, b-On, and Science Direct. Additionally, some books regarding the theme were considered.

This review resulted in a sum of contributions, ranging from 1940 to 2016.

Initially, all studies were reviewed base on title and abstract according to the inclusion criteria previously established. The search with the terms mentioned above resulted in 194 studies. After analyzed, 114 studies were excludade, and duplicate references were eliminated. The remaining 80 studies were considered in this review.

Keywords: Attachment, emotions, school performance, childhood.

“Qualquer caminho é o caminho certo.

Tudo poderia ter sido qualquer outra coisa e teria sido igualmente importante.”

Mr. Nobody

Agradecimentos

Começo esta rúbrica com uma citação que descreve o sentimento que envergo ao culminar desta etapa. A trajetória deste trabalho permeada por inúmeros desafios, incertezas, vitórias, precauções e alegrias, não teria sido possível sem a cooperação, disponibilidade, apoio e incentivo daqueles que me acompanharam ao longo deste percurso. A todos expresso a minha mais sincera gratidão!

À Professora Doutora Maria Teresa Sousa Machado, por me ter trilhado e guiado neste caminho, por todo o seu apoio, por todo o seu prestígio e rigor científico, pela disponibilidade, orientação e aconselhamento prestado. Também pelas opiniões e críticas que permitiram, dia após dia, solucionar os dilemas encontrados. Agradeço-lhe o trato simples, correto e científico.

À Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra por me ter proporcionado a oportunidade de formação nesta faculdade.

A todos os docentes desta instituição que me ajudaram a crescer, contribuindo para um conhecimento aprofundado, tanto a nível pessoal como profissional.

Aos meus pais por serem o meu porto de abrigo, por terem acreditado em mim, dando asas para voar mais alto.

Aos meus padrinhos, Edite e Manuel Eugénio, pelo voto de confiança, pelo apoio e motivação incondicional, sem a sua ajuda não era um sonho possível.

Aos meus irmãos por serem os melhores.

Ao João por todo o apoio prestado, pela compreensão, motivação e incentivo constante neste percurso académico.

A todos os meus familiares pelo apoio incondicional!

À Chourriça, melhor amiga e conterrânea da ilha, por me mostrar que a distância não é nada, quando a amizade é tudo.

À Mariana, melhor amiga e companheira de curso, por ter embarcado comigo nesta aventura e por ter partilhado e vivido todos os momentos que esta Cidade nos proporcionou!

À Vânia, afilhada e uma das melhores pessoas que esta Cidade me patenteou, por ser uma guerreira e me mostrar que tudo é possível.

À Amelia, animadora da Pátria e Senhora do Mundo por todas as partilhas.

À Rita, à Estefânia e à minha família de praxe por todos os momentos harmoniosos e por todas as memórias que levo.

A todos o meu sincero Obrigado!

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual.....	2
1.1 Teoria da vinculação	2
1.2 Desenvolvimento do comportamento de vinculação	6
1.3 Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação	7
1.4 Qualidade de vinculação na infância	10
II – Desenvolvimento Emocional.....	12
2.1-Emoções	12
2.2 – O impacto da qualidade de vinculação na regulação emocional	13
III – Desempenho Escolar	15
3.1 – Conceito	15
3.2 – Factores que influenciam o desempenho escolar	16
IV – Conclusões	18
Bibliografia	19

Introdução

A teoria da vinculação possui um grande impacto e influência na compreensão das relações (Wilcox & Baim, 2016). A necessidade de procurar uma proximidade com os outros faz parte da vida humana (Pinto, 1982). Segundo Bowlby (1969) a vinculação designa uma relação emocional profunda entre a criança e a figura que lhe presta cuidados (figura de vinculação), que se prolonga no tempo e no espaço (Ainsworth, 1973; Bowlby, 1969). Essa relação pode ser mais ou menos intensa. Consequentemente a qualidade de vinculação pode ter uma grande influência no desenvolvimento dos indivíduos.

O presente estudo propõe-se analisar a literatura sobre o tema. Assim, no sentido de melhor compreender o impacto da vinculação no desenvolvimento das crianças pretende-se: 1) analisar a influência da vinculação na regulação emocional; 2) e avaliar as implicações da vinculação no desempenho escolar das crianças.

Para a realização desta revisão, para além dos livros consultados referente ao tema mencionado, foram utilizadas as seguintes bases de dados: EBSCO Hot, SCIELO, PubMed, b-On, Science Direct. O período temporal abrangido, contou com alguns resultados mais antigos (1940) até aos mais atuais (2016).

I – Enquadramento conceptual

1.1 Teoria da vinculação

Bowlby (1969, 1978) atribui ao comportamento humano um propósito e um significado. O autor (1940, 1944) considera que a qualidade dos cuidados maternos são fundamentais para o desenvolvimento de uma saúde mental sadia. Esta teoria considera que o desenvolvimento humano está presente ao longo da vida (Crittenden & Landni, 2011), revelando aspetos sociais, psicológicos e neurobiológicos (Karen, 1994; Baim & Mourisson, 2011).

Para René Zazzo a vinculação é uma necessidade primária e designa-a como uma ligação de afeto específica, de um indivíduo a um outro. Dando ênfase às palavras do autor *“a vinculação é uma necessidade primária. Não é o resultado nem do prazer de comer, nem dos cuidados maternos”* (Anzieu, et al., 1974, p. 19).

O amadurecimento das primeiras ideias sobre a vinculação tiveram origem em Inglaterra em 1958 (Anzieu, et al., 1974). Todavia, esta designação surge em 1940, por um grupo de psicanalistas, preocupados com observações rigorosas a crianças muito novas que sofriam da privação de cuidados maternos e abandono (Anzieu, et al., 1974).

René Zazzo considera que a necessidade de vinculação deveria ser considerada como um fenómeno primário, uma propensão que se produz de modo automático. Com base nesta teoria, o autor considera que o foco dos psicólogos fundamentava-se na explicação e no desenvolvimento dos primeiros laços sociais e nas primeiras relações com outrem (Anzieu, et al., 1974).

Freud (1926) defendia que os laços afetivos que o bebé estabelecia com a mãe assentava meramente na satisfação das suas necessidades alimentares. Bowlby refutava essa ideia, onde era dada ênfase à teoria psicanalítica e o objeto era visto como o alvo dos instintos libidinais.

Bowlby, psicanalista e psiquiatra, foi o grande pai do desenvolvimento da teoria da vinculação (1940, 1944). O trabalho inicial do autor incidiu nos efeitos da privação de cuidados maternos e na disrupção da vinculação para compreender o desenvolvimento psicopatológico, como possíveis implicações que este acarreta (Soares, 2009).

Bowlby salienta a real curiosidade para os efeitos da privação de cuidados parentais na infância quando vai trabalhar para um orfanato (Soares, 2009), onde o seu objetivo era perceber os efeitos da separação precoce na geração das perturbações psicológicas (Ainsworth, 1992). No meio de crianças e jovens problemáticos, Bowlby dá ênfase a um caso clínico de uma criança de sete anos, reportado pela ausência de cuidados parentais que originou um comportamento social isolado e uma retracção emocional (Machado, 2009; Soares, 2009).

