

QUALIDADE DA VINCULAÇÃO E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO NA INFÂNCIA: ESTUDO COM CRIANÇAS EM RISCO AMBIENTAL Sofia Lisandra Vieira (Colégio S. Pedro – Coimbra) & Teresa Sousa Machado (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra)

RESUMO: A qualidade da vinculação tem sido associada ao ajustamento psicológico, destacando-se, desde a infância, o seu impacto na regulação emocional e adaptação psicossocial. O presente estudo avalia as relações entre a qualidade da vinculação e manifestação de problemas de comportamento, num grupo de 53 crianças, de uma escola onde predomina uma população em risco ambiental. A vinculação foi avaliada pelo *Attachment Story Completion Task* (ASCT) e os problemas de comportamento foram avaliados pelos professores com a *Escala Revista de Conners para Professores* (Conners-28). Apesar dos problemas sociais subjacentes às famílias destas crianças, os resultados sugerem que a maioria delas conseguiu desenvolver modelos seguros, o que pode explicar os reduzidos índices de problemas de comportamento reportados em meio escolar. O facto de se tratar de uma escola com profissionais sensibilizados para as dificuldades sociais existentes pode contribuir para os resultados encontrados.

Introdução

A teoria da vinculação postula que a manutenção de uma relação emocional estável e responsiva às necessidades do bebé é essencial para o seu desenvolvimento adaptativo. Esta relação, biologicamente determinada, é desencadeada e fortalecida progressivamente por um conjunto de comportamentos básicos (da parte do bebé) que visam promover a proximidade de uma figura cuidadora, que deve ser capaz de fornecer protecção e segurança, particularmente em situações potencialmente stressantes (Bowlby, 1982, 1985; Cassidy, 2008). Cumprindo o cuidador as funções desta relação, a criança pode construir representações mentais positivas de si e dos outros, uma vez que a segurança representada pela figura de vinculação se traduz na construção de crenças do self como digno de amor e apreço (Bosmans, Braet, Leeuwen, & Beyers, 2006); o que, por seu turno, favorecerá o desenvolvimento social, emocional e cognitivo (este último, ao possibilitar, por exemplo, a *separação* para a exploração do mundo envolvente) (Campbell, 2002). Estas representações – ou *modelos internos dinâmicos*, nos termos de Bowlby (Bretherton & Munholland, 2008; Veríssimo, Monteiro, Vaughn, & Santos, 2003) – orientam o comportamento do sujeito nas relações que estabelecerá. Eles funcionam como esquemas mentais dinâmicos através dos quais a criança – partindo da sua experiência prévia (i.e. vida real) – planeia, imagina interações com outros, fazendo expectativas que o levam a agir de um modo ou de outro (Silva,

Fernandes, Veríssimo, Shin, Vaughn & Bost, 2008; Waters & Waters, 2006). É neste sentido que Bretherton e Munholland (2008) recordam que Bowlby era averso à designação de “mapas cognitivos” para estas representações, na medida em que os mapas são representações estáticas, ao contrário dos esquemas mentais relativos aos modelos internos. Ainsworth e colaboradores caracterizam os padrões de vinculação observando os comportamentos de separação/reencontro de crianças pequenas, comportamentos que, na *Situação Estranha*, traduzem, precisamente, a representação entretanto construída das expectativas acerca da (in)disponibilidade, responsividade, (in)sensibilidade e (in)previsibilidade da figura de vinculação (Ainsworth, Blehar, & Wall, 1978). A teoria da vinculação defende assim que os cuidadores têm grande responsabilidade na forma como as crianças desenvolvem (precocemente) os modelos internos; não só através da qualidade do cuidado, como das interpretações que lhes oferecem sobre as relações (Silva, et al., 2008). Isto, mesmo se alguns autores preferem enfatizar o papel das características das próprias crianças – e.g., irritabilidade ou maleabilidade (cf. in Campbell, 2002).

