



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação e Psicologia

Carla Maria Gomes Marques de Faria

**Vinculação e Desenvolvimento Epistemológico  
em Jovens Adultos**

Janeiro de 2008



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação e Psicologia

Carla Maria Gomes Marques de Faria

**Vinculação e Desenvolvimento Epistemológico  
em Jovens Adultos**

Tese de Doutoramento em Psicologia  
Ramo de Conhecimento de Psicologia Clínica

Trabalho efectuado sob a orientação de

**Professora Doutora Isabel Soares**

**Professora Doutora Alice Bastos**

Janeiro de 2008

## DECLARAÇÃO

**Nome:** CARLA MARIA GOMES MARQUES DE FARIA

**Endereço Electrónico:** carla.faria@netcabo.pt

**Título da Tese de Doutoramento:**

Vinculação e Desenvolvimento Epistemológico em Jovens Adultos

**Orientadoras:**

Professora Doutora Isabel Soares

Professora Doutora Alice Bastos

**Ano de conclusão:** 2008

**Ramo de Conhecimento do Doutoramento:**

Psicologia Clínica

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,  
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, / /

Assinatura: \_\_\_\_\_

A elaboração desta dissertação de doutoramento foi apoiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através da bolsa de doutoramento com a referência SFRH / BD / 21795 / 2005.



## Agradecimentos

A construção de uma tarefa com a complexidade e exigência inerente à dissertação de doutoramento não é possível sem a ajuda e suporte de muitos. Apesar de ser um processo marcado pela capacidade de autoria, mesmo nos momentos de maior solidão não estamos sós, aqueles que são ou foram importantes para nós e nos ajudaram a construir o nosso sentido de competência e valor estão sempre presentes e são uma fonte de segurança fundamental. Mesmo que as evidências do trabalho de investigação desenvolvido não o revelassem, a minha experiência pessoal ao longo de todo este processo constituiu uma prova irrefutável de que o exercício da complexidade só é possível quando sustentado e enraizado em relações sociais significativas e compartilhado com os que nos são próximos. Por tudo isto, a tarefa não estaria finalizada sem o reconhecimento público do meu profundo agradecimento a todos que comigo partilharam e co-construíram este trabalho.

À minha orientadora, Prof. Doutora Isabel Soares, agradeço a sabedoria e rigor científico que sustentou a sua orientação aliada à enorme capacidade de nutrir os vínculos que me deram a segurança necessária para explorar e construir. Gostaria também de lhe agradecer pela sua enorme generosidade em aceitar o desafio de orientar e acreditar neste trabalho.

À minha co-orientadora, Prof. Doutora Alice Bastos, agradeço a confiança, ensinamentos, disponibilidade, incentivo e amizade que revelou em longo de todo o processo. Acima de tudo, agradeço o facto de me ter ensinado a acreditar em projectos, a lutar por eles e assim construir um sentido de competência, coerência e integridade pessoal e científica.

À Prof. Doutora Carolina Silva, agradeço a generosa disponibilidade, o apoio e ajuda fundamentais e as oportunidades de aprendizagem únicas e intensas.

Ao Prof. Doutor Melo de Carvalho, agradeço a capacidade surpreendente de criar condições institucionais para que este trabalho fosse finalizado, e a confiança e entusiasmo que sempre depositou no meu trabalho.

À Prof. Doutora Amélia Tavares, agradeço a sua disponibilidade e ajuda nuclear na recolha de participantes para o estudo. A sua determinação ajudou-me a acreditar que era possível a concretização de projectos mesmo face a adversidades.

Agradeço a todos os estudantes que generosamente se disponibilizaram para participar nos estudos, partilhando muito do que de mais íntimo e pessoal tinham. Sem a sua colaboração este trabalho não seria possível nem teria significado.

Aos juízes que integram o Grupo de Estudos da Vinculação e que cotaram as AAI(s), o meu profundo e reconhecido agradecimento. Agradeço particularmente àqueles que prescindiram do seu tempo pessoal para, num esforço derradeiro, finalizar a cotação das AAI.

À Artemisa Rocha, minha amiga, agradeço a generosa disponibilidade para aprender e o competente contributo como juiz na cotação das MER(s).

À minha amiga Marisa Fonseca, uma das coisas muito boas que este trabalho me deu, agradeço a sua enorme capacidade de acreditar em mim, os momentos de partilha e suporte, a ajuda na recolha de AAI(s) e o competente trabalho na organização da cotação das AAI(s).

Ao Pedro Dias, agradeço ter-me recebido e integrado no Grupo de Estudos da Vinculação, assim como toda a ajuda que generosamente disponibilizou.

À minha amiga e colega de departamento Augusta Manso, agradeço a sua inabalável confiança e toda a ajuda no trabalho docente que co-existiu ao longo deste processo.

À Teresa Gonçalves, colega de departamento e amiga, agradeço a sua generosidade e os momentos de partilha na condição de doutorandas.

À Vânia Lima, companheira na experiência única de ser doutoranda da Prof. Isabel Soares, agradeço todos os momentos partilhados e a amizade construída.

Ao John Klein, à Susana Tereno e à Lúcia Neves, agradeço toda a colaboração, partilha e amizade.

À minha amiga Teresa Rodrigues, agradeço a disponibilidade e o competente contributo na revisão do texto. E ao Pedro Coutinho toda a ajuda na recolha dos participantes para o estudo.

À Dr. Marlene Ferraz, agradeço a disponibilidade desinteressada com que ajudou na transcrição de entrevistas e introdução de dados.

Agradeço aos meus alunos que ao longo destes anos despertaram em mim a necessidade e interesse em compreendê-los mais e melhor e que são fontes inesgotáveis de aprendizagem.

Aos meus pais, agradeço o afecto e a capacidade de cuidar que tanto contribuíram para a pessoa que sou hoje. À minha mãe, em particular, agradeço ter-me ensinado a lutar e a acreditar em mim, sem nunca descorar o afecto e a capacidade de entrega aos outros.

Aos meus irmãos e à minha cunhada, agradeço o incentivo e apoio.

Ao meu marido, a minha base segura e refugio de protecção, agradeço a sua enorme generosidade e a capacidade incondicional de amar e cuidar, sem os quais nunca teria conseguido abraçar este desafio. A ele e, à família que estamos construir, dedico este trabalho.





## Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos

### Resumo

O desenvolvimento de relações interpessoais e o desenvolvimento epistemológico constituem-se como dimensões nucleares e colocam novos desafios à investigação em psicologia. Em termos conceptuais, a teoria da vinculação (Bowlby, 1980) proporciona uma base de análise para compreender as relações adultas e explicar o contributo da qualidade da vinculação precoce para o desenvolvimento ao longo do ciclo de vida. Por outro lado, há já estudos que evidenciam diferenças na qualidade da organização da vinculação em jovens adultos com implicações para a qualidade do desenvolvimento e adaptação, salientando o papel da competência social e da qualidade da relação com os pares. O desenvolvimento epistemológico reporta-se às suposições ou pressupostos relativamente à natureza, limites e certeza do conhecimento. Na continuidade dos trabalhos pioneiros de Perry (1970), foi claramente demonstrado que os jovens adultos, estudantes da pré e pós-graduação, progredem de modos de conhecimento menos complexos, mais concretos e simplistas para modos mais complexos, abrangentes e integradores. A assumpção da complexidade potencia a tomada de decisão face a problemas complexos, que se traduz em compromissos pessoais face ao mundo, a si próprio e aos outros. Neste trabalho, com três estudos empíricos, procura explorar-se a relação entre vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos, estudantes do ensino superior (pré e pós-graduação). No Estudo 1, de desenho transversal, participam 331 estudantes de licenciatura, e destes, os que frequentavam o 1º ano curricular foram novamente avaliados no ano de graduação no Estudo 2 (n=58). A *Escala de Vinculação do Adulto* e o *Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker* foram usados para avaliar a vinculação e o desenvolvimento epistemológico. Enquanto que no Estudo 1, de carácter transversal, não foram evidenciadas diferenças no desenvolvimento epistemológico entre o início e final da licenciatura, o estudo longitudinal demonstrou a evolução do desenvolvimento epistemológico entre o primeiro e o último ano da licenciatura (pré-graduação), reforçando simultaneamente a relação entre a vinculação e desenvolvimento epistemológico. Considerando estes resultados, face à complexidade dos construtos em análise e aos compromissos metodológicos estabelecidos nestes quadros de referência teóricos, realizou-se ainda um terceiro estudo (Estudo 3) envolvendo uma nova amostra de estudantes de pré e pós-graduação, pertencentes a diferentes áreas de formação académica (n = 60). Neste estudo foi avaliada a vinculação e desenvolvimento epistemológico com recurso a entrevistas (*Entrevista de Vinculação Adulta* e *Medida de Reflexão Epistemológica*), e também a competência social (*Escala de Comportamento Social*) e a vinculação aos pares (*Inventário de Vinculação aos Pais e Pares*). Os resultados obtidos reforçam a relação encontrada nos estudos prévios sobre vinculação e desenvolvimento epistemológico, e apontam para uma associação entre vinculação segura e maior competência social, assim como entre vinculação segura e qualidade da relação com os pares.