Em função de perceber os contributos para o desenvolvimento da teoria, os seus avanços, bem como os seus autores, refere-se posteriormente, alguns estudos para esse fim.

A monografia publicada em 1944 por Bowlby acerca do contexto familiar dos «ladrões privados de afeto» providência a comparação de 44 jovens com histórias de roubos com um outro grupo de jovens instáveis que apresentavam problemas emocionais, mas sem qualquer antecedente criminal (Bowlby, 1944; Soares, 2009). Este estudo não foi conclusivo sobre o comportamento parental ser a base desta perturbação psicológica (Soares, 2009). No entanto, os resultados deste estudo mostraram, que os jovens caracterizados por “psicopatas vazios de afeto” estavam associados à separação prolongada da figura de vinculação. Dos outros 44 jovens com registo criminal, pelo menos metade foi confrontada com a privação maternal, ou separadas da figura de vinculação nos primeiros cinco anos de vida (Bowlby, 1944; Soares, 2009). Bowlby referencia ainda, nesta monografia a expressão “*affectionless psychopath*” caracterizada pela separação precoce prolongada da mãe durante a infância, que desenvolve no individuo frieza, indiferença, isolamento, dureza e incompreensibilidade na relação com o outro (Soares, 2009). Assim, Bowlby (1944) propôs que a presença da figura de vinculação nos primeiros cinco anos de vida era crucial para prevenir comportamentos antissociais e problemas emocionais.

Lorenz deu o seu contributo à Teoria da Vinculação através do estudo dedicado aos comportamentos instintivos de animais selvagens. Esta experiência relacionada com o *imprinting* nos gansos consistia na observação da reação dos gansos recém-nascidos que, quando confrontados com a separação da mãe, apresentavam comportamentos de ansiedade (Bretherton, 1992).

O artigo escrito por Harlow (1958), intitulado por “*The nature of love*” com maior mediatismo face à experiência desenvolvida por Lorenz, salienta a independência da relação mãe-bebé relativamente à alimentação. O autor vem reforçar a ideia de que o estabelecimento de laços afetivos entre a criança e a figura de vinculação tem como papel primordial a satisfação da necessidade de contacto, a procura de proximidade e a relação de segurança, desviando a prioridade da satisfação da necessidade de alimentação (Harlow, 1958).

Em termo de clarificar o que liga ou descreve os laços afetivos, comuns a todas as pessoas, Harlow, evidência o termo “*afetividade*”, como um fator comum entre todos, mas que necessita de variáveis diferenciais, para melhor compreender a afetividade (Anzieu et al., 1974). É nesse sentido que Harlow (1958) utiliza a palavra afeto na experiência praticada que desenvolveu com macacos *Rhesus*. A experiência tinha como base um grupo de bebés macacos, um grupo de mães artificiais, revestidas de panos macios, um grupo de mães artificiais de arame, ambas com latantes ou não e diversos estímulos.

Esta experiência veio concluir que o conforto oriundo do contacto reconstituía uma variável primária, visto que a quantidade de tempo que os macacos dispunham com a mãe “esponja” era muito superior à mãe de arame. Uma vez que se confrontassem com uma situação de perigo retornavam à mãe (Anzieu, et al., 1974). Esta experiência realizada por Harlow foi confrontada com estudos posteriores, ambas com tratamentos estatísticos complexos que indicaram que a aplicação dos estudos etiológicos e a compreensão da conduta humana tinham certas limitações, sendo a separação mãe-filho o mecanismo fundamental da rejeição maternal e não as solicitações do meio (Hinde, 1982).

Pela mesma altura, apesar dessas delimitações, Bowlby, com a contribuição da experiência de Harlow e com base na observação de bebés humanos, contestou a teoria da vinculação mãe-filho pelo alimento e chegou à conclusão que a procura do conforto do contacto era uma variável inata (Anzieu, et al., 1974).

Após a segunda guerra mundial, Bowlby observou que as crianças que eram mais privadas de cuidados primários tinham oscilações maiores nos períodos de frustração, uma maior dificuldade no relacionamento com os pares e uma maior dependência. A privação de cuidados parentais, no contexto pós-guerra, despertou o interesse da Organização Mundial de Saúde (OMS), que convidou Bowlby a apresentar um relatório sobre os efeitos que a perda ou a separação da mãe pode acarretar na criança (Machado, 2009; Soares, 2009). A sua extensa revisão de investigação permitiu-lhe identificar uma sequência de comportamentos em resposta à carência dos cuidados maternos ou à separação da figura de vinculação, subdividida em três fases: a) protesto – nesta fase a criança revela comportamentos perturbadores, de angústia e aflição quando é confrontada com a ausência da figura significativa, acompanhada de um choro desconsolável, que se pode expressar durante horas ou dias, na esperança de encontrar a mãe, rejeitando figuras alternativas (Soares, 2009); b) desespero – esta fase é caracterizada pelo desespero, isolamento, desânimo e apatia. Apesar de ainda manifestar preocupação, há uma diminuição de intensidade no choro e na procura da figura (Soares, 2009); c) desvinculação – esta última fase é marcada pela aceitação de cuidados e interação com outras figuras. Relativamente ao regresso da figura significativa, a criança aparenta desinteresse, indiferença, distância, revelando comportamentos de zanga, choro e rejeição (Soares, 2009). Segundo Bowlby (1951), a finalidade deste relatório visava contribuir substancialmente para a compreensão de diversos problemas psicopatológicos. Influenciados pelos estudos de Bowlby, Mikulincer e Shaver (2012), com base na revisão de um grande leque de estudos, clínicos e não clínicos, observaram que os problemas de vinculação ocorrem mais frequentemente em pessoas que apresentam perturbações/distúrbios mentais.

Durante a década de 70, a teoria da vinculação, no seguimento

das contribuições de Bowlby, avançou com a assistência dos estudos metodológicos e laboratoriais de Ainsworth e cols, centralizados na observação das interações dos bebês e das respectivas mães (Soares, 2009). Em 1954, no Uganda e em 1977, em Baltimore, Mary Ainsworth a partir de um procedimento laboratorial, designado por *Situação Estranha*, avaliou a qualidade de vinculação (Machado, 2009). Este estudo científico consistia na análise das diferenças individuais na organização comportamental da vinculação e tinha como objetivo ativar o sistema de vinculação e o de exploração (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Cassidy, 1999; Matos & Costa, 1996; Machado, 2009; Soares, 2009). O trabalho exigiu a observação do comportamento de crianças com idades compreendidas entre os 12 e 18 meses, num laboratório, quando confrontadas com uma sequência de oito episódios estruturados de separações e reencontros, por um período de 21 minutos, nas quais estas eram observadas em três situações eventualmente stressantes (Matos & Costa, 1996; Machado, 2015).