Ao longo dos últimos anos são várias as investigações que têm mostrado que perturbações na relação precoce aumentam a probabilidade de despoletar condições psicopatológicas futuras (Carlson, 1998; Machado & Fonseca, 2008; Muris & Maars, 2004; Warren, Huston, Egeland, & Sroufe, 1997). A vinculação segura actua como factor de protecção no desenvolvimento de problemas de comportamento, já que estas crianças são mais resistentes ao stresse, mais eficazes no controlo das emoções e possuem estratégias funcionais na resolução de situações problemáticas (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1956, 1982). Estas competências são especialmente importantes na formação de relações saudáveis e estáveis entre pares, nomeadamente no pré-escolar e primeira infância (Carlson & Sroufe, 1995). Pelo contrário, a vinculação insegura de evitamento/resistente encontra-se relacionada com manifestações de cólera, distanciamento em relação aos pais e pares ao longo da infância (Ainsworth et al., 1978; Weinfield, Ogawa & Sroufe, 1997); manifestações que induzem facilmente um ciclo vicioso de relações disfuncionais. Os padrões inseguros ansiosos/ambivalentes tendem a induzir comportamentos exacerbados de manifestações de emoções, associados a dificuldades na gestão da ansiedade. A focalização nos aspectos negativos e/ou

alarmantes do meio, predispõe a criança ao desenvolvimento de perturbações depressivas e/ou ansiosas (Miljkovitch, 2004; Sroufe, Carlson, Levy & Egeland, 1999).

As situações de vida familiar associadas a manifestações de vinculação desorganizada são mais raras, e acompanhadas geralmente de um acumular de factores adversos, que se conjugam para que a criança não consiga construir uma estratégia vinculativa consistente. Assim, nestes casos, as crianças oscilam entre manifestações várias (e.g., apreensão, evitamento, tentativa de controlo da figura de vinculação, medo) (Deklyen & Greenberg, 2008). Este padrão é apontado como particularmente significativo no desenvolvimento de problemas de comportamento (persistentes) na infância e adolescência (Carlson, Sampson & Sroufe, 2003; Lyons-Ruth & Jacobivitz, 1999). De salientar que se o padrão de vinculação pode funcionar como factor de protecção, ou de risco, no desenvolvimento de problemas de comportamento na infância, ele não pode ser tomado isoladamente, mas conjugado com outras variáveis (e.g., contexto social, funcionamento familiar, factores genéticos, idade) (Campbell, Shaw & Gillom, 2000; Campbell, 2008; Kochanska, Barry, Stellem & O’Bleness, 2009).

Os problemas de comportamento na infância devem ser, todavia, tratados com particular cautela devido não só ao impacto que podem ter a longo prazo, mas também, devido ao facto de, por vezes, se tomar como *problema de comportamento* algo que poderá (antes) ser uma manifestação “normal” em termos desenvolvimentais (Campbell, 2002, 2008). Campbell é particularmente sensível a esta questão, que aliás leva a que se aceite que um comportamento isolado (ou não persistente), que ocorre só num contexto (e.g. casa), raramente signifique problema de comportamento (no sentido clínico). A idade da criança pode ser também indiciadora já que a própria *natureza* dos problemas de comportamento muda com a idade: “(...) medos, birras, actividade excessiva, problemas de atenção e lutas com os pares, parecem decrescer em frequência e severidade ao longo dos anos pré-escolares em amostras não clínicas” (Campbell, 2002, p.68). Estes dados parecem sugerir que alguns problemas reportados pelos pais (em crianças pequenas) podem reflectir fundamentalmente manifestações de comportamentos difíceis, “típicas da idade”. Estes podem justificar-se pelas diferenças interindividuais no desenvolvimento da auto-regulação, competência social e expressão emocional (Campbell, 2008). Em síntese, “não é a presença de um problema de

comportamento específico que diferencia o normal do patológico, mas a sua *frequência, intensidade, cronicidade, constelação, contexto social e implicações para o desenvolvimento ulterior*” (Campbell, 2008, p. 361, sublinhados no original, cf. igualmente DSM-IV-TR, APA, 2002).