## Attachment and epistemological development in young adults

### Abstract

The development of interpersonal relationships and epistemological development assume the role of core subjects, placing new challenges to research in psychology. The attachment theory (Bowlby, 1980) constitutes an analytical basis to understand adult relationships and explain how the quality of early attachment contributes to development throughout life. Evidence progressively gathered from research suggests that the differences observed in the quality of attachment organisation in young adults impact the quality of development and adaptation, with special emphasis on the role of social competence and the quality of relationships with peers. Epistemological development is a subject related to the assumptions regarding the nature, limitations and certainty of knowledge. Research clearly demonstrates, in the sequence of the pioneering work developed by Perry (1970), that young adults, principally graduate and post-graduate college students, progress from less complex, more concrete, categorical and simplistic ways of knowing to more complex, comprehensive and integrating ways. This assuming of complexity enhances the decision-making ability regarding complex problems, which is translated into an assuming of personal commitments towards the world, the individual self and others. This research, including three studies, attempts to explore the relationship between attachment and epistemological development in young adults. In Study 1, of transversal design and including 331 college students, attachment is evaluated through the *Adult Attachment Scale*, epistemological development being evaluated through the *Parker Cognitive Development Inventory*. The results of this study point towards the existence of significant relationships between study variables. Contrary to expectations, no differences are observed between the beginning and the end of the degree course, from an epistemological development viewpoint. However, Study 2 (n = 58), of longitudinal design, allowed for an evolution in epistemological development between the 1st and the last year of the degree course (pre-graduation) to be demonstrated, having simultaneously reinforced the connection between attachment and epistemological development. Nevertheless, considering the demands relative to the complexity of the analysed sets, as well as methodological commitments established within these theoretical reference frameworks, a third study was performed (Study 3), which: (i) includes a new sample (n = 60), consisting of graduate and post-graduate college students from different academic areas; (ii) evaluates attachment and epistemological development through interviews (*Adult Attachment Interview* and *Epistemological Reflection Measurement*); (iii) widens the study field to social competence (*Social Behaviour Scale*) and attachment to peers (*Inventory of Attachment to Parents and Peers*). The results obtained reinforce the relationship found between attachment and epistemological development in the transversal and longitudinal studies and point towards an association between secure attachment and increased social competence, as well as between secure attachment and the quality of relationships with peers.



# Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo .....	ix
Abstract .....	xi
Introdução.....	1
PARTE I          Enquadramento Conceptual e Empírico .....	5
Capítulo I – Vinculação em jovens adultos .....	7
Introdução .....	7
1. Desenvolvimento e vinculação .....	7
1.1 Tarefas desenvolvimentais do jovem adulto .....	9
1.2 O jovem adulto na perspectiva da teoria da vinculação.....	13
2. Modelos Internos Dinâmicos: aspectos conceptuais e empíricos .....	17
2.1 Origem e desenvolvimento dos MID .....	20
2.2 Estrutura, conteúdo e função dos MID.....	28
3. Avaliação da vinculação em jovens adultos .....	39
3.1 Entrevistas: <i>Adult Attachment Interview</i> .....	40
3.2 Medidas de auto-relato: <i>Inventory of Parent and Peer Attachment</i> e <i>Adult Attachment Scale</i> .....	46
3.3 Questões associadas à diversidade de medidas .....	48
4. Vinculação em jovens adultos e as relações com os pares .....	50
4.1 Características das relações de vinculação adultas .....	52
4.2 Estrutura e componentes das redes de vinculação na adultez.....	58
4.3 Da vinculação na infância à vinculação adulta: processos subjacentes .....	63
5. Contributo da vinculação para o desenvolvimento e funcionamento adulto .....	65
5.1 O papel dos recursos pessoais .....	65
5.2 O papel da exploração no funcionamento do jovem adulto .....	71
Capítulo II – Desenvolvimento Epistemológico em jovens adultos.....	77
Introdução .....	77
1. Propostas conceptuais e metodológicas .....	77
1.1 Modelos desenvolvimentais face ao conhecer e ao processo de conhecer .....	80
1.2 Para uma leitura transversal e crítica do desenvolvimento epistemológico.....	99
2. Modelo de Reflexão Epistemológica: bases conceptuais e evidências empíricas.....	115
2.1 Bases conceptuais.....	115
2.2 Investigação associada ao modelo .....	133
3. O desenvolvimento epistemológico: variáveis contextuais e pessoais .....	135
3.1 Desenvolvimento epistemológico e variáveis contextuais .....	136
3.2 Desenvolvimento epistemológico e variáveis pessoais .....	146

3.3 Desenvolvimento epistemológico e outras variáveis.....	153
Síntese do enquadramento conceptual e empírico.....	157
PARTE II Estudos Empíricos Sobre Vinculação, Desenvolvimento Epistemológico, Competência Social e Vinculação aos pares.....	171
Capítulo III Fundamentação, Objectivos, Hipóteses e Plano de Investigação .....	173
1. Fundamentação .....	173
2. Objectivos gerais e hipóteses de investigação.....	175
3. Plano de investigação.....	176
3.1 Estudo 1: objectivos e método .....	177
3.2 Estudo 2: objectivos, hipóteses e método.....	180
3.3 Estudo 3: objectivos, hipóteses de investigação e método.....	183
Capítulo IV Resultados e Discussão .....	195
ESTUDO 1 .....	195
Desenvolvimento epistemológico por género, idade e ano de formação .....	195
Estilos de vinculação por género, idade e ano de formação.....	197
Estilos de vinculação e desenvolvimento epistemológico.....	198
ESTUDO 2 .....	201
Caracterização da amostra .....	201
Caracterização da evolução dos estudantes entre o 1º e o 4º ano .....	202
ESTUDO 3 .....	206
Características sócio-demográficas em função do género .....	206
Vinculação em estudantes do ensino superior.....	207
Padrões de vinculação .....	207
Estratégias de vinculação .....	209
Mega-Itens.....	211
Desenvolvimento epistemológico em estudantes do ensino superior .....	212
Modos de conhecimento .....	212
Padrões de Conhecimento.....	215
Vinculação aos pares em estudantes do ensino superior.....	218
Competência Social em estudantes do ensino superior .....	219
Vinculação, competência social, vinculação aos pares e desenvolvimento epistemológico .....	222
Vinculação e competência social .....	222
Vinculação e vinculação aos pares.....	223
Vinculação e modos de conhecimento .....	225
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	227
Vinculação nos jovens adultos .....	227

Desenvolvimento epistemológico nos jovens adultos .....	228
Competência social nos jovens adultos .....	232
Vinculação aos pares nos jovens adultos .....	233
Vinculação, competência social, vinculação aos pares e desenvolvimento epistemológico: Relação entre variáveis .....	233
Vinculação e competência social .....	233
Vinculação e vinculação aos pares .....	235
Vinculação e desenvolvimento epistemológico.....	237
Questões metodológicas .....	240
Limitações do estudo e sugestões para investigações futuras .....	242
Conclusão.....	245
Referências Bibliográficas .....	251





## Introdução

A presente dissertação, apoiada por uma bolsa de doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (ref. SFRH/BD/21795/2005), inscreve-se no âmbito do desenvolvimento psicológico de jovens adultos, mais especificamente estudantes do ensino superior. Tem como objectivo caracterizar a qualidade da vinculação e os modos de conhecimento de jovens adultos que frequentam o ensino superior e explorar a relação entre qualidade da vinculação e desenvolvimento epistemológico. Trata-se, portanto, de um trabalho que se situa no cruzamento de dois domínios do desenvolvimento humano – vinculação e desenvolvimento epistemológico -, procurando, assim, contribuir para a construção de uma leitura holística e integradora do desenvolvimento dos jovens adultos.

No que diz respeito à vinculação, a teoria de Bowlby e Ainsworth tem-se constituído nas últimas décadas como uma base segura a partir de onde podemos explorar as dinâmicas desenvolvimentais específicas do ser humano numa perspectiva de ciclo de vida e com recurso a uma diversidade metodológica. Os contributos da teoria e da investigação têm sido de tal forma relevantes que na actualidade a teoria da vinculação assume como um quadro conceptual extremamente robusto e por isso inquestionável para o estudo da vinculação nos jovens adultos. Relativamente ao desenvolvimento epistemológico, a teoria e a investigação tem-se focalizado na natureza e justificação do conhecimento, ou seja, o modo como o indivíduo lida com o conhecimento e o processo de conhecer. Trata-se de um campo de estudo que nas últimas décadas tem reunido um conjunto sistemático de evidências com fortes implicações para a compreensão do desenvolvimento dos jovens adultos e, em particular, dos estudantes do ensino superior. Abordar a intersecção destes dois quadros de referência em jovens adultos é o desafio deste projecto de investigação.

As mudanças desenvolvimentais que ocorrem durante o ensino superior constituem-se como alvo preferencial dos investigadores desde a década de 60. No entanto, Pascarella e Terenzini (2005) consideram que é apenas nos últimos 15 anos que se tem verificado uma “veritable explosion” (p. xi). Também em Portugal, desde o início da década de 90, é possível identificar trabalhos que, de um modo mais ou menos sistemático, procuram compreender as transformações que ocorrem neste período de vida num contexto específico – o ensino superior. Os resultados da investigação permitem conceber o ensino superior, e o tempo em que os estudantes lá permanecem, como extremamente relevantes para o seu desenvolvimento. Ao rever a investigação neste domínio, a nível internacional e nacional, estamos de acordo com

Pascarella e Terenzini (2005) que apontam a *expansão* como característica dominante da investigação nesta área de estudos. Esta expansão manifesta-se a vários níveis: (1) o alargamento do conceito de estudante de ensino superior, que da visão tradicional (indivíduos com idade entre os 18 e os 22 anos, de classe média-alta, sem actividade profissional e responsabilidades familiares) passa a incluir indivíduos dentro de uma faixa etária mais alargada (18/55 ou mais anos, frequentemente com experiência profissional, que acumulam a frequência do ensino superior com responsabilidades familiares e provenientes de uma diversidade de contextos económicos, sociais e culturais); (2) a alteração à tipologia das instituições de ensino superior, em que o foco se foi alargando progressivamente das universidades ditas clássicas para outros sistemas de ensino superior, nomeadamente o ensino superior politécnico; (3) a transformação do papel do estudante, que passa de uma postura passiva enquanto mero receptor do conhecimento ou da verdade para uma postura activa, enquanto construtor de conhecimento, colaborando activamente com professores e pares; (4) as mudanças nas políticas educativas que, em Portugal e no Espaço Europeu do Ensino Superior, estão marcadas pela adesão ao Processo de Bolonha, com todas as implicações daí decorrentes; e, finalmente, (5) a transformação nas metodologias de investigação, que se expandem do monómétodo para o multimétodo, sendo possível identificar desde estudos experimentais, quasi-experimentais, correlacionais a estudos naturalistas.