A organização comportamental compreende três grupos (Ainsworth e cols, 1978): grupo inseguro-evitante; grupo seguro; grupo inseguro-resistente ou ambivalente. O primeiro grupo (inseguro-evitante) está relacionado com o comportamento de evitamento do bebê relativamente à figura vinculativa (e.g., situações em que ignora a figura de vinculação). O bebê pensa que não tem a mãe como fonte de refúgio, não podendo contar com ela (Machado, 2007; Soares, 2009). O grupo inseguro-evitante integra ainda dois subgrupos distintos. No primeiro, o grau de evitamento face à figura de vinculação nos episódios de reunião é marcante. No segundo, o bebê manifesta uma aproximação relativamente a essa figura, mas com a presença de um elevado evitamento (Soares, 2009). O grupo seguro compreende uma procura ativa de proximidade e contacto com a figura de vinculação, sobretudo em episódios de reunião. Quando o bebê estabelece o contacto com a figura de vinculação, pretende mantê-lo, acabando por não evitar o contacto com a figura. O bebê pode protestar (ou não) a ausência da figura vinculativa, mas pode também ser confortado por outra pessoa. Quando o sujeito é confrontado com uma situação de perigo, de ansiedade ou *stress*, sente que a figura de vinculação está incondicionalmente presente para o auxiliar (Machado, 2007; Soares, 2009). Este grupo é composto por quatro subgrupos. Os dois primeiros compostos por interações mais distantes e menos físicas com a figura vinculativa (e.g., sorrisos). No primeiro subgrupo não existe uma procura ativa de proximidade ou contacto físico, podendo até existir alguns episódios de evitamento. Por outro lado, no segundo subgrupo essa procura de proximidade é mais ativa. Já nos últimos subgrupos a procura de proximidade é clara. No terceiro subgrupo essa procura é evidente, e no quarto subgrupo, a procura da figura de vinculação já se procede com alguns comportamentos de resistência ou ambivalência (Soares, 2009).

Por último, o grupo inseguro ambivalente refere-se à resistência comportamental, onde evita o contato ativo ou a procura deste à figura de vinculação (Soares, 2009). A procura ativa de contacto impede, de alguma forma, que a criança explore o meio no qual se insere. Neste grupo, a qualidade das respostas, dada pela figura de vinculação, é alterada imprevisivelmente. O bebé revela pouco evitamento, ou nenhum, porém, exhibe comportamentos passivos ou de irritação. Este último grupo é composto por dois subgrupos. No primeiro, a procura de contacto coexiste com uma irritação face à situação. No segundo, o bebé revela passividade, manifestando comportamentos de sinalização quando a mãe se aproxima nos episódios de reunião (Machado, 2007; Soares, 2009).

Os estudos de Rabouam, Maralés-Huet (2002) defendem que as mães que foram “vítimas” de uma vinculação insegura são mais propícias a desenvolver dificuldades na transmissão de segurança e conforto ao bebé.

1.2 Desenvolvimento do comportamento de vinculação

A complexidade do desenvolvimento da vinculação, está fundamentada na teoria apresentada por Bowlby (Sousa, 2009). O comportamento da vinculação decorre da necessidade básica da segurança. Um sistema comportamental está diretamente relacionado com a predisposição das crianças para desenvolverem laços emocionais com as figuras de vinculação, os seus cuidadores (Bowlby, 1973). Quando este sistema de vinculação é ativado, a criança pode, então, procurar a proximidade física com a figura de vinculação, o que resulta na manutenção da sua segurança (Canavarro, Dias & Lima, 2006).

Os comportamentos desencadeados por condições ambientais (e.g., separação, ameaça de separação, distância da figura de vinculação) representam aquilo que se entende por comportamento de vinculação (Ainsworth, 1978). Por outras palavras, todas as ações que se destinam à promoção da proximidade ou contato com a figura significativa, são designados como comportamentos de vinculação (Ainsworth, 1991). Bowlby considera que ao longo do primeiro ano de vida, cada espécie possui certos padrões comportamentais e um número de respostas instintivas (e.g. chupar, chorar, agarrar, sorrir), que assentam na ligação da criança à mãe (Soares, 2009).

Esses comportamentos terminam quando a criança vinculada se aproxima novamente da figura de vinculação (através do contato físico ou visual). O grau de ativação do sistema comportamental de vinculação é cessado (Ainsworth, 1978), uma vez que o mesmo pode ser influenciado por condições internas (e.g., fome, doença, frio). O modelo básico do comportamento de vinculação, segundo Bowlby (1982), compreende um padrão comportamental específico que envolve o mecanismo responsável pela ativação e outro pela sua cessação (Bowlby, 1982).

Bowlby pressupõe que o bebê nasce com um sistema comportamental que tem de ser protegido do perigo (Soares, 2009).

Em 1969, Bowlby, assumindo estes cinco padrões numa versão mais complexa (Soares, 2009), defende que o comportamento de vinculação desenvolve-se ao longo de quatro etapas. As três etapas iniciais desenrolam-se no primeiro ano de vida, sendo caracterizadas por determinados aspetos, entre os quais : 1) Orientação/sinais sem discriminar a figura – nesta primeira fase, o bebê apesar de não discriminar as figuras, usa os sistemas neonatais (e.g., choro) para atrair a atenção de um possível cuidador e para aumentar a proximidade com este; 2) Orientação/ Sinais dirigidos a uma ou mais figuras de forma discriminada – na segunda fase, o bebê começa a diferenciar as figuras, desenvolvendo a audição e a visão, que lhe permite estabelecer uma interação social e com o cuidador ; 3) Manutenção da proximidade em relação à figura discriminada (através da locomoção e de sinais) – A terceira fase é considerada a mais clara da vinculação. Esta afirmação, surge no sentido, em que através da emissão de sinais e da locomoção, a criança procura a proximidade com a figura de vinculação (e.g., quando a figura de vinculação se afasta, a criança segue-a e fica contente quando esta regressa, recebendo-a de forma comunicativa). A quarta e última etapa é a da relação recíproca. Esta é uma etapa que começa no terceiro ano de vida e que se orienta segundo determinados objetivos Nesta quarta fase a criança apresenta uma maior capacidade para aceitar separações mais prolongadas e adquire maior segurança para explorar o meio. (Ainsworth, 1978 ; Bowlby, 1982 ; Dias, Soares & Freire, 2004 ; Prior & Glaser, 2006).

Ambas as etapas são influenciadas por alterações que ocorrem ao nível de determinadas competências (e.g., emocionais, cognitivas, motoras e sociais). Desta forma, o comportamento de vinculação da criança vai manifestar-se de forma diferente em função de características desenvolvimentais, níveis de procura de proximidade e modelos de vinculação – representações internas (Dias, Soares & Freire, 2004).

Deste modo, Bowlby (1982), conclui que o sistema de controlo apenas desenvolve efetivamente a sua função se possuir sensores que comuniquem de forma contínua eventos importantes.