Método

Objectivos

Os objectivos específicos deste estudo são: a) identificar o tipo de vinculação numa amostra de crianças do ensino básico, oriundas de meios familiares identificados como de risco; b) verificar se existem relações significativas entre o padrão de vinculação nestas crianças e a manifestação de problemas de comportamento (reportadas pelos professores).

A nossa hipótese (geral) é de que as crianças com vinculação insegura apresentam níveis mais elevados e frequentes de problemas de comportamento (sejam internalizantes ou externalizantes), comparativamente às crianças seguras.

Amostra

A amostra é composta por 53 alunos de uma escola de Coimbra, escola que serve uma população com graves problemas sócio-económicos (e.g., pobreza, desemprego, prostituição, delinquência, alcoolismo, desagregação familiar, violência doméstica e habitações degradadas). A escola recebe também crianças institucionalizadas, crianças de etnia ciganas e crianças de diferentes nacionalidades. A amostra inicial era de 62 alunos, mas devido a condições específicas que poderiam interferir com os objectivos do estudo foram eliminadas 6 crianças (uma com Síndrome de Asperger, um menino de nacionalidade chinesa que não se expressava verbalmente em português, 3 crianças com perturbações do espectro do Autismo e um menino com deficiência mental). Posteriormente, “perderam-se” duas crianças, transferidas para outra escola, e uma criança que, estando sob medicação prescrita para a PHDA não foi capaz de colaborar na tarefa de completamento de histórias. A amostra final ficou assim com 53 crianças, sendo 29 (54.7%) raparigas e 24 (45.3%) rapazes. A idade média é 8.04 (DP=1.30).

Instrumentos

Escala Revista de Conners para Professores (Conners-28)

A *Escala Revista de Conners para Professores* (Fonseca, Ferreira, Simões, Rebelo & Cardoso, 1996), avalia problemas de comportamento, em especial problemas de hiperactividade, em crianças e adolescentes. Esta versão, com 28 itens, nomeia diversas manifestações de problemas de comportamento. É um instrumento de fácil e rápida utilização e que tem apresentado fidelidade teste-reteste e elevada consistência interna, estando normalizada para a população portuguesa (Fonseca, et al., 1996). A tarefa dos professores será indicar se a característica do comportamento descrita em cada item da escala se aplica muito (3), bastante (2), pouco (1), ou nada (0), à criança (o score global varia entre 0 e 84).

Attachment Story Completion Task

O *Attachment Story Completion Task – ASCT* (Bretherton & Ridgeway, 1990) é uma medida das representações da vinculação, consistindo numa série de histórias para completar, concebidas para suscitar comportamentos de vinculação por parte da criança. Inicialmente prevista para crianças de três anos, esta prova é utilizada até cerca dos sete anos de idade. Consiste em apresentar o início de uma história recorrendo a figurinhas e pedir à criança para lhe dar continuidade. A primeira história serve para estabelecer o contacto com a criança e adaptá-la à situação: apresentam-se-lhe todas as personagens (a avó, o pai, a mãe e os dois filhos) e diz-se-lhe que a família se prepara para festejar um aniversário. As restantes histórias apresentam situações críticas, nas quais a ligação com os pais é posta à prova. Ao ser pedido à criança que faça agir figuras (bonecos) (recorrendo à dramatização), procura-se activar as representações dos seus modelos internos de vinculação. Os comportamentos verbais e não-verbais são transcritos na íntegra. As narrativas são analisadas em função da sua estrutura e do seu conteúdo. No primeiro sistema de cotação elaborado por Bretherton e colaboradores (1990), postula-se que uma criança é segura quando reconhece o aspecto negativo das histórias e consegue encontrar uma solução para o problema, exprimindo-se com facilidade e coerência. As respostas que reflectem insegurança seriam caracterizadas pelo evitamento (a criança evita responder, abordar ou reconhecer o problema evocado) ou

por desorganização do comportamento (por exemplo, atirar os brinquedos ao chão, cenários catastróficos, ou respostas sem qualquer relação com o tema abordado) (in Lopes, 2008). A criança recebe a classificação que corresponde ao estilo de resposta que predomina no conjunto das histórias. As emoções da criança podem ser veiculadas tanto pela entoação da voz, bem como pelas expressões faciais ou pela forma como as personagens são manuseadas (Bretherton, 2008). Como tal, O ASCT apresenta-se adequado às crianças que tenham algum tipo de problema de desenvolvimento, nomeadamente alguma perturbação ao nível da linguagem expressiva; daí pensarmos que se adequa particularmente às crianças da nossa amostra que, embora em idades escolar (e não pré-escolar) apresentam índices de reprovações e dificuldades escolares.