Estruturalmente o nosso trabalho encontra-se organizado em duas partes: (1) enquadramento conceptual e empírico; (2) estudos empíricos sobre vinculação, desenvolvimento epistemológico, competência social e vinculação aos pares.

A primeira parte é constituída por dois capítulos onde procuramos rever e sistematizar o estado da arte nos domínios em estudos – vinculação e desenvolvimento epistemológico. No primeiro capítulo apresentamos inicialmente uma leitura do desenvolvimento do jovem adulto no âmbito da teoria da vinculação, seguida dos pressupostos conceptuais nucleares da teoria da vinculação (Bowlby, 1969/82; 1973; 1980) com especial ênfase nos aspectos considerados relevantes para a juventude e adultez (modelos internos dinâmicos). Posteriormente, analisamos as questões relacionadas com a avaliação da vinculação em adultos, focalizando pormenorizadamente na *Attachment Adult Interview* (AAI, George, Kaplan, & Main, 1985) que marca uma mudança conceptual e metodológica na teoria da vinculação, isto é, a transição para o nível representacional e a investigação com adolescentes e adultos (Main, Kaplan e Cassidy, 1995); e no método do *Attachment Q-Sort* desenvolvido por Kobak (1993) que permite a identificação de três padrões de vinculação – seguro, inseguro/preocupado e inseguro/desligado e duas estratégias de

vinculação – segurança *versus* insegurança e desactivação *versus* hiperactivação. Na fase final do capítulo discutimos as questões relacionadas com as características das relações de vinculação nos jovens adultos e o lugar da vinculação no funcionamento adulto, salientando os principais contributos da investigação a este nível. O segundo capítulo é consagrado ao desenvolvimento epistemológico. Na fase inicial analisamos as principais propostas conceptuais (modelos) sobre o desenvolvimento epistemológico que se inscrevem numa perspectiva cognito-desenvolvimental, seguida de uma leitura crítica transversal dos modelos no sentido de evidenciar as limitações e potencialidades de cada um e ao mesmo tempo construir pontes de ligação entre eles. Na segunda parte do capítulo analisamos aprofundadamente um dos modelos desenvolvimentais – o Modelo de Reflexão Epistemológica (MRE) de Baxter Magolda (1992), salientando os fundamentos conceptuais e metodológicos, uma vez este modelo sustenta um dos instrumentos utilizados num dos estudos empíricos – *Medida de Reflexão Epistemológica* (MER, Baxter Magolda & Porterfield, 1985; versão portuguesa, Bastos & Faria, 2003). O capítulo finaliza com a análise e discussão da investigação no âmbito de desenvolvimento epistemológico em função de variáveis contextuais e pessoais. Apresenta-se ainda uma síntese integradora dos aspectos conceptuais e empíricos desta primeira parte da dissertação.

A segunda parte inicia-se com o terceiro capítulo que se inicia com a fundamentação dos estudos empíricos, seguida dos objectivos, hipóteses e plano de investigação. A propósito deste plano descrevem-se os aspectos metodológicos dos três estudos empíricos. O primeiro estudo, claramente exploratório, justifica-se devido à natureza do problema de investigação que se situa entre dois domínios do desenvolvimento – vinculação e desenvolvimento epistemológico. Este estudo transversal inclui 331 estudantes, a frequentar licenciaturas no ensino superior politécnico, avaliados com instrumentos de auto-relato: *Escala de Vinculação do Adulto* (EVA, Canavarro, 1996) que permite identificar três estilos de vinculação – seguro, evitante, ansioso; e *Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker* (IDCP, Ferreira & Bastos, 1995) que avalia três níveis do desenvolvimento epistemológico – absolutismo, relativismo e compromisso no relativismo.

No segundo estudo, de desenho longitudinal, procura-se analisar a evolução das variáveis numa amostra de 58 estudantes durante a frequência da licenciatura (do primeiro ao quarto ano).

O terceiro estudo, que envolve 60 estudantes do ensino superior, representa uma mudança metodológica na abordagem da relação entre vinculação-desenvolvimento epistemológico, privilegiando o uso de entrevistas. Ao mesmo tempo que se explora o contributo de novas variáveis – competência social e qualidade da relação com os

pares, alarga-se a amostra incluindo igual número de estudantes de pré e pós-graduação (mestrado e doutoramento) a frequentar cursos de diversas áreas de formação – psicologia, ciências da saúde, engenharia e formação de professores. A organização da vinculação é avaliada com a *Adult Attachment Interview* (AAI, George, Kaplan & Main, 1985) que permite a identificação de três padrões de vinculação – seguro, inseguro/desligado e inseguro preocupado - e de duas estratégias de vinculação – segurança-insegurança e hiperactivação-desactivação; o desenvolvimento epistemológico é avaliado através da *Medida de Reflexão Epistemológica* (MER, Baxter Magolda & Porterfield, 1985; versão portuguesa, Bastos & Faria, 2003) que permite situar os estudantes em um dos quatro modos de conhecimento – absoluto, transição, independente e contextualizado. Para além destas variáveis, é ainda avaliada a competência social dos estudantes com o *Texas Social Behaviour Inventory* (TSBI, Helmreich & Stapp, 1974; versão portuguesa Bastos, Faria e Soares, 2004) e a vinculação aos pares com o *Inventário de Vinculação aos Pais e Pares* (IPPA, Armsden & Greenberg, 1987; versão portuguesa, Neves, Soares & Silva, 1999).

No quarto capítulo apresentam-se os resultados obtidos por estudo, finalizando com uma discussão conjunta dos resultados à luz da teoria e investigação no domínio, salientando as limitações metodológicas e a necessidade de relativizar e contextualizar as evidências empíricas.

Finalmente, apresentam-se as principais conclusões e as respectivas implicações para a investigação e prática.

# PARTE I

## Enquadramento Conceptual e Empírico



## Capítulo I – Vinculação em jovens adultos

### Introdução

O papel das relações precoces que a criança desenvolve com as figuras parentais no desenvolvimento humano, mais especificamente na qualidade das trajectórias desenvolvimentais, é desde há muitas décadas o interesse central de teóricos e investigadores da teoria da vinculação. A teoria de Bowlby (1969/1982) e Ainsworth (1989) tem-se constituído nas últimas décadas como uma base segura a partir de onde podemos explorar as dinâmicas desenvolvimentais específicas do ser humano numa perspectiva de ciclo de vida e com recurso a uma diversidade metodológica. Os contributos da teoria e da investigação têm sido de tal forma relevantes que na actualidade a teoria da vinculação assume-se como um quadro conceptual extremamente robusto e, por isso, inquestionável.

Ao longo deste capítulo procuraremos situar o desenvolvimento do jovem adulto no âmbito da teoria da vinculação, discutir os conceitos fundamentais para a compreensão da vinculação adulta e as suas especificidades neste período de vida, ao mesmo tempo que nos alicerçamos nas evidências da investigação sobre a vinculação na adultez, mais especificamente no jovem adulto.

### 1. Desenvolvimento e vinculação

O núcleo ou âmago da teoria da vinculação conceptualizada por Bowlby é a noção de que a predisposição do ser humano para desenvolver laços afectivos é uma característica adaptativa da espécie (Bowlby, 1969/1982). A capacidade e necessidade do ser humano para estabelecer desde os primeiros meses de vida uma relação afectiva intensa e duradoura com um ser mais velho em termos etários e, por isso, mais competente e autónomo representa uma estratégia para assegurar a sobrevivência de um ser altamente indefeso, dependente e vulnerável tal como é o ser humano na fase inicial da sua vida. O facto de o ser humano desde do nascimento vir equipado com um sistema comportamental que lhe permite sinalizar as suas necessidades básicas e assegurar a proximidade de uma figura cuidadora que o protege das ameaças e satisfaz as suas necessidades é, portanto, fundacional em termos filogénicos e ontogénicos. Parece-nos, pois claro, que a principal função da vinculação na infância é a protecção que é assegurada pelo sentimento de segurança que a relação de vinculação proporciona. Mas Bowlby (1969/1982) repetidamente



assumiu a vinculação como um fenómeno do ciclo de vida no sentido em que desempenha “a vital role... from the cradle to the grave” (p. 208), postulando que (1) os padrões de vinculação desenvolvidos na infância seriam relativamente estáveis ao longo do desenvolvimento e (2) as relações afectivas próximas com os pares<sup>1</sup> seriam o equivalente nos adultos às relações de vinculação na infância. Neste sentido, a teoria da vinculação assume-se claramente como uma teoria desenvolvimental do ciclo de vida (Crowell, Fraley & Shaver, 1999).