1.3 Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação

Para além dos comportamentos, o sistema comportamental da vinculação assume também componentes cognitivas e emocionais (Soares, 2009). Segundo Bowlby (1969/1982) os modelos internos dinâmicos são parte integrante do sistema de controlo da vinculação, que começam no nascimento, ficando cada vez mais complexos ao longo do ciclo vital. O autor define este conceito para descrever componentes cognitivas e afetivas, formando representações mentais

regulares e generalizadas, durante o primeiro ano de vida. Estas personificações são construídas com base em experiências organizadas e interativas do self e na interação com as figuras de vinculação (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva & Pinto, 2014 ; Soares, 2009). Estes modelos são acessíveis à consciência e desenvolvem-se no conjunto de imagens que a criança constrói a partir da realidade, de si própria, do contexto/meio em que está inserida e das situações experienciadas com as figuras cuidadoras (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva & Pinto, 2014). Bowlby (1969 ; 1982) afirma que o bebé possui a capacidade de interiorizar estruturas simbólicas na sua memória através das interações que estabelece.

Bowlby (1973) considera que o medo é uma condição ou sinal natural de alerta do perigo. O perigo é, então, visto como um mecanismo fundamental que resulta na eficácia de estratégias defensivas (Crittenden, 2000a). Define assim, a teoria da vinculação como uma proteção contra o perigo, e as estratégias de previsão e proteção como os padrões de vinculação. Deste modo, os modelos internos possuem uma função adaptativa, cujo objetivo é apresentar um conjunto de estratégias e de respostas alternativas, agindo como condicionantes no comportamento do sujeito. Permitem ao indivíduo tomar decisões, calcular possíveis consequências à posteriori, perceber e interpretar determinados acontecimentos, orientar acontecimentos futuros e esboçar planos e ações para a obtenção de resultados eficazes (Lynch, 2013; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva & Pinto, 2014; Soares, 2009). Este conceito funciona também, como uma espécie de guia que permite ao indivíduo interpretar, compreender e comportar-se, quando confrontado com uma determinada situação (Soares, 2009). Por outras palavras, os modelos internos auxiliam a criança a regular, interpretar e prever os comportamentos, pensamentos e sentimentos associados à vinculação, em relação a si ou em relação à figura vinculada (Soares, 2009). Segundo Crittenden (1990), o conteúdo dos modelos internos foca-se substancialmente na informação factual e afetiva, adquirida pelo sujeito, através das relações e interações que estabelece.

Bowlby redefine o objetivo do sistema de vinculação com base nas experiências vividas, durante os primeiros anos de vida, referenciando dois novos termos: acessibilidade, representada pela presença da figura cuidadora, que tem como premissa transmitir segurança e confiança à criança, construindo um modelo vincutivo como sendo responsivo, disponível e inteligível, que contribuirá para a construção de um *self* positivo e enaltecido. E inacessibilidade que significa que a figura está ou permanece ausente, transpondo um efeito contrário na criança, pondo em causa a sua confiança e construindo um modelo com maior probabilidade de desenvolver um funcionamento inseguro, negativo e desvalorizado em relação à figura e ao seu self (Bretherton, 1990 ; Monteiro, Veríssimo, Vaughn, Santos & Fernandes, 2008 ; Soares, 2009).

De acordo com a literatura, os primeiros estudos a serem divulgados neste campo, foram desenvolvidos por Main, Kaplan e Cassidy, em 1985 (Silva et al, 2008). Este foi um estudo baseado no método das narrativas, que tinha como objetivo avaliar e comparar o discurso das histórias contadas pelas crianças, com idades compreendidas entre os seis anos, atendendo à qualidade de vinculação a que eram expostas. Os resultados mostraram que as crianças que consistiam num padrão ambivalente, encontravam facilmente um elemento distrativo, contando histórias incongruentes. O grupo de crianças com um padrão evitante, evitavam abordar temas afetivos e negativos. As crianças com um padrão de vinculação inseguro, tendem a ser mais desorganizadas, por vezes apresentando respostas irracionais e desordenadas com finais bizarros. Contrariamente, a estes três grupos, o grupo que continha crianças enquadradas num padrão seguro, apresentavam confiança e organização no seu discurso, com respostas elaboradas e congruentes (Main, Kaplan & Cassidy, 1985).

Reforçando a ideia do estudo anteriormente transcrito, os estudos de Verschueren et al. (1996), abordam que existe uma forte ligação entre a qualidade representativa de segurança e vinculação transmitida pela mãe e a qualidade afetiva e representativa do self (Silva et al, 2008). Este estudo incide na teoria de Bowlby, na medida em que, defende que as crianças que possuem uma vinculação segura, têm mais tendência para ser mais ajustáveis consoante as divergências do quotidiano, e possuem maior capacidade para resolução de problemas (Verschueren et al., 1996). As crianças que apresentam uma base segura da vinculação, são mais propícias a obter uma imagem positiva de si próprias, do que aquelas crianças que por diversas razões, possuem uma vinculação insegura.

Os estudos desenvolvidos por Schmidt e Argiman (2009) defendem que existe uma inter-relação entre a transmissão da estabilidade e o estilo de vínculo que, intencionalmente ou não, poderia influenciar os comportamentos das gerações vindouras. Assim, os autores consideram que os primeiros anos de vida são cruciais. Ao longo dos mesmos, os pais têm um papel extremamente importante, porque para além de responderem às necessidades básicas da criança, desenvolvem juntamente com esta, uma interação que favorece o desenvolvimento da perceção de segurança, auto-estima e confiança (Schmidt & Argiman, 2009).

Em suma, este modelo baseia-se ao nível da qualidade da relação de vinculação das crianças e adultos, uma vez que os modelos internos do self e dos outros subjazem nas diferenças individuais e no modo como atuam nas relações (Silva, Fernandes, Veríssimo, Shin, Vaughn & Bost, 2008).

1.4 Qualidade de vinculação na infância

Para muitos autores, a teoria da vinculação desenvolve-se ao longo da vida humana, mas é durante a infância que se começa a estabelecer os primeiros laços afetivos, com a figura de proximidade e com outras figuras significativas (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1988; Bretherton, 1992; Crittenden & Landni, 2011; Machado & Oliveira, 2007).

Compreender o mundo da criança e o seu desenvolvimento levantou um vasto leque de suposições. William James caracterizava o bebé como um ser desorganizado. Freud defendia que a personalidade construía-se na infância. Gessel, por sua vez, assumia que o desenvolvimento passava pela maturação moldada, a partir, de uma dada ordem, consoante a faixa etária envolvida (Pinto, 1982). Contrariamente à ideia refutada por Gessel, Watson afirmava que o desenvolvimento da criança era moldado com base no meio em que esta estava inserida (Pinto, 1982). Pinto (1982) considera que a criança para possuir um desenvolvimento saudável, a qualidade de vinculação necessita representar um papel fulcral no seu funcionamento.

E através da qualidade das experiências precoces que a criança desenvolve e ativa mecanismos comportamentais estáveis, que permite estabelecer relações de confiança e segurança com outras figuras (Vieira, Machado & Silva, 2016).

Estudos empíricos demonstram que as crianças que estabelecem padrões de vinculação segura são mais independentes, mais confiantes e possuem maior capacidade interna para explorar o mundo exterior (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Mota e Matos (2008) defendem que, quando as necessidades básicas da criança são satisfeitas (e.g., afeto, carinho, proteção e segurança), é ativado o desenvolvimento de mecanismos de regulação emocional, onde a criança adquire um reforço positivo de si mesmo.