Procedimentos

Após autorização da colaboração dos professores, foi-lhes pedido o preenchimento da Conners-28 em relação a cada aluno (identificado) da turma. Para o completamento das histórias, as crianças foram avaliadas individualmente numa sala, e as respostas registadas integralmente. Os adereços foram colocados de acordo com o protocolo original e em cada história, a criança foi questionada acerca do tema em questão. As questões levantadas nas histórias são as seguintes: (1) a figura de vinculação num papel autoritário (história do sumo entornado); (2) a dor como um desencadeador de comportamento de vinculação e protecção (história do joelho magoado); (3) o medo como um desencadeador de comportamentos de vinculação e protecção (história do monstro no quarto); (4) a ansiedade de separação e *coping* (história da partida); (5) as respostas ao regresso dos pais (história do reencontro).

A análise das narrativas foi feita com base nos critérios de cotação da *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Rindgeyay, 1990). Porém, seguiram-se algumas adaptações aos critérios de cotação originais, com base nos trabalhos de Waters, Rodrigues & Ridgeway (1998), nomeadamente no que respeita à cotação da história do “joelho magoado” – a história será considerada segura se a criança terminar com uma ida ao hospital, pois este pode ser considerado um final moderadamente positivo.

Os dados foram tratados pelo SPSS (*Satistical Package for Social Sciences*), para Windows, versão 15.0.

Resultados

A análise das representações da vinculação sugere que, em geral, as crianças apresentaram soluções adaptativas (i.e. seguras) para cada uma das histórias. Contudo, é necessário referir que a grande maioria dos sujeitos não recorreu à dramatização ou manipulação das personagens, sendo que, nestas situações, só foi possível considerar as narrativas verbais.

Quadro I – Resultados nas narrativas (ASCT)

	Frequência	Percentagem (%)
H1 – História do Sumo		
Entornado		
Insegura	12	22.6
Segura	41	77.4
H2 – História do Joelho		
Magoado		
Insegura	4	7.5
Segura	49	92.5
H3 – História do Monstro no		
Quarto		
Insegura	7	13.2
Segura	46	86.8
H4 – História da Partida		
Insegura	9	17.0
Segura	44	83.0
H5 – História do Reencontro		
Insegura	5	9.4
Segura	48	90.6

A primeira história, “Sumo entornado”, foi aquela em que mais sujeitos (n=12, 22.6%) apresenta resoluções que fazem supor estratégias inseguras. Pelo contrário a história “Joelho magoado” foi onde a maioria apresentou resolução consonante com estratégias adaptativas e seguras. Por exemplo, na história “Sumo entornado”, encontramos soluções como: “A Joana fica de castigo um mês e tem de limpar o chão”; outras, resolvem sem grande angústia: “A mãe vai limpar o chão mas não fica chateada”. Na história do “Monstro no quarto” encontram-se respostas securizantes como “A mãe vai ao quarto, acende a luz e diz-lhe que era um pesadelo”, mas também respostas bizarras, como “Os pais chamam a polícia e o monstro vai preso”. A história do reencontro, embora suscite na maioria soluções tranquilas, encontramos também

respostas como “Como a filha tinha partido a jarra, a mãe ralha com ela e ela fica triste”, ou “A avó diz que se portaram mal e o pai bate-lhes”.

No conjunto das cinco histórias, 3 crianças foram classificadas como *inseguras desorganizadas* (5.7%), 22 crianças (41.5%) como *seguras* e 28 (52.8%) como *muito seguras*.