Se nos parece relativamente claro, óbvio e linear o valor adaptativo da vinculação na infância, nomeadamente no âmbito da relação pais-criança, na medida em que no contexto desta relação as possibilidades de sobrevivência da criança aumentam consideravelmente. Já não é tão claro o papel ou função da vinculação nos adultos (Hazan & Zeifman, 1999). Na opinião de Mohr (1999), as relações de vinculação nos adultos “may serve the same adaptative function that they do in infancy”. (p. 379), mas importa considerar a chamada de atenção de West e Sheldon-Keller (1984) sobre a especificidade da vinculação na vida adulta quando referem que “the function of attachment, the provision of safety and security, remains constant throughout the life span, although the mechanisms of achieving this function change and development with maturation” (p.22). Assim, parece inquestionável a relevância da vinculação para o desenvolvimento humano, no entanto não faz sentido conceber a vinculação na adultez a partir de um paralelismo com a vinculação na infância. Porquê não faz sentido? Muito provavelmente pela especificidade desenvolvimental da vida adulta que torna este período de vida tão diferente da infância. Se na infância temos um ser vulnerável e dependente que progressivamente se torna competente e autónomo no contexto de relações íntimas significativas, na adultez há uma inversão desta situação. Claramente as tarefas desenvolvimentais da vida adulta são distintas das da infância, apelam à mobilização de recursos diferentes e constituem-se como desafios muito específicos em termos de complexidade e exigência.

Assim para compreender o papel da vinculação na adultez importa conhecer as tarefas e exigências que a vida adulta, mais especificamente do jovem adulto<sup>2</sup>, colocam ao indivíduo.

---

<sup>1</sup> O termo pares (peers) surge na literatura para designar pessoas de faixa etária similar com quem o indivíduo estabelece relações interpessoais (e.g., Collins & van Dulman, 2006) e será nesse sentido que é usado.

<sup>2</sup> O jovem adulto refere-se ao período inicial do desenvolvimento adulto ou adultez inicial que se situa genericamente entre os 18 e os 35 anos (Prager, 1995; Pascarella e Terenzini, 2005). Os participantes no nosso estudo situam-se neste período desenvolvimental daí que ao longo da revisão da literatura procuremos salientar as especificidades deste período de vida.

### 1.1 Tarefas desenvolvimentais do jovem adulto

Deixar a adolescência e assumir papéis e tarefas adultas é um desafio crítico para todos os jovens (Furstenberg, 2000; Black & Kremer, 1996; Ward & Spitze, 1992). Se em termos desenvolvimentais a adolescência se caracteriza por profundas transformações físicas, cognitivas e sócio-emocionais, com o início da actividade reprodutiva, a emergência do pensamento formal, a construção da identidade e a abertura às relações interpessoais significativas fora do ciclo familiar, a juventude, enquanto fase primeira da adultez, implica a consolidação das tarefas desenvolvimentais<sup>3</sup> da adolescência e o assumir de novas tarefas e mudanças desenvolvimentais no domínio cognitivo, pessoal e relacional.

Na sociedade ocidental, a juventude é marcada por acontecimentos normativos como a transição para o ensino superior e o conseqüente afastamento da família nuclear, o estabelecimento num espaço próprio onde provavelmente pela primeira vez o jovem será responsável por si próprio, o desenvolvimento de relações íntimas com os seus pares, quer de carácter amoroso quer de amizade, o fim da educação formal e início da actividade profissional, e a parentalidade (Cavanhaug, 2005; Schaie & Willis, 2002). Numa publicação recente, Sroufe, Egeland, Carlson e Collins (2005a) adoptam uma leitura paralela ao assumirem que os assuntos salientes do desenvolvimento na idade adulta envolvem *emancipação*, estabelecer o curso da vida, assumir responsabilidade financeira, demonstrar competência social, coordenando relações amorosas com relações de amizade, coordenando colegas, parceiros e amigos, coordenando o trabalho com a formação/educação, e coordenando a carreira com a vida social. Neste sentido, o jovem adulto tem de definir um curso de vida (projecto), ser financeiramente independente ou, pelo menos, desenvolver planos e estratégias para atingir essa independência, e, mesmo que ainda viva com os pais, deve de algum modo funcionar com alguma independência. Paralelamente, a educação ou formação avançada deve ser coordenada com trabalho, actividade e vida social ao mesmo tempo que desenvolve uma maior capacidade para analisar a sua trajectória, avaliá-la e, caso necessário, alterar o seu curso. Este aumento de complexidade não caracteriza apenas o domínio intrapessoal, também no domínio interpessoal o jovem é chamado a estabelecer relações mais íntimas, de carácter amoroso ou de amizade, que devem ser integradas numa rede social complexa já existente.

---

<sup>3</sup> Tarefa desenvolvimental é definida como uma tarefa que surge num determinado período na vida do indivíduo cuja a realização bem sucedida conduz à adaptação e ao sucesso em tarefas posteriores, enquanto que o fracasso conduz à inadaptação, à desaprovação pelo sociedade e à dificuldade com tarefas posteriores (Havighurst, 1972).

A realização bem sucedida destes acontecimentos pressupõe a realização de duas tarefas nucleares deste período desenvolvimental – construção da autonomia e da intimidade.

O desenvolvimento da intimidade é a tarefa nuclear da adultez na proposta teórica de Erikson (1968). No seguimento da crise característica da adolescência – *identidade versus difusão da identidade* – o jovem é agora confrontado com a tarefa de desenvolver relações íntimas com os outros. Erikson propõe que a *intimidade* deve incluir um sentido de conexão (connectedness) e mutualidade com o outro com o qual o indivíduo está capaz e deseja partilhar muito do que de mais pessoal e íntimo possui e é. Assim, para o autor “Intimacy is really the ability to fuse your identity with someone else’s without the fear that you are going to lose something yourself” (p.48). O indivíduo ao alcançar a intimidade desenvolve a virtude do *amor*, ou seja, está capaz de se comprometer com uma relação mesmo que tal signifique abdicar de interesses pessoais e fazer sacrifícios para a construção e consolidação dessa relação. Assim, após uma fase da vida caracterizada pela dependência, o jovem encara agora a possibilidade de se tornar mais autónomo em termos relacionais assumindo a interdependência com outros. No entanto, como em todas as crises desenvolvimentais da teoria de Erikson, também esta pode ser resolvida pelo pólo negativo. O que significa, que o indivíduo em vez de positivamente assumir a intimidade, coloca-se numa condição de *isolamento* dos outros, muito frequentemente quando se sente ameaçado por eles e pelo que significa o tornar-se íntimo.

Erikson propõe que o desenvolvimento e manutenção de relações íntimas na juventude exigem três capacidades: (1) capacidade para o *compromisso*, ou a capacidade para fazer investimentos significativos nas relações “without fear of ego loss” (p. 264); (2) capacidade para *profundidade*, ou a capacidade para se revelar, se envolver emocionalmente, e partilhar as suas diferenças com o outro; e (3) capacidade para manter a *individualidade* (ou uma clara definição do *self*) no contexto das pressões para se fundir com o outro.

Como transparece na proposta de Erikson, para a construção de intimidade é fundamental o sentido de identidade construído na crise anterior pois só deste modo o indivíduo está capaz de assumir a diferenciação em relação aos pais, família e outros. É a diferenciação do *self* que potencia os alicerces fundamentais de uma relação íntima, a partilha e a interdependência, quer se tratem de relações amorosas ou de amizade.

Ainda a propósito da intimidade como tarefa nuclear da juventude, Pager (1995) considera que a adolescência e a adultez trazem aumentos dramáticos nas capacidades e oportunidades para o desenvolvimento de relações íntimas,

especialmente na cultura ocidental. Estas capacidades e oportunidades aumentadas estão intimamente relacionadas com mudanças desenvolvimentais ao nível de preocupações ou interesses, necessidades e exigências do jovem adulto.

Por um lado, as mudanças cognitivas da adolescência permitem avanços na compreensão, críticos para as experiências íntimas, nomeadamente a capacidade de se simbolizar num nível abstracto no curso da relação íntima. Os adolescentes podem reflectir sobre e verbalizar as suas experiências com intimidade, podendo, assim, envolver-se em novos tipos de intimidade verbal. O *self-disclosure* extenso entre amigos é primeiramente observado na adolescência e as concepções sobre o que é a intimidade e o que cada um procura num amigo íntimo permanecem espantosamente estáveis da adolescência até à idade adulta (Lowenthal, Thurnher & Chiriboga, 1977). Por outro, a maturidade sexual cria novas oportunidades para a intimidade. As interacções sexuais não são automaticamente interacções íntimas, elas só são íntimas se os indivíduos experienciam intimidade enquanto se envolvem no comportamento sexual. O comportamento sexual é íntimo se potenciar emoções positivas acerca do *self* e do parceiro e resultar no sentimento de compreensão por parte dos parceiros. A adolescência é o primeiro momento em que as relações com os pares parecem ser consistentemente tão íntimas como das relações pais-criança.

No final da adolescência as relações com os pares superam as relações criança-pais no seu nível de intimidade relacional e os amigos continuam a ser parceiros íntimos importantes à medida que os adolescentes se tornam jovens. Ao longo da juventude é provável que os amigos mantenham níveis elevados de contacto uns com os outros e que tenham relações de intimidade considerável (Rawlins, 1992). O *self-disclosure* continua a ser importante na construção da intimidade entre amigos (Helgeson et al., 1987). Estudantes que têm mais frequentemente interacções íntimas com os amigos referem níveis elevados de bem-estar (Reis et al., 2000). Os amigos íntimos são a primeira escolha dos estudantes para confidentes e a presença de parceiros românticos frequentemente não altera esta primazia (Prager et al., 1989). Tal como na adolescência, os amigos íntimos têm as suas relações íntimas uns com os outros e são a primeira fonte de intimidade relacional e companheirismo durante os primeiros anos da juventude. A transição para o casamento e a parentalidade pode implicar mudanças nas relações íntimas (de amizade) dos adultos (Rawlins, 1992). Mas apesar dos obstáculos que o casamento e parentalidade podem trazer, a amizade mostra considerável resiliência e importância continuada ao longo das transições dos jovens adultos, particularmente nas mulheres (Lowenthal et al.1977; Stein, Bush, Ross & Ward,1992; Tschann, 1988). As mulheres casadas referem que se revelam tanto com amigos íntimos como com os maridos (Oliker, 1989; Rubin, 1983), e as amigas servem

como fontes importantes de suporte à medida que as mulheres se ajudam umas às outras a lidar com o stress inerente à transição para casamento e parentalidade (Rawlins, 1992; Oliner, 1989).