A qualidade da vinculação tem um grande impacto nas primeiras relações que a criança estabelece. No desenvolvimento da criança a socialização surge como um processo interativo essencial, por ser um procedimento que permite satisfazer as necessidades do indivíduo e assimilar a cultura (Crittenden & Landni, 2011). O contexto de socialização postula um contributo indispensável à teoria da vinculação. Este conceito surge como um alargamento, onde é dado ênfase a todas as relações estabelecidas com a criança, a partir de um carácter permanente (Pinto, 1982). Essa reflexão permite à criança, desde os primordiais anos de vida, envolver-se em relacionamentos de qualidade, originando interações sociais (Soares, 2009).

Instrumentos de avaliação

Atendendo à revisão da literatura executada e com base nos estudos consultados, descreve-se um conjunto de instrumentos utilizados para avaliar a qualidade da vinculação na infância.

Escala de Percepção do Comportamento de Vinculação da Criança Versão para pais – PCP-M e versão para professores – PCP-P (Dias; Soares & Freire, 2002), estes instrumentos de fácil e rápida administração são destinados a pais e professores de crianças com idades compreendidas entre os 6 e 8 anos, e têm como objetivo avaliar os comportamentos da vinculação durante esta faixa etária. (Dias, Freire & Soares, 2002; Soares, 2009). Na versão para pais – PCV-M, estes instrumentos de hetero-avaliação, com escalas de itens de resposta tipo *Likert* de 5 pontos (e.g., totalmente diferente do meu filho (1) e totalmente parecido com o meu filho), têm de selecionar o grau de semelhança que mais se parece ao seu educando (Soares, 2009). Na versão dirigida aos pais, este instrumento tem como objetivo avaliar três dimensões, com base na percepção que os pais possuem do comportamento da criança e a dimensão de desejabilidade social dos pais (Soares, 2009).

Na versão para professores – PCV-P, o instrumento tem o objetivo de avaliar duas dimensões a partir da observação destes: *comportamentos base-segura*, que permite perceber se o professor é ou não utilizado como uma fonte segura e avaliar a *auto-regulação emocional* (Soares, 2009).

Inventário sobre a Vinculação para a infância e Adolescência (IVIA ; Carvalho, Soares & Baptista, 2006) é uma medida de avaliação de vinculação. Este questionário de auto e hetero avaliação, de fácil e rápida administração, constituído por 24 itens, que refletem três dimensões da vinculação (e.g., vinculação segura, ambivalente e insegura), possuem um formato de resposta numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (Nunca (1) a Sempre (5)). Tem como objetivo avaliar os comportamentos de vinculação na infância e na adolescência (Carvalho, Soares & Baptista, 2006; Soares, 2009). É importante salientar que os itens, para a vinculação segura tendem a medir características relacionadas com a confiança (Carvalho, Soares & Baptista, 2006). Relativamente à avaliação de uma vinculação ambivalente ou insegura, os itens tendem a medir factores como o medo, rejeição ou evitação (Carvalho, Soares & Baptista, 2006).

Apesar deste instrumento se mostrar adequado à avaliação da vinculação, os autores salientam que a dimensão relativa ao evitamento deve ser alvo de estudos mais explorativos, procurando analisar a estabilidade da vinculação, avaliando a relação entre os resultados obtidos e o seu padrão de vinculação (Soares, 2009).

Doll Story Completion Task (DSCT – Breterthon, Ridgewai & Cassidy, 1999) é um teste que engloba crianças com idades compreendidas entre os 9 e 12 anos e, que consiste no completamento de cinco histórias. O objetivo deste instrumento é avaliar as

expetativas que a criança tem acerca da figura de vinculação, como uma figura autoritária e protetora (Bretherthon, Ridgewai & Cassidy, 1990; Granot & Mayseless (2001).

Inventory of Parental and Peer Attachment (IPPA -Armsden & Greenberg, 1987) é um instrumento psicométrico de autorrelato, de rápida e fácil administração, constituído por 28 itens e apresenta três versões (pais, professores, pares). Este inventário foi validado para a versão portuguesa, por Machado e Oliveira (2007) e visa avaliar dimensões cognitvo-afetivas da vinculação dos indivíduos relativamente aos pares, pais e professores (Armsden & Greenberg, 1987 ; Machado & Oliveira, 2007). Este estudo enverga três fatores: confiança, comunicação e alinação. Na confiança, o que se pretende medir é a afetividade positiva. Na comunicação, avaliar as interações entre o sujeito e a outra figura. E por fim a alinação, que pretende avaliar os efeitos negativos na relação experienciada com o outro (Machado & Oliveira, 2007; Vieira, Machado & Silva; 2016).

Machado & Oliveira (2007), utilizaram este instrumento num estudo longitudinal prospetivo em Coimbra, num setor público, com crianças do 2º, 4º e 6ºano, perfazendo uma amostra num total de 1586 alunos. Este instrumento de autoavaliação possui um formato de resposta numa escala *Likert* de 5 pontos : nada verdade (1), sempre verdade (5).

II – Desenvolvimento Emocional

2.1-Emoções

Não existe uma definição circunscrita que defina amplamente a palavra emoção (Izard, 2006). Este conceito complexo é uma variável multidimensional, que deriva de um conjunto de factores, onde engloba quatro componentes inter-atuantes: a) sentimentos; b) um propósito ou direção; c) reação biológica; d) interação social (Reeve, 2009). Por outras palavras, a emoção é uma experiência subjetiva, que particulariza o modo único como cada indivíduo se sente, um estado motivacional que influencia a direção para atingir metas adaptativas, uma ativação fisiológica, que apresenta um caráter expressivo, na regulação da interação social (Reeve, 2009).

Para Damásio (1999) o sentimento emocional é uma consequência expressiva neurobiológica (corporal), pelo que são as respostas cerebrais que originam a emoção. Contrariamente à opinião de Damásio, Langer (1976/1982) afirma que o sentimento emocional não deve ser visto como uma consequência, mas sim, como uma fase da expressão corporal da emoção. Bowlby (1976) considera que as emoções são uma componente ativa do sistema vincutivo e estão vigorosamente associadas à procura de uma figura de proximidade. As emoções englobam a regulação de um aglomerado de vertentes fisiológicas, psicológicas, cognitivas e comportamentais (André & Lelord, 2002).

Na investigação realizada a partir da literatura, contestou-se que havia uma divergência de opiniões, relativamente ao que estaria na causa das emoções. Por um lado, perspectivava-se que a causa primária da emoção, tinha como base uma perspectiva biológica (Izard, 1989; 1991; Ekman, 1992; Panksepp, 1994). Por outro, o pré-requisito da emoção permanecia na origem de uma perspectiva cognitivista, onde os autores defendem que as emoções dependem do significado atribuído aos estímulos e aos acontecimentos (Lazarus, 1984; Scherer, 1997; Weiner, 1986). Associado a estas perspectivas distintas, surge o dilema da “galinha e do ovo”, que metaforicamente, sustenta o debate entre biologia e cognição. Neste impasse, a emoção é considerada uma cadeia de acontecimentos complexa e interativa (e.g., cognição, ativação, preparação para a ação, sentimentos), subordinada por um acontecimento de vida significativo (Reeve, 2009).