Relativamente aos problemas de comportamento das crianças, reportados pelos professores (Conners-28) – cujo alpha de Cronbach, neste estudo foi de 0.891 – os mais frequentes correspondem a: “Distrai-se facilmente e tem problemas de concentração” (15.1% das crianças), “Não consegue acabar o que começa” (11.3%), “Dificuldades de aprendizagem” (11.3%). Os comportamentos descritos como “Tem de se lhe fazer imediatamente a vontade”, “Não se dá bem com as outras crianças” e “Não colabora com os colegas”, foram, na sua maioria, assinalados como pouco comuns (respectivamente, para cada afirmação, foi cotada como “*não se aplicando nada*” em 94.3%, 92.5% e 92.5% das crianças). Também comportamentos como “Comportamentos caprichoso e imprevisível”, “Faz beicinho e amua com facilidade”, “Mudanças de humor rápidas e acentuadas”, “Embirrento” e conflituoso”, “Sem sossego, sempre de pé e a mexer-se”, “Nega os seus erros ou culpa os outros”, “Não se dá bem com as outras crianças” e “Não colabora com os colegas”, não foram assinalados pelos professores como *muito* frequentes.

Apresenta-se no Quadro II os dados, obtidos na Conners-28, para a nossa amostra.

Quadro II – Score total na Conners-28 para amostra total e por género

	n	Mínimo	Máximo	Média	Dp	p*
Amostra Total	53	0	34	11.81	10.13	0.048
Por Género						
Feminino	29	0	30	11.28	10.05	0.065
Masculino	24	0	34	12.46	10.40	0.200

* Teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov (garantida a normalidade das distribuições por ambos os géneros)

Para avaliar a presença de problemas de comportamento, e considerando os totais obtidos, tomou-se como referencia os dados normativos de Fonseca e colaboradores (1996). Apresenta-se no Quadro III, os resultados obtidos.

Quadro III – Problemas de comportamento na amostra total e por género (n=53)

	Frequência	Percentagem (%)
Amostra Total		
Não	38	71.7
Sim	15	28.3
Por Género		
Feminino		
Não	20	69.0
Sim	9	31.0
Masculino		
Não	18	75.0
Sim	6	25.0

Apresentamos no Quadro IV as relações entre problemas de comportamento e representação da vinculação.

Quadro IV – Teste Qui-quadrado para explorar a relação entre “problemas de comportamento” e “representação da vinculação”

	Problemas de Comportamento		X ²	p
	Não	Sim		
Representação da Vinculação				
Insegura Desorganizada	1 (1.9)	2 (3.8)	2.962	0.227
Segura	15 (28.3)	7 (13.2)		
Muito Segura	22 (41.5)	6 (11.3)		

As relações estabelecidas não alcançaram significância estatística; apesar disso, optou-se por realizar alguns testes paramétricos, nomeadamente um Teste-T (Quadro V) para explorar diferenças entre géneros na Connors-28 (i.e. problemas de comportamento) e uma ANOVA (Quadro VI), para explorar diferenças entre os grupos de diferente qualidade na representação da vinculação, relativamente ao total obtido na Connors-28 (os argumentos em que nos apoiamos remetem para a normalidade das distribuições e tamanho da amostra).

Quadro V – Teste-T para explorar diferenças entre géneros relativamente ao total Conners-28 **F** (Teste de Levene para a Igualdade das Variâncias), **p1** (nível de significância estatística associado ao Teste de Levene), **t** (Teste-T para amostras independentes), **df** (graus de liberdade), **p2** (nível de significância estatística associado ao Teste-T)

Teste de Levene para a Igualdade das Variâncias		Teste-T para amostras independentes		
F	p1	t	df	p2
0.004	0.959	-0.420	51	0.677

Quanto ao Teste-T, não existem diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, na nossa amostra, relativamente aos problemas de comportamento reportados pelas professoras [$t(51)=-0.420$, $p=0.677$]. De referir que a magnitude das diferenças é bastante reduzida ($\eta^2=0.003$), significando este valor muito próximo do zero (η^2 situa-se sempre entre 0 e 1) que a proporção da variância na variável dependente (total Conners-28) explicada pela variável independente (género) é diminuta.