A construção de intimidade e autonomia aparecem também como estruturantes na proposta conceptual de Levinson (1978, 1980) sobre o desenvolvimento adulto caracterizado por períodos de mudança e estabilidade que articuladamente permitem a construção da *estrutura de vida*. Procurando responder à questão *What does it mean to be an adult?*, Levinson conceptualiza o ciclo de vida como uma sequência de fases alternadas por mudança e consolidação, cada uma delas demorando vários anos e caracterizada por tarefas específicas. Os jovens adultos, de acordo com a proposta de Levinson, experienciam um período de *transição – early adult transition* (dos 17 aos 22 anos) seguido da *era ou estação adulez inicial* (dos 23 aos 40 anos). A fase de transição é concebida como uma ponte entre a infância e adolescência por um lado e a adulez por outro. Neste período o indivíduo separa-se do seu mundo pré-adulto, especialmente da família de origem, adopta papéis mais autónomos e responsáveis, assume alguma independência financeira, aumenta a diferenciação entre o *self* e os pais, maior distância psicológica da família e menor dependência do suporte e autoridade parental. Paralelamente, começa a construir os seus vínculos com o mundo adulto, explorando possibilidades, ensaiando papéis e realizando opções de vida. A fase seguinte (*entering the adult world*) integra duas tarefas aparentemente paradoxais. A primeira envolve a exploração de possibilidades o que implica manter em aberto opções, evitar compromissos definitivos e maximizar alternativas. A segunda decorre do desejo do jovem obter estabilidade, ordem e estrutura, o que significa a construção de uma estrutura de vida estável através da tomada de decisões e do assumir de compromissos, ou seja, a escolha de uma profissão/actividade e de um parceiro íntimo. Levinson operacionaliza estas duas tarefas em cinco tarefas específicas: (1) definir um sonho, (2) construir uma relação com um mentor, (3) desenvolver uma carreira, (4) estabelecer relações de intimidade de carácter amoroso e (5) construir relações de amizade.

Uma das tarefas chave da juventude é clarificar o sonho, o equivalente a um projecto de vida, e encontrar ou operacionalizar modos de o concretizar. Se tal não é realizado, o sonho pode desvanecer e morrer e, conseqüentemente, o indivíduo perde o sentido de vitalidade e finalidade. Pelo contrário, concretizar o sonho aumenta a possibilidade do indivíduo obter realização e eficácia/competência pessoal.

A relação com um tutor é descrita pelo Levinson com uma das mais complexas e desenvolvimentalmente importantes da juventude. Idealmente, esta pessoa (tutor) é alguém mais velha oito a quinze anos, pois alguém com uma diferença de idade

superior poderia assumir-se como figura parental, o que não é de todo desejável. No âmbito desta relação, o tutor pode educar o indivíduo e deste modo estimular o seu desenvolvimento; funcionar como uma fonte de suporte e orientação no sentido de ajudar o jovem a avançar em diferentes contextos e actividades. Esta relação deverá, no entanto, ser temporária de modo a permitir o crescimento do indivíduo ou então transformar-se para se assumir como uma relação entre pares/iguais, objectivo último deste tipo de relação, e deste modo continuar a facilitar o desenvolvimento de ambos os parceiros.

A formação de uma carreira é outra das tarefas deste período que implica por parte do indivíduo o assumir de um compromisso que representa a definição de valores e interesses e se constitui como uma fonte de satisfação e competência.

A construção de uma relação íntima de carácter amoroso é fundamental ao constituir-se como um elemento de realização do sonho do indivíduo. É no contexto desta relação que cada parceiro deve apoiar o outro na realização desses sonhos e deste modo assegurar a longevidade da mesma.

O estabelecimento e consolidação de relações de amizade representam uma outra tarefa deste período de vida que, à semelhança da relação amorosa, pode contribuir para a concretização do projecto de vida e constituir-se como um contexto promotor de desenvolvimento em grande parte pela dimensão de mutualidade característica deste tipo de relações.

Em síntese, no que às tarefas desenvolvimentais se refere, podemos considerar que a sociedade ocidental espera que o jovem (1) consolide a individualização ou diferenciação do *self* iniciada na adolescência com a construção da identidade; (2) progrida na autonomia saindo de casa dos pais e (3) expanda a sua rede relacionar evidenciando progressiva capacidade para a intimidade em termos de amizade e amoroso. Neste sentido e, na perspectiva da vinculação, se a adolescência representa um período de transição entre a vinculação na família e as ligações afectivas adultas (Allen & Land, 1999), a juventude caracteriza-se pela consolidação dessas novas ligações afectivas e a abertura a novas tarefas e desafios nomeadamente a parentalidade e a formação superior e/ou actividade profissional.

## **1.2 O jovem adulto na perspectiva da teoria da vinculação**

Independentemente da especificidade conceptual das teorias analisadas e das tarefas desenvolvimentais propostas pelos diferentes autores, é inegável que a juventude é pautada pelas questões da intimidade, autonomia e competência e que as capacidades e/ou competências complexas que são exigidas ao indivíduos para

realizar, de um modo adaptativo, tais tarefas desenvolvimentais estão intimamente relacionadas com as experiências, relações e contextos que integram a trajetória desenvolvimental dos indivíduos. Neste contexto, a vinculação pode assumir um lugar de destaque quer pela história prévia das relações de vinculação que o indivíduo foi desenvolvendo ao longo da infância e adolescência e, que se traduzem nas diferenças individuais ao nível da expressão do comportamento de vinculação, quer pela permanente activação do sistema de vinculação que continuamente monitoriza o ambiente e as potenciais ameaças à segurança individual.

A manutenção da segurança é estruturante para o funcionamento individual seja na infância ou na adultez. Na infância, a criança pode explorar com confiança e competência o ambiente devido ao suporte da sua figura de vinculação, que se traduz na segurança decorrente do conhecimento de que esta figura estará disponível/acessível e responsiva em caso de necessidade. Este fenómeno é designado como *base segura* (Ainsworth, 1989) e é central para a teoria da vinculação. Mas a mesma autora salientou a importância do mesmo processo no âmbito das relações adultas, ao defender que uma relação de vinculação segura é aquela que promove o funcionamento e a competência para além da relação, ou seja, verifica-se “a seeking to obtain an experience of security and comfort in the relationship with the partner. If and when such security and comfort are available, the individual is able to move of from the secure base provided by the partner, with the confidence to engage in other activities” (1991, p. 38). Parece-nos, pois, claro que desde a conceptualização inicial, quer Bowlby quer Ainsworth assumem a vinculação como um fenómeno de ciclo de vida extremamente relevante para a realização das tarefas desenvolvimentais de cada período. É pelo sentido de valor e competência pessoal que foi desenvolvendo no contexto da(s) relação(ões) de vinculação ao longo da infância e adolescência, e pela qualidade da sua rede relacional, que provavelmente, o jovem estará munido dos recursos pessoais e relacionais necessários para realizar adaptativamente as tarefas da juventude.

No âmbito da teoria da vinculação é assumido que as representações mentais da vinculação (ou modelos internos dinâmicos, MID) orientam as expectativas, sentimentos, comportamentos e processamento da informação assim como a regulação emocional no contexto de situações relevantes em termos da vinculação (Bretherton & Munholland, 1999). No entanto, as diferenças individuais nessas representações estarão implicadas no modo como o indivíduo responde às tarefas desenvolvimentais específicas de cada período de vida (Sroufe et al., 2005b; Sroufe, 2002; Allen & Land, 1999; Cassidy, 1999).

Como já tivemos oportunidade de referir, o jovem deve expandir a sua rede relacional integrando novas relações de amizade e amorosas e assim desenvolver a capacidade para construir intimidade com os seus pares (Collins, Gleason, & Sesma, 1997) à medida que essas relações se tornam cada vez mais centrais no seu mundo relacional (Allen & Land, 1999). Paralelamente, o jovem tem de negociar a sua relação com os pais tornando-se mais maturo e autónomo, ao mesmo tempo que mantém a intimidade e proximidade com estas figuras (Grotevant & Carlson, 1989).

Indivíduos seguros que construíram um modelo positivo de si e dos outros e consequentemente confiam nos outros e em si e aprenderam a equilibrar proximidade e autonomia nas suas relações com os pais (Allen & Land, 1999), poderão estar confortáveis no desenvolvimento de relações íntimas com os seus pares. Em contraste, indivíduos desligados podem sentir-se especialmente ameaçados por esta tarefa uma vez que desenvolveram a estratégia de manter a distância na relação com os outros, especialmente nas relações íntimas, e a ser auto-suficientes (Collins & Sroufe, 1999). Já os preocupados que acentuam exacerbadamente a sua necessidade de proximidade e disponibilidade (Cassidy, 1994) podem conseguir desenvolver algumas relações íntimas com os seus pares, mas com custos para a sua autonomia e da dos parceiros. A investigação com adolescentes e jovens tem reunido evidências que apontam para uma maior associação entre segurança da vinculação e melhor qualidade relacional quer sejam relações de amizade ou amorosas (Kobak & Sceery, 1988). Por exemplo, a (in)segurança da vinculação tem sido associada (1) à capacidade de equilibrar/balancear autonomia e proximidade na relação do jovem com os pais (Allen, Hauser, Bell, & O'Connor, 1994; Kobak, Cole, Ferenz-Gillies, Fleming, & Gamble, 1993); (2) a modelos internos dinâmicos da relação com amigos (Furman, Simon, Shaffer, & Bouchev, 2002); e (3) à apresentação de comportamentos disfuncionais relativamente a amigos, como ignorá-los ou rejeitar as suas sugestões sem discussão (Zimmermann, Maier, Winter, & Grossman, 2001). As representações de vinculação seguras foram relacionadas com interações diádicas mais positivas no âmbito de relações amorosas (Crowell et al., 2002b; Roisman, Madsen, Henninghausen, Sroufe, & Collins, 2001; Cohn, Silver, Cowan, & Paerson, 1992).