Buck (1984) postula uma perspectiva mais abrangente sobre as emoções. Para o autor, estes dois sistemas (biológico e cognitivo), encontram-se relacionados entre si, agindo como um sistema duplo. Estes dois processos, assim que sincronizados, ativam e regulam a emoção.

As emoções derivam de acontecimentos significativos e da avaliação atribuída a essa significação. Influenciam o nosso comportamento e são direcionadas a uma ação específica (Reeve, 2009). Atendendo a um conjunto de emoções naturais e fisiológicas, é importante reportar o conjunto de seis emoções básicas (e.g., medo, raiva, repugnância, tristeza, alegria e interesse), comuns a toda a espécie humana. Esta panóplia de emoções pressupõe sentimentos translúcidos, estimulando temáticas com emoções negativas (e.g., ameaças e danos), avaliadas desagradavelmente, onde a ação e a emoção tende a ser reduzida ou evitada (Bowlby, 1980; Reeve, 2009). E emoções positivas (e.g., envolvimento e satisfação), avaliadas como agradáveis, onde as ações e as emoções tendem a ser mantidas e desejadas (Bowlby, 1980; Reeve, 2009). As emoções executam funções adaptativas e funções sociais/relacionais, que consentem e facilitam a adaptação individual às mundanças, apresentando respostas hipotéticas a situações específicas. Facilitam a comunicação e regulação nas interações com os pares, promovendo a interação social (Reeve, 2009).

2.2 – O impacto da qualidade de vinculação na regulação emocional

A teoria da vinculação perceciona a regulação emocional como um processo intrínseco e extrínseco, onde as emoções subsistem articuladas a um sentimento de segurança ou insegurança, originando no individuo susceptibilidades de frustração ou satisfação (Countreras, Kems, Weimer, Gentaler & Tomich, 2000). As emoções são frequentemente associadas a sentimentos e aspetos de afetividade (Bowlby, 1980). A regulação emocional consiste na capacidade que a

criança aquire para regular os seus comportamentos (Bradley, 2003). A qualidade de vinculação estabelecida entre o vínculo e a figura de proximidade assume um papel crucial no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança e traduz-se na confiança e segurança representada pela figura humana (Machado, Silva & Vieira, 2016). Thompson (1998) reforça também que o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, apreendido pela criança durante a infância, é influenciado pela qualidade da vinculação adquirida.

A qualidade da vinculação é associada às diferenças na forma como as crianças em idade expressam as suas emoções, compreendem os estados emocionais do próprio e dos outros (Veríssimo, et al, 2003). Podemos encarar assim, a regulação emocional como um conjunto de estratégias que, durante os primeiros anos de vida, se organizam e desenvolvem em interação com o ambiente, em particular com os cuidadores (Miller et al., 2002; Stams, Juffer, & van IJzendoorn, 2002; NICHD ECCRN, 2004). É no contexto da matriz relacional (Soares, 1996) que a criança vai desenvolver a sua capacidade de auto-regulação, sendo possível conceber a própria relação de vinculação como o protótipo da estratégia regulatória que esta se encontra a desenvolver (Schore, 2001; Fonagy & Target, 2002).

A criança tem uma predisposição biológica para recorrer à figura parental como forma de reverter as emoções negativas (regulação emocional), e resolver as causas que estão na sua origem. No entanto, a larga maioria destas emoções servem a própria estratégia de procura de proximidade (e.g., choro para chamar a figura parental), o que evidencia a importância da comunicação emocional e da regulação das emoções no contexto da relação de vinculação (Lay, Waters, Posada, & Ridgeway, 1995). A forma como a figura parental responde à procura de proximidade por parte da criança e como a auxilia na regulação das emoções negativas, que provoca essa procura de proximidade, conduz a uma organização específica do sistema comportamental da vinculação (i.e., padrões de vinculação) e, conseqüentemente, a diferentes formas de regulação emocional.

Durante o primeiro ano, é com o cuidador primário que a criança vai desenvolver uma relação de vinculação. A forma como este vai responder às necessidades biológicas e emocionais da criança está intimamente ligado ao desenvolvimento de diferentes organizações comportamentais que permitem à criança manter a proximidade à figura parental (i.e., padrões de vinculação) e influenciar as suas capacidades de regulação emocional. Assim, os diferentes padrões de vinculação podem ser perspectivados como diferentes formas de regulação emocional (Mikulincer, Shaver, & Pereg, 2003).

Ao longo dos últimos anos, vários estudos longitudinais verificaram a existência de uma interface entre a vinculação e o desenvolvimento social e emocional (Grossmann, Grossman, &

Kindler, 2005; Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005a; Steele & Steele, 2005a). De modo particular, os estudos que se focam na relação entre as emoções e a vinculação, têm contribuindo para a compreensão da influência da regulação emocional no desenvolvimento adaptativo e patológico (Bowlby, 1969, 1973; Kobak, 1999; Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003; Sroufe, 1996).

Concluindo, a criança (tal como adulto) está constantemente a ser confrontada com a necessidade de regular as suas emoções (e os efeitos destas na sua organização comportamental) para que consiga alcançar os seus objetivos, sejam eles a resolução de um problema ou a necessidade de garantir a proximidade com a figura parental(Thompson, 1994).

III – Desempenho Escolar

3.1 – Conceito

“Os anos intermédios da infância, desde os 6 aos 11 anos aproximadamente, são frequentemente designados por anos escolares porque a escola constitui a experiência central desta fase da vida – um ponto fulcral para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial” (Papalia et al, 2001). O autor considera que a fase intermédia da infância designa-se como período escolar, pelo papel que a escola tem nesta etapa e pela influência, que a mesma aparenta ter no desenvolvimento a vários níveis (e.g., físico, cognitivo e psicossocial) da criança.

O desempenho escolar evidencia-se através da qualidade do rendimento escolar do aluno. Deste modo traduz-se no seu insucesso ou sucesso escolar (i.e., mau ou bom rendimento escolar do aluno) (Anderman, 1999). Segundo Holt (1982), para que a criança tenha sucesso escolar é preciso, sobretudo, focar-se em dois princípios. Por um lado que se tenha consciência dos seus próprios processos mentais, por outro, que se tenha consciência do seu nível de compreensão.

Como conceito multidimensional, a prontidão escolar envolve vários grupos sociais (e.g., escola, família, comunidade) e remete, principalmente, para os atributos de auto-regulação inerentes a uma grande quantidade de comportamentos associados ao sucesso na adaptação ao estabelecimento educacional (Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, 2008). As dimensões académicas, comportamentais, cognitivas, biopsicológicas e sócio-relacionais inserem-se como um meta-construto nesta essência multidimensional (Tavares & Santiago, 2001).

3.2 – Factores que influenciam o desempenho escolar

A escola é vista como um espaço multifacetado e diferenciado, regulador de partilha, inclusão, aprendizagens, desafios. (Machado & Figueiredo, 2010). É um processo adaptativo influenciado pelas características individuais e pelo contexto interpessoal e familiar da criança (Ladd, 1989). O objetivo deste sistema consiste na promoção e bem-estar da criança, integrando-o num grupo social e na aceitação das diferenças dos que o rodeia (Machado & Figueiredo, 2010).