Quadro VI – ANOVA para explorar diferenças entre os grupos de diferente representação da vinculação relativamente ao total Conners-28 estatística (Teste de Levene para a Homogeneidade das Variâncias), **df1** (graus de liberdade entre grupos), **df2** (graus de liberdade intra grupos), **p1** (nível de significância estatística associado ao Teste de Levene), **F** (ANOVA), **p2** (nível de significância estatística associado à ANOVA)

Teste de Levene para a Homogeneidade das Variâncias			ANOVA		
estatística	df1	df2	p1	F	p2
0.362	2	50	0.698	1.552	0.222

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de diferente representação da vinculação (ASCT) relativamente ao total dos problemas e comportamento reportados (Conners-28) [$F(2, 50)=1.552$, $p=0.222$]. Calculou-se também o η^2 , tendo-se obtido o valor de 0.058, significando a sua proximidade a zero uma magnitude de diferenças muito reduzida e, por conseguinte, uma proporção diminuta da variância na variável dependente (total Conners-28) explicada pela variável independente (qualidade da vinculação).

Discussão e Conclusões

Apesar da nossa amostra ser essencialmente constituída por crianças desfavorecidas, em situações sociais e familiares adversas, estas apresentam, de modo geral, padrões de vinculação seguros. Recorrendo a um procedimento que visa avaliar os modelos dinâmicos internos (Silva et al., 2008), as crianças aderiram bastante bem ao procedimento e, na sua maioria, apresentou narrativas que traduzem estratégias adequadas e adaptativas (i.e. seguras) de resolução da situação apresentada. Numa análise qualitativa, observa-se que a história do “Sumo entornado” se destaca, na presente amostra, por dar origem a narrativas que revelam insegurança; ao contrário, por exemplo do estudo de Ongari (2008), onde foi a história do “Reencontro” que originou maior número de classificações inseguras. Estes resultados são interessantes na medida em que podem sugerir questões culturais/sociais associadas a estilos parentais (que se revelam particularmente em algumas situações) – seria interessante explorar eventuais diferenças culturais (ou entre amostras com particularidades) na medida que poderá revelar diferentes stressores consoante essas variáveis. Entre nós, e na amostra em apreço, não é raro situações como “um sumo entornado”, “algo partido”, despoletarem castigos corporais ou zangas da parte de cuidadores. Por outro lado, também não é raro que perante uma “ferida” ou “queda” se dirijam logo para o hospital (mesmo quando não seria necessário). Trata-se aqui, apenas, obviamente de interpretações hipotéticas, mas que parecem plausíveis à luz das diferentes formas culturais de lidar com diferentes situações que despoletem stresse familiar.

A maioria das crianças não manipulou as figuras, o que pode dever-se ao facto de terem encarado esta actividade como tarefa de tipo escolar (por aí ter ocorrido) e estarem mais contidas, como se “na aula estivessem”, ou, talvez, devido à sua idade (eventualmente algumas das situações das histórias já não induzam stresse significativo).

No que se refere aos problemas de comportamento reportados pelos professores, verificou-se que, na globalidade, as crianças não foram avaliadas como apresentando défices significativos – importa destacar, achamos, que os professores desta escola estão já habituados à realidade das suas crianças (e, sobretudo, família) o que pode ter influenciado os resultados (o que é “normal”, no sentido de frequente, numa dada escola, não o é forçosamente noutra). Por outro lado, admitimos também que os

professores tenham “tentado” dar uma “melhor” imagem das suas crianças. Quanto à qualidade da vinculação importa referir que apesar destas crianças se encontrarem em situações de risco social e/ou familiar, o facto da escola que frequentam, com Profissionais sensibilizados para as situações destas crianças e a presença de cuidadores alternativos (e.g. Avós), talvez consiga “amortecer” eventuais défices comportamentais oferecendo modelos de resposta alternativos.