Outra das tarefas normativas já descritas é diferenciação do *self* (Hill & Holmbeck, 1986; Blos, 1979). Este nível progressivo de individualização manifesta-se na capacidade para depender de si e tomar decisões autonomamente (Arnett, 2001; Greenberg & Sorensen, 1974; Bowlby, 1973). Também a este nível espera-se que os jovens com organização segura apresentem mais recursos pessoais para lidar com esta tarefa. Assim, ao construir uma representação do *self* como resiliente e capaz estarão mais capazes de assumir a independência e a exploração autónoma



(Grossmann, Grossmann, & Zimmermann, 1999). Já os indivíduos preocupados, para quem a intimidade implica sacrificar a autonomia e exploração, podem apresentar mais dificuldades a este nível, ao passo que os desligados podem parecer, pelo menos em termos de auto-relato, mais individualizados e autónomos pois construíram representações do *self* como auto-suficiente. Mas como esta aparente autonomia e diferenciação é o reflexo de uma estratégia defensiva, muito provavelmente a vulnerabilidade irá aparecer especialmente em situações de maior exigência, complexidade ou dificuldade.

Apesar de grande parte da investigação no domínio não ter analisado directamente o processo de individualização, a organização da vinculação tem sido associada a aspectos relacionados com este processo. Por exemplo, indivíduos seguros são avaliados pelos pares como mais resistentes do que os inseguros (Zimmermann, 1999; Kobak & Sceery, 1988), e consideram-se mais competentes socialmente e com auto-estima mais positiva comparativamente com os inseguros (Crowell, Fraley, & Shaver, 1999; Zeanah et al., 1993; Kobak & Sceery, 1988).

Finalmente, na cultura ocidental espera-se que os jovens deixem a casa dos pais (Goldscheider & Davanzo, 1986) e lidem eficazmente com esta separação assim como com as exigências dos novos contextos. Os indivíduos seguros que apresentam melhores capacidades de regulação emocional do que os inseguros (Cassidy, 1994), recorrem aos outros para receber suporte e ajuda (Belsky & Cassidy, 1994), e para quem a separação não representa uma ameaça (Scharf, 2001), estarão melhor preparados para lidar com esta tarefa. Já os preocupados para quem a separação representa uma ameaça significativa e que apresentam dificuldades na regulação emocional em situações de stress (Cassidy, 1994) podem lidar muito pior com esta situação. Já os desligados que lidam com as separações recorrendo as estratégias defensivas de desvalorização e minimização, podem manifestar alguma dificuldade neste processo, ainda que moderada, e que será muito provavelmente melhor identificada pelos outros do que pelo próprio (Kobak & Sceery, 1988).

Na maior parte dos casos, a saída de casa dos pais significa a entrada para o ensino superior, pelo que a investigação tem reunido evidências que documentam diferenças em função da qualidade da organização da vinculação. Estudantes seguros descrevem menos sentimentos de ansiedade e solidão e níveis mais elevados de suporte social durante o primeiro ano do ensino superior (Kobak & Sceery, 1988). Já os preocupados reportam mais sentimentos de ansiedade e solidão (Larose & Bernier, 2001) e os desligados tendem a não descrever sentimentos negativos e quando o fazem desvalorizam a sua importância.

Parece-nos que as evidências da investigação apresentadas sugerem que a qualidade da organização da vinculação na adultez está associada a melhor qualidade na trajectória desenvolvimental dos indivíduos, nomeadamente no modo como lidam com as tarefas desenvolvimentais específicas desta fase. A associação encontrada entre organização da vinculação e concretização das tarefas desenvolvimentais atesta sobre a importância das representações da vinculação enquanto recurso pessoal na adultez. A qualidade da organização da vinculação assume-se, assim, como um contributo significativo para a capacidade individual de (1) desenvolver relações íntimas com os pares, (2) transformar positivamente as relações com os pais e (3) passar de dependência para a independência/diferenciação para chegar a interdependência. Neste contexto, fica em aberto a resposta à questão sobre os processos ou factores que medeiam as associações entre organização da vinculação e trajectória desenvolvimental. Alguns autores sugerem que a segurança da vinculação represente expectativas positivas gerais acerca das relações e do *self*, melhores competências sociais e uma regulação emocional flexível e resiliente (Sroufe et al., 2005a; Collins & Sroufe, 1999). Em conjunto, todas estas qualidades podem estar implicadas na associação entre organização da vinculação e trajectória desenvolvimental. No entanto, na fase final deste capítulo, iremos debruçar-nos de um modo mais sistemático sobre esta questão.

De acordo com Crowell, Fraley & Shaver (1999), a teoria e investigação actual sobre a vinculação adulta assenta essencialmente no conceito de Bowlby de representação mental ou modelos internos dinâmicos. É a inclusão da noção de representações mentais na teoria da vinculação que permite a perspectiva de ciclo de vida sobre o sistema comportamental da vinculação, uma vez que proporciona um modo de compreender a mudança desenvolvimental na expressão da vinculação e a sua influência continuada no desenvolvimento e comportamento relacional. Considerando a importância conceptual e empírica deste construto, passaremos a sua análise e discussão detalhada.

## **2. Modelos Internos Dinâmicos: aspectos conceptuais e empíricos**

O conceito de modelos internos dinâmicos (MID) tem um papel nuclear na teoria de vinculação. Alguns autores consideram mesmo este conceito como a pedra angular da teoria (Bretherton, 1999, 1987; Grossmann, 1999). Numa perspectiva teórica, a existência dos MID é um pré-requisito para a explicação dos efeitos trans-situacionais e longitudinais das experiências precoces no desenvolvimento individual. Conceber o

sistema de vinculação como MID permite explicar o funcionamento e dinâmica da organização da vinculação (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990).

Uma suposição básica da teoria da vinculação é que os seres humanos estabelecem laços afectivos íntimos com vista a assegurar a sobrevivência. Estes laços afectivos ou relação de vinculação promovem o desenvolvimento e manutenção de representações mentais do *self* e dos outros. Como resultado das interacções com a figura de vinculação<sup>4</sup> o indivíduo desenvolve/constrói representações mentais que orientam o comportamento, ajudam a prever e interpretar o comportamento dos outros e o ambiente, e a envolver-se em comportamentos promotores da sobrevivência tais como manutenção da proximidade e estabelecimento de um sentimento de segurança (Bretherton, 1985; Sroufe & Watters, 1977). Bowlby e outros (e.g., Bretherton, 1985; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985; Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) sugeriram que, como resultado das experiências de vinculação precoces, a criança acumula conhecimento e desenvolve um conjunto de expectativas (conhecidos como MID) acerca do *self*, dos outros significativos, e do mundo. Assim, MID do *self* e das figuras de vinculação, tal como Bowlby definiu, são representações dinâmicas que predizem e interpretam o comportamento dos outros significativos e orientam na definição de planos de acção como resposta a estas interpretações.

Bowlby (1980, 1973, 1969/1982) usou o termo *internal working models*<sup>5</sup> para descrever estas representações internas. De acordo com Bretherton (1999), quando Bowlby escolheu a terminologia para a teoria da vinculação, fê-lo cuidadosamente, ponderando a conotação e denotação dos termos. O termo *working model* surgiu pela primeira vez numa publicação de Kenneth Craik (1943) intitulada *The nature of explanations* e, apesar de Bowlby admitir nunca ter lido esta publicação, ele encontrou nos trabalhos de um outro autor, J. Z. Young (1964), o substrato conceptual para o conceito de MID. Young (1964) defendia a noção dos processos representacionais como modelos em construção e em permanente verificação/actualização, o que fez imediatamente sentido para Bowlby. Como Bowlby referiu, “The position take here is not that it is reasonable to postulate that the brain builds working models of its environment, but that, in order to understand human behaviour, it is difficult to do without such a hypothesis – which squares, of course, with such introspective knowledge of our own mental process we have” (1969, p. 81). Uma das formas de

---

<sup>4</sup> O termo figura de vinculação designa a pessoa que cuida da criança e com quem a mesma estabelece uma relação de vinculação. Ao longo do capítulo os termos mãe, pai ou pais podem ser usados com o mesmo significado.