A literatura refere que o desempenho escolar é influenciado por fatores individuais e ambientais, nomeadamente, fatores relacionados com a própria criança (e.g., capacidade para gerir as suas emoções), com a escola (e.g., as características do estabelecimento de ensino, infraestruturas, qualificação dos docentes), e com a sua família (e.g., apoio dos pais, relação dos pais com a escola, nível socioeconómico da família) (Araújo, 2002).

O desempenho escolar resulta, portanto, da interação entre os fatores supramencionados. Por exemplo, alunos cuja família mantém um bom relacionamento com a escola, têm um maior sentido de pertença à mesma, sentem-se mais confiantes e, conseqüentemente, empenham-se mais, pelo que o seu desempenho escolar é melhor e mais proveitoso (Andreman, 1999).

Vieira, Machado & Silva (2016) consideram que apesar de ainda, ser pouco estudado, os professores podem também desempenhar um grande papel enquanto figuras de suporte na vida da criança, servindo como figuras confiáveis e comunicativas. Assim, o sucesso académico dos alunos e o bem-estar na escola, não só é influenciado pela família, como pelos professores (Vieira, Machado & Silva, 2016). Os estudos desenvolvidos por Goodman, Meltzer, & Bailey (2003) propõem que o sucesso ou fracasso atingindo pelos sujeitos, encontram-se envolvidos com variáveis comportamentais (se desenvolve ou não problemas de comportamento), emocionais (estabilidade emocional) e relacionais (dificuldade na relação com os pares). Postula-se assim, que a maioria das dificuldades de aprendizagem apresentam estar associadas a problemas de natureza comportamental e emocional (Linhares, Parreira, Maturano, & Sant'Anna, 1993); Graminha, 1994).

Uma vez que os comportamentos e sentimentos se encontram afetados, existe uma maior propensão para desenvolver dificuldades académicas e, por conseguinte obter o insucesso escolar (Roeser & Eccles, 2000).

O fracasso/insucesso escolar pode ter como base duas vias: externa e interna. Pode ocorrer devido a situações e condições externas que afetam o indivíduo indiretamente (e.g., situação económica em que vive, privação de afeto e de cuidados primários, isolamento perante os pais). Ou por condições internas ao mesmo, destacando factores relacionais com o desenvolvimento cognitivo (Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003).

De acordo com a teoria, a criança através dos modelos internos, é capaz de elicitar expectativas em relação aos outros e a ela própria. A literatura mostra que a qualidade de vinculação e a regulação emocional têm um grande impacto no desempenho escolar da criança, e no modo como esta se relaciona com os pares, parecendo estar estas três variáveis correlacionadas (Cassidy, 1998; Moss, St-Laurent, Dubois-Comtois & Cyr, 2005; Maia et al., 2008).

IV – Conclusões

Em síntese, pode-se concluir que a vinculação comportamental universal, é essencial para a sobrevivência humana, e pode ter um impacto no desenvolvimento das crianças.

A procura de proximidade física e de contacto, entre a mãe e o bebé, nos primeiros anos de vida, tem efeitos no futuro. Os comportamentos de vinculação promovem a segurança e estabelecem um laço entre os indivíduos. Posto isso, crianças com falta de uma relação de proximidade saudável e segura podem ter dificuldades desenvolvimentais, mais ou menos claras.

A regulação emocional parece ser mediada pela vinculação que, se for positiva, ajuda a criança a lidar positivamente com as suas próprias emoções. No entanto, se a vinculação for negativa, a criança pode ter dificuldades em regular as suas emoções e a conviver com as dos outros. A vinculação tem, também efeito no desempenho escolar. Quanto mais saudável for a vinculação, maior a probabilidade da criança atingir sucesso escolar.

Através da análise da literatura concluiu-se que a vinculação tem um efeito na regulação emocional e no desempenho escolar das crianças.

A principal limitação encontrada neste estudo, prende-se com a falta de estudos que abordem o tema em crianças do primeiro ciclo, Na presente revisão realizada concluiu-se que os estudos sobre a temática foram realizados principalmente com bebés, jovens, jovens universitários e adultos.

Bibliografia

Ainsworth, M. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Ainsworth, M. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 33-51). London: Routledge.

Ainsworth, M. (1992). John Bowlby (1907-1990). *American Psychological Association*, 47(5), p.668.

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

Anderman L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging, and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research & Development in Education*, 32(2), 89-103.

André, C., & Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Editora Pergamino.

Anzieu, D., Bowlby, J., Chauvin, R., Duyckaerts, F., Harlow, H., Koupernick, C., . . . Zazzo, R. (1974). *A vinculação*. Lisboa: Coleção Educação e Reabilitação.

Araújo, A. (2002). *Avaliação e manejo da criança com dificuldades escolar e distúrbio de atenção*. Rio de Janeiro: Journal de Pediatria

Armsden, G. C., & Greenberg M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological wellbeing in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427- 453.

Baim C, Mourisson T. (2011). *Attachment-based Practice with Adults: Understanding strategies and promoting positive change*. Brighton: Pavilion.

Bowlby, J. (1940). The influence of early environment in the development of neuroses and neurotic character. *International Journal of Psycho-Analysis*, XXI, 1-25.

Bowlby, J. (1944). Forty-four juvenile thieves: Their characters and home life. *International Journal of Psycho-Analysis*, XXV, 19-53.

Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. Geneva: World Health Organization Monograph Series, No.2

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. London: Basic Books (edição revista, 1982).

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation*. London: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression*. London: Basic Books.

- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss*: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books. (Original work published 1969).
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Tavistock/ Routledge.
- Bradley, S. (2003). *Affect regulation and the development of psychopathology*. New York: The Guildford 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. (1992) *The origins of attachment theory*: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Breterton, I., Ridgewai, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of attachment relationship: An attachment story completion task for 3-years. In D. Cicchetti, M. Greenberg, & E. M. Cummings (Eds.). *Attachment during the preschool years* (pp. 272-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: Guildford Press.
- Canavarro, M. C., Dias, P., Lima, V. (2006). A avaliação da vinculação do adulto: uma revisão crítica propósito da aplicação da adult attachment scale-r (aas-r) na população portuguesa. *Psicologia*, XX, 155-186.
- Carneiro, G. R. da S.; Martinelli, S. de C.; Sisto, F. F. Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 3, 2003.
- Carvalho, M., Soares, I, & Baptista, A. (2006). The Inventory of Attachment in Childhood and Adolescence: Development and Psychometric Properties. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's tie. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). New York: Guildford Press.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother-child relationships in middle childhood. *Journal of family Psychology*, 14, 111-124.
- Crittenden, P. M. (1999). A dynamic-maturational approach to continuity and change in pattern of attachment. In J. L. Vondra & D. Barnett (Eds.), *Atypical attachment in infancy and early childhood among at developmental risk. Monographs of the society for research in child development*, 258, 64, 145-111.
- Crittenden, P. M (2000a), Modear la arcilla. El proceso de construccion del self y su relación com la psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 41, 67-82.
- Crittenden P, Landini A. 2011. *Assessing Adult Attachment: A dynamic-maturational approach to discourse analysis*. Norton: New

York.