Referências bibliográficas

- Ainsworth, M., Blehar, M., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. New York: Lawrence Erlbaum Associ.
- Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46 (4), 333-341.
- APA (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais – texto revisto, 4ª ed.*, Lisboa: Climepsi.
- Bosmans, G., Braet, C., Leewen, K., & Beyers, W. (2006). Do parent behaviors predict externalizing behavior in adolescence or is attachment the neglected 3rd factor? *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (3), 354-364.
- Bowlby, J. (1956). The growth of independence in the young child. *Royal Society of Health Journal*, 76, 587-591. Retirado de www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/independence.pdf
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss – vol.1 Attachment*, 2ed. London: The Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1985). *Attachment and Loss – Vol 2. Separation, Anxiety and Anger*. London: The Hogarth Press.
- Bretherton, I. (2008). Les histoires à compléter pour l'étude des représentations d'attachement. *Enfance*, 60 (1), 13-21.
- Bretherton, I. & Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-years-olds. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention* (pp. 273-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships. Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications*, (pp. 102-127), 2th ed., New York: Guilford Press.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children. Clinical and developmental Issues*. New York: Guilford Press.
- Campbell, S. B. (2008). Maladjustment in preschool children: A developmental psychopathology perspective. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of early childhood development* (pp. 358-377), MA: Blackwell Publishing.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2002). Early externalizing behavior problems: toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467-488.
- Carlson, E. A. (1998). A prospective longitudinal study of disorganized/disoriented attachment. *Child Development*, 69, 1107-1128.
- Carlson, E. A., Sampson, M. C., & Sroufe, L. A. (2003). Implications of attachment theory and research for developmental-behavioral pediatrics. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 24 (5), 364-379.
- Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (pp. 581-617). New York: John Wiley & Sons.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications*, (pp. 3-22), 2th ed., New York: Guilford Press.

- Deklyen, M., & Greenberg, M. T. (2008). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications*, (pp. 637-665), 2th ed., New York: Guilford Press.
- Fonseca, A. C., Ferreira, J., Simões, A., Rebelo, J., & Cardoso, F. (1996). A Escala Revista de Conners para Professores (Conners-28): dados normativos para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX (3), 83-107.
- Kochanska, G., Barry, R. A., Stellern, S. A., & O'Bleness, J. J. (2009). Early attachment organization moderates the parent-child mutually coercive pathway to children's antisocial conduct. *Child Development*, 80 (4), 1288-1300.
- Lyons-Ruth, K., & Jacobvitz, D. (1999). Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications*, (pp. 520-554), New York: Guilford Press.
- Lopes, S. (2008). *O impacto de problemas de desenvolvimento e/ou risco social na relação de vinculação*. Tese de Mestrado (não publicada), Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade Coimbra.
- Machado, T. S., Fonseca, A. C. (2006). Representações da vinculação aos pais e problemas de externalização em adolescentes. Comunicação In *VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Évora, 28, 29 e 30 de Novembro (in CD-actas, vol. XVIII, 61-74).
- Miljkovitch, R. (2004). Vinculação e psicopatologia durante a infância. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.). *Vinculação. Conceitos e aplicações* (pp. 101-110). Lisboa: Climepsi [ed. original franc., 2002].
- Muris, P., & Maars, A. (2004). Strengths and difficulties as correlates of attachment style in institutionalized and non-institutionalized children with below-average intellectual abilities. *Child Psychiatry and Human Development*, 34 (4), 317-328.
- 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*, 3 (XXVI), 411-422.
- Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1-13.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B. E., & Santos, A. J. (2003). Qualidade da vinculação e desenvolvimento sócio-cognitivo. *Análise Psicológica*, 4 (XXI), 419-430.
- Warren, S. L., Huston, L., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry*, 36, 637-644.
- Waters, H. S., Rodrigues, L. M. & Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of Narrative Attachment Assessment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 7, 221-234.
- Waters, H., & Waters. E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of a secure base experiences. *Attachment & Human Development*, 8 (3), 185-197.
- Weinfield, N., Ogawa, J., & Sroufe, L. A. (1997). Early attachment as a pathway to adolescent peer competence. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 241-265.