<sup>5</sup> *Internal working models* é traduzido pela expressão modelos internos dinâmicos (Soares, 1996). Ao longo do capítulo os termos modelos representacionais, representação da vinculação ou organização interna da vinculação serão utilizados como sinónimos.

compreender a capacidade humana para prever e interpretar comportamentos e acontecimentos seria partir da suposição de que o nosso cérebro constrói representações/modelos manipuláveis do ambiente, dos outros e do *self* nesse ambiente. Neste sentido, parece claro que o que Bowlby pretendia ao escolher este termo era acentuar a dimensão dinâmica, de movimento/mudança e constante interacção entre os processos mentais e as características dos contextos de vida do indivíduo por oposição a uma visão estática e linear. Assim, a preferência pelo termo *working*, parece dever-se ao modo como enfatiza (1) o papel activo e continuado dos MID no controlo dos comportamentos, cognições e sentimentos associados à vinculação; bem como (2) acentuar a possibilidade de reformulação no âmbito de novas relações de vinculação, (re)construindo assim as experiências passadas à luz das actuais. Neste sentido, a designação modelo interno dinâmico da vinculação (*internal working model of attachment*) permite capturar as características ou dimensões da representação mental tal como Bowlby a conceptualizou no âmbito da teoria da vinculação – dinâmica, funcional e estrutural. Segundo Bretherton (1985, 1999), Bowlby foi muito oportuno na escolha desta designação, a qual condensa, em simultâneo, a dimensão dinâmica das representações mentais que permitem ao sujeito interpretar os acontecimentos e, conseqüentemente, ponderar alternativas de acção futuras, bem como a dimensão desenvolvimental em que modelos ou representações mais simples e precoces vão sendo progressivamente transformadas em modelos mais complexos e integradores. Esta concepção de Bowlby sobre a natureza da representação mental é aplicável à representação em geral do mundo físico e interpessoal e não apenas às representações do *self*, dos outros e do mundo relacional no âmbito dos processos de vinculação. Este aspecto é salientado por Bretherton (1999, 2005) que considera que muitos teóricos e investigadores da vinculação têm erradamente usado a ideia de MID como algo específico do domínio da vinculação. Este enviesamento poderá ter ocorrido, ainda na opinião da autora, devido ao facto de Bowlby ter aplicado a ideia de MID com mais frequência às relações e situações interpessoais, mais especificamente às relações de vinculação.

Contudo parece-nos importante clarificar que os MID não são apenas estruturas de natureza cognitiva como se poderia pensar pelo que foi referido. Bowlby (1980) conceptualizou os MID enquanto representações mentais que incluem a par dos componentes cognitivos, componentes afectivos. Os MID estão carregados de afecto resultante das características e qualidade afectiva da relação de vinculação, de tal forma, que trabalhos mais recentes sugerem que seja a componente emocional associada aos MID a promover a coerência conceptual dos mesmos, ao conduzir os indivíduos a categorizar e organizar numa mesma categoria experiências, pessoas e

relações que desencadeiam emoções similares (Niedenthal, Halberstadt & Innes-Ker, 1999). Nesta perspectiva, o afecto funcionaria como a “cola” (glue) que liga a informação associada às representações mentais (Pietromonaco & Barrett, 2000). Neste contexto, compreende-se a proposta de Main e cols. (1985) ao considerarem que os MID disponibilizam regras que regulam o comportamento de vinculação ao longo do ciclo de vida, regras estas que dirigem e organizam a atenção, memória e afecto do indivíduo em termos da vinculação e que conseqüentemente vão condicionar ou potenciar o acesso a conhecimento/informação relevante sobre o *self*, os outros ou o *self* na relação com os outros. Ainda segundo Main e cols. (1985), estas regras tendem a tornar-se inconscientes à medida que o indivíduo se envolve em outras relações de vinculação e podem ser inferidas através da organização e qualidade do discurso sobre a vinculação e do pensamento que lhe está subjacente. Assim, usando esta noção de MID, é possível conceber uma etiologia directa para a organização da vinculação na idade adulta.

Enquanto o interesse dos teóricos e investigadores da vinculação se focalizou na infância, o comportamento de vinculação foi o alvo preferencial dos estudos. No entanto, à medida que o interesse foi avançando para os adolescentes e jovens, necessariamente o alvo da investigação passou a ser a dimensão representacional da vinculação. Neste contexto, o conceito de MID torna-se nuclear e estruturante na investigação sobre a vinculação na adolescência e adultez. E, apesar de, desde o início da formulação da teoria de vinculação o conceito de MID ter estado presente (Bowlby, 1969/1982), só a partir de década de oitenta é que os investigadores da vinculação começaram a dedicar-lhe mais atenção. Para isso muito contribuiu o desenvolvimento pela equipa de Mary Main (1985) de um instrumento que permite avaliar a organização da representação da vinculação em adultos – *Adult Attachment Interview* (AAI) e assim impulsionar o estudo das diferenças individuais na organização da vinculação em adolescentes e adultos concebendo a vinculação como representação (Soares, 1996).

## **2.1 Origem e desenvolvimento dos MID**

Segundo Bowlby (1980), em consequência de experiências sucessivas de interacção entre a criança e a sua figura de vinculação caracterizadas pela sensibilidade e responsividade desta figura às necessidades da criança, esta constrói crenças internalizadas acerca do *self* e dos outros, ou seja, MID dos outros como disponíveis e confiáveis, do *self* como merecedor de cuidado e capaz de suscitar respostas positivas nos outros, e do mundo como um lugar relativamente benigno/seguro. Assim, baseada

nas suas experiências de vinculação precoces, a criança constrói um modelo da vinculação que determina as expectativas relativamente à segurança da relação e à disponibilidade responsiva da figura de vinculação. As experiências que ocorrem dentro da relação criança-figura de vinculação (isto é, o grau de sucesso na satisfação das necessidades) tornam-se a base para uma representação internalizada da vinculação. De acordo com Bowlby (1979), uma criança cujos pais são disponíveis e responsivos às suas necessidades irá desenvolver modelos representacionais do *self* como competente, com valor e merecedor de cuidados e afecto e da figura de vinculação como protectora, de confiança e afectuosa. Consequentemente, este tipo de crianças irá aprender a abordar o mundo com confiança e a procurar ajuda sempre que não se sente capaz de lidar com uma situação potencialmente geradora de ameaça e insegurança. Em contraste, as crianças que não contam com uma figura de vinculação disponível e responsiva (sensível às suas necessidades) tenderão a desenvolverem MID do *self* como não merecedor de afecto e incompetente e dos outros como não confiáveis, distantes ou incompetentes. Consequentemente, estas crianças tenderão a conceber o mundo como inseguro e imprevisível, levando-as a sentir-se frequentemente ameaçadas e inseguras. Os MID são, então, constituídos por expectativas e conhecimentos acerca da figura de vinculação especialmente em termos de acessibilidade e responsividade e do *self* em termos de valor pessoal e competência.

Para conceptualizar o processo de desenvolvimento ou construção dos modelos mentais da vinculação, Bowlby recorreu ao contributo de várias teorias da época. Para este aspecto particular do desenvolvimento dos MID, o contributo de Piaget (1951, 1954) e da sua conceptualização relativa ao processo de desenvolvimento cognitivo das crianças foi fundamental. A partir da noção básica piagetiana de que as crianças/bebés aprendem sobre o mundo agindo sobre ele e ao fazê-lo desenvolvem e organizam um sistema de esquemas mentais que podem ser operados/manipulados e usados em novas acções, Bowlby postulou que durante a infância os MID estão disponíveis apenas no contexto de reconhecimento ou antecipação a curto prazo. Posteriormente, à medida que a criança se desenvolve cognitivamente e, por exemplo, a sua memória de evocação melhora, os MID já podem ser usados para o planeamento deliberado de acções e para testar mentalmente cursos de acção.

Os conceitos de assimilação e acomodação da teoria piagetina (1954) foram também utilizados por Bowlby para explicar o desenvolvimento dos MID e os processos subjacentes à continuidade da (in)segurança na organização mental relativa à vinculação. Assim, um MID seguro não integra apenas a representação do *self* como competente e com valor e da figura de vinculação como responsiva e afectiva, mas

também será capaz de revisão e reajustamentos sucessivos em resposta a experiências de vinculação novas ou actuais. Isto significa, em termos piagetianos, que este tipo de MID pode **acomodar-se** a novas informações mantendo a flexibilidade necessária para assegurar a continuidade do padrão organizacional. No caso de MID inseguros com representações do *self* como incompetente (em termos relacionais, na esfera da vinculação) e sem valor e da figura de vinculação como inadequada (insensível, indisponível), sabe-se que esta insegurança está associada a rigidez dos MID à mudança e, conseqüente, inadaptação. Em termos piagetianos, tais MID **assimilam** toda a nova informação sobre a orientação de regras antigas, independentemente do grau de inadequação, criando rigidez à mudança e perpetuando assim a organização insegura. Deste modo, a criança ao agir sobre o mundo desenvolve esquemas nos quais as experiências relacionais podem ser assimiladas, mas podem também ser refinadas ou acomodadas de modo a se adequarem melhor à realidade externa. Muito provavelmente será através desta articulação entre assimilação e acomodação que o processo de construção dos MID ocorre, em que as representações mais simples e antigas são progressivamente transformadas em representações mais complexas e actuais. Podemos considerar que o que muda, possivelmente, ao longo do desenvolvimento não sejam os MID em si mas a qualidade e complexidade destas representações. À semelhança de outros esquemas, os MID são uma forma de a criança “trazer para dentro” o seu mundo relacional. Por outras palavras, o que é externo (interacções crianças-figura de vinculação) é internalizado e, depois, projectado nas experiências/relações subsequentes.

Assim, com base na teoria de Piaget, Bowlby conceptualizou que os MID do *self* e das figuras de vinculação são construídos a partir dos padrões de transacção entre a criança e a figura de vinculação. Por esta razão, Bowlby considera que os MID do *self* e dos outros são complementares e mutuamente confirmatórios (Bowlby, 1969, 1973). A um MID do *self* como competente, com valor (valorizado) e amado estará associado um MID da figura de vinculação como disponível e responsiva em termos emocionais e promotora de sentimentos de segurança. Inversamente, um MID do *self* como incompetente, sem valor e indigno de afecto é construído no âmbito de um MID da figura de vinculação como insensível, inconsistente e não responsiva. Esta conceptualização foi, posteriormente, explorada e questionada por outros investigadores (Sroufe & Fleeson, 1986; Main et al., 1985) que sugeriram que a representação mental que é construída é relativa à relação de vinculação na sua globalidade. Em resposta a estas críticas, Bowlby reconceptualiza a sua formulação acerca da complementaridade dos MID e propõe que o indivíduo constrói diversos

MID, relativos a diferentes relações de vinculação (com a mãe, o pai e outras figuras significativas). De acordo com Soares (1996), este reposicionamento de Bowlby enfatiza um aspecto fundamental, o MID do *self* incorpora a própria dimensão relacional, ou seja, “é possível depreender que Bowlby assume a relação como fazendo parte integrante do modelo do *self*, ou seja, defende a noção de um modelo do “*self* em relação””(p. 112).