Dias, P., Soares, I., & Freire, T. (2002) Percepção Materna do Comportamento de Vinculação da Criança aos 6 anos: Construção de uma escala. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 7, 335-347.

Dias, P., Soares, I., & Freire, T. (2004). Percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: Construção de uma escala para professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, 191-207.

Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: New findings, new questions. *Psychological Science*, 3(1), 34-38.

Freud, S. (1926). *Inhibitions, symptoms, and anxiety*. Standard Edition, 20.

Fonagy, P. & Target, M. (2002) Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, 22(3), 307-335.

Graminha, S. S. V (1994). A escala comportamental infantil de Rutter A2: estudos de adaptação e fidedignidade. *Estudos de Psicologia*, 11, 34-42.

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

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

Harlow, H. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.

Hinde, R. A. (1982). *Ethology: Its nature and relations with other sciences*. Glasgow: Fontana Press.

Holt, J. (1982). *How children fail*. New York: Delta.

Izard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. In I. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall Lecture Series* (Vol. 9, pp. 35-73). Washington, DC: American Psychological Association.

Izard, C. E (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.

Karen, R. (1944). *Becoming attached. Unfolding the mystery of the infant-mother bond and its impact on later life*. New York: Warner Books.

Kobak, R. (1993). The emotional Dynamics of disruption in attachment relationships: Implications for theory, research, and clinical intervention. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment; Theory, research and clinical applications* (pp.22-43). New York: Guilford Press.

Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social

supports: Precursors of early school adjustment. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nodel, & R. Weissburg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 271-291). Amsterdam: Kluwer.

Lay, K.-L., Waters, E., Posada, G., & Ridgeway, D. (1995). Attachment security, affect regulation, and defensive responses to mood induction. In E. Waters, B. 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* (pp. 179-196). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3, Serial No. 244).

Linhares, M. B. M., Parreira, V. L. V., Marturano, A. C., Sant'Anna, S.C. (1993). Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. *Medicina Ribeirão Preto*, 26(2), 148-160-

Lynch, A., Lerner, R., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: na examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 6-19.

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26(3), 463-478.

Machado, T., Dias-da-Costa, C., & Silva, T. (2015). Vinculação aos pais e vinculação amorosa: Esperança e satisfação com a vida. *Revista de Adultos e Investigación en Psicología y Educación*, (14). Doi: 10.17979/reipe.2015.0.14.147

Machado, T. & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: o estudo de Coimbra. *Psicologia e Educação*, 1, 97-115.

Machado, T. S. (2009). Vinculação aos pais: retorno às origens. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (1), 139-156.

Machado, T.S., & Figueiredo, T. (2010). Vinculação a pais, pares e professores – estudos com o IPPA-R para crianças do ensino básico. *Psychologica*, 53, 27-45.

Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Pinto, A (2014). Modelos internos dinâmicos de vinculação: Uma metáfora conceptual? *Análise Psicológica*, 32(3), 279-288.

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.), *Crowing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial No. 209), 66-104.

Matos, P. M., & Costa, M. E. (1996). Vinculação e processos desenvolvimentais em jovens e adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 45-54.

Miller, A. L., McDonough, S. C., Rosenblum, K. R., & Sameroff A. J. (2002). Emotion regulation in contexto: Situational effects on

infant and caregiver behavior. *Infancy*, 4, 403-433.

Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77-102

Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The Dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77-102.

Monteiro, L. M. S., Veríssimo, M., Vaughn, B. E., Santos, A. J., & Fernandes, M. (2008). Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: as relações Criança/Mãe e Criança/Pai. *PSICOLOGIA*, Vol. XXII (1), Edições Colibri, Lisboa, pp. 105-125.

Mota, C. P. , & Matos, P. M. (2008). Competências sociais e variáveis relacionais em adolescentes. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. XII (1), 61-86.

Niched Early Child Care Research Network (2004). Affect dysregulation in the mother-child relationship in the toddler years: Antecedents and consequences. *Development and Psychopathology*, 16, 43-68.

Panksepp, J. (1994) *The basics of basic emotion*. In P. Ekman & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 20-24). New York: Oxford University Press.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pinto, J. B. (1982). Sobre a concepção de vinculação. *Análise Psicológica* 1 /2 (III), 47-66.

Prior, V., & Glaser, D. (2006). *Child and adolescent mental health series. Understanding attachment and attachment disorders: Theory, evidence and practice*: London, England: Jessica Kingsley Publishers.

Rabouam, C.; Moralés-Huet, M. (2002). Soins parentaux et attachement, in N. Guedeney e A. Guedeney (2002). *L'attachement*. Paris: Masson.

Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: John Wiley.

Roeser, R.W., & Eccles, J.S. (2000). Schooling and mental health. Em A.J. Sameroff, M. Lewis, & S.M. Miller (Orgs.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135- 156). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers

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(3), 411-422.

Soares, I. (1996). Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência: Estudo intergeracional mãe-filho. Braga: Instituto de

Educação e Psicologia.

Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação (2ªed)*. Braga: Psiquilibrios.

Soares, I. (1996). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência: Estudo intergeracional mãe-filho*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 6-66.

Sroufe, A. (1996). *Emotional Development: The organization of Emotional Life in the Early Years*. New York: Cambridge University Press.

Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins W. A. (2005^a). The development of the person: *The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.

Stams, G., Juffer, F., & van IJzendoorn, M (2002). Maternal sensitivity, infant attachment and temperamento in early childhood predict adjustment in middle childhood: The case of adopted children and their biologically unrelated parents. *Developmental Psychology*, 38, 806-821.

Steele, H., & Steele, M. (2005a). Understanding and resolving emotional conflict: The London parent-child project. In K. E. Grossmann, & K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 137-164). New York: Guilford Press.

Tavares, J., & Santiago, R. (2001). Ensino Superior – (In)Sucesso Académico. Porto: Porto Editora.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation and dysregulation: Biological and behavioral aspects. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 25-52 (Serial no. 240).

Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 25-104). New York: Wiley.

Thompson, R., Laible, D. & Ontai, L. (2003). Early understandings of emotion, morality and self: developing a working model. In R. V. Kail (Ed), *Advances in child development and behavior* (vol.31, pp. 139-172). San Diego: Academic.

Vershueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, n°5, p. 2493-2511.

Vieira, S., Machado, T., & Silva, J. (2016). Vinculação aos pais e professores e envolvimento dos alunos na escola. *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra*, 324-338.

Weiner B. (1986), An Attributional Yheory of Achievement Motivation and Emotion. In: *Na Attributional Theory of Motivation and Emotion*. SSSP Springer Series in Social Psychology. Springer, New York, NY.

Wilcox, D., & Baim, C. (2016). Applications of the dinamical-marurational modelo of attachment with children involved in care and family proceedings. *Child abuse review*, 25, 287-299.