Assim, se nos primeiros meses de vida os padrões de interacção criança-figura de vinculação são essencialmente de natureza sensorial e motora, à medida que a criança se vai desenvolvendo, especialmente em termos cognitivos, ela torna-se capaz de compreender relações contingenciais o que lhe permite identificar as condições ou factores que provocam mal-estar (por exemplo, ameaça, insegurança) bem como as circunstâncias geradoras de segurança. Esta nova capacidade permite à criança a elaboração de planos, ainda que simples, que potenciem as situações ou condições de segurança. No entanto e, de acordo com Bowlby (1969/1982), a construção de planos de acção cada vez mais complexos exige a presença de competências cognitivas também mais complexas como (1) capacidade de inferir os objectivos do outro, (2) capacidade de atribuir ao outro capacidade para estabelecer objectivos e planos e (3) capacidade para desenhar planos cujo o efeito seja a alteração dos comportamentos e/ou planos do outro. Se ao longo do primeiro ano de vida a segurança é conseguida à custa da presença efectiva da figura de vinculação e muitas vezes de alguma forma de contacto (ocular, físico/corporal), nos anos seguintes (a partir dos dois, três anos) e mais uma vez com o contributo dos progressos cognitivos (nomeadamente do desenvolvimento da noção de objecto permanente), o estabelecimento do sentimento de segurança pode ser alcançado através da qualidade dos MID que irão proporcionar, por um lado, um sentimento de confiança na figura de vinculação, em si e no mundo e por outro, conhecimentos/informações sobre a figura de vinculação em termos de comportamentos, intenções e interesses. De tal modo, que por volta dos quatro, cinco anos a criança está já capaz de organizar/planear os seus comportamentos tendo em considerações todos estes dados.

Os MID do *self* e dos outros depois de construídos tendem a manter-se e estruturar-se progressivamente de tal modo que passam a funcionar de um modo automático e inconsciente (ou fora da consciência). Este aspecto está intimamente relacionado com a questão da estabilidade dos MID que, de acordo com Bowlby (1980) e posteriormente Bretherton (1994), decorre de duas fontes: (i) os padrões de interacção entre a criança e as suas figura de vinculação tornam-se menos acessíveis à consciência à medida que se tornam automáticos e habituais, e (ii) os padrões



relacionais da díade são mais resistentes à mudança devido ao papel das expectativas mútuas. Esta estabilidade ocorre, em parte, porque a qualidade das interações entre dois indivíduos permanece estável dentro da relação, mas também, porque os MID funcionam para dirigir a atenção para informação consistente com a representação mental já existente e para produzir interpretações de acontecimentos interpessoais que são consistentes com essas representações (Ainsworth, 1989). Neste sentido, os MID orientam a atenção e o processamento da informação em novas situações e interações o que reforça os mesmos à custa de alguma distorção da informação processada.

Apesar do funcionamento automático e inconsciente dos MID, parece-nos importante referir que Bowlby (1969/1982) alertou para uma outra característica dos MID, a capacidade de transformação para se adaptar às características e exigências dos diferentes períodos do desenvolvimento humano. Assim, apesar da sua estabilidade, os MID também são concebidos como representações dinâmicas que podem ser actualizadas, elaboradas ou substituídas à medida que as circunstâncias de vida mudam (Hazan & Shaver, 1987; Bowlby, 1973). Estas mudanças processam-se de modo gradual e com alguma dificuldade. Bowlby considera que à medida que o indivíduo se desenvolve, os MID conservam a capacidade de actualização face às alterações que vão surgindo ao nível da qualidade dos cuidados prestados e das relações de vinculação. No entanto, se ocorrem mudanças muito intensas e potencialmente ameaçadoras, esta capacidade de revisão e actualização é condicionada por mecanismos defensivos como a exclusão defensiva da informação decorrente deste tipo de experiências. Em consequência, poderá surgir a incoerência entre o que é vivido e o que é sentido de tal modo que são construídos MID múltiplos do *self* e da figura de vinculação incompatíveis. Esta situação obriga a que o indivíduo mantenha alguns destes MID fora da consciência através do desenvolvimento de estratégias defensivas tão comuns nas organizações inseguras da vinculação. Parece, pois, claro que os MID se assumem como mecanismos de desenvolvimento e continuidade ao longo da vida (Bowlby, 1988; Sroufe, 1986) e espera-se que tenham alguma continuidade da infância à idade adulta devido à sua tendência para a estabilidade ao longo do tempo (Shaver, Collins & Clark, 1996; Hazan & Shaver, 1987; Bowlby, 1979).

Evidências baseadas nas memórias dos sujeitos sobre as suas experiências na infância suportam a ideia de que existe realmente alguma continuidade (Carnelley et al., 1994; Hazan & Shaver, 1987). Por exemplo, num estudo longitudinal realizado por Klohnen e Bera (1998) verificou-se que características relacionadas com a vinculação expressas nos relatos de mulheres (por exemplo, proximidade interpessoal, confiança

social, distancia emocional) mostravam continuidade quando avaliadas aos 27, 43 e 52 anos de idade. Alguns dos estudos longitudinais que avaliam os padrões de vinculação dos indivíduos na infância (com a *Situação Estranha*), adolescência e juventude (com AAI) mostram alguma consistência em termos da continuidade dos MID (Grossmann, Grossmann & Waters, 1999, 2005; Sroufe et al., 2005a; Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000; Hamilton, 2000; Weinfield, Sroufe & Egeland, 2000; Lewis, Feiring & Rosenthal, 2000).

A investigação sobre os MID tem vindo a evidenciar o papel de outros processos no seu desenvolvimento e manutenção. Assim, Bretherton (1999) chama a atenção para o papel dos processos comunicacionais. A autora defende que comunicação emocional aberta dentro das relações de vinculação facilitará a construção de uma organização dos MID mais coerente, e por isso mais acessível, bem articulada em termos de referências que, por sua vez, promove a capacidade de evocar memórias relevantes e avaliações consonantes das mesmas e, assim, gerar narrativas coerentes acerca das experiências de vinculação (Bretherton, 1990, 1991, 1993, 2005). A discussão em torno dos processos de comunicação tem progressivamente evidenciado o papel mais geral da linguagem na construção dos MID. A posição de Bowlby a este respeito é complexa. Por um lado, considera que a relação segura é caracterizada por “frank communication by parents of working models – of themselves, of child and others – that are not only tolerably valid but are open to be questioned and revised” (1973, p. 323). Por outro lado, alerta que por vezes “covertly, but strongly pressure a child to adopt, and thereby confirm, a parent’s false models – of self, of child, and of their relationship levando a criança a “grow up anxious and fearful” (p.323). A qualidade da comunicação acerca dos MID, na perspectiva de Bowlby, determina a extensão na qual uma figura de vinculação pode servir como, tal como ele designou, base segura psicológica (psychological secure base) (Bretherton, 1993).

Esta dimensão, o papel da linguagem enquanto organizador da vinculação (ou o papel do discurso na construção de representações), tem sido também explorada por Grossmann (1999) na tentativa de trazer um novo olhar para o papel do discurso na construção de representações. Para o autor, a questão principal, ainda por responder, tem a ver com o processo subjacente à transformação dos MID das crianças pré-linguísticas tal como são avaliados na *Situação Estranha* em MID enquanto representação mental, internalizada, tal como são expressos linguisticamente, por exemplo, na AAI. Segundo o autor, a qualidade e natureza da linguagem que os pais ou figuras de vinculação estabelecem com os seus filhos tem um impacto determinante na natureza dos MID que são desenvolvidos. Assim, se os pais interferem com a representação interna coerente ou significativa das experiências de

vinculação vivenciadas pela criança através de representações falsas ou deturpadas e/ou ridicularização ou distanciamento, os sentimentos da criança podem permanecer sem correspondência na realidade externa. Em contraste, os pais que ajudam a criar correspondência narrativa (narrative correspondence) facilitam o desenvolvimento por parte da criança de representações coerentes (Grossmann, 1999). Nos estudos desenvolvidos, o autor usou dimensões da linguagem como clareza dos motivos, orientação por objectivos e correcção de perspectivas para analisar as histórias dos participantes sobre as experiências de vinculação. Os resultados sugerem a existência de relações significativas entre as dimensões da linguagem operacionalizadas e os padrões da vinculação avaliados no primeiro ano de vida. Ainda de acordo com Grossmann (1999), este tipo de relações mantêm-se ao longo do desenvolvimento até à adolescência.

Esta perspectiva e, os estudos realizados, são baseados no trabalho integrativo de Nelson (1986, 1996, 1999) que discute como é que as crianças podem obter novos *insights* acerca do *self*, dos outros e das relações através do discurso verbal. De acordo com Nelson (1999), o discurso verbal/narrativa é importante para compreender o modo como as crianças desenvolvem a compreensão acerca das razões/motivos subjacentes às acções e intencionalidade dos outros na relação de vinculação, bem como a reflexão acerca de si. O trabalho de Nelson de análise detalhada das conversas de crianças pequenas, mostrou que a conversa dos pais com os seus filhos acerca de acontecimentos passados e futuros (por ex., incluindo falar acerca de sentimentos, intenções e motivos) estava associado com o modo como essas crianças discutiam posteriormente acontecimentos passados com um entrevistador não familiar e assim, acrescenta a autora, como o discurso mãe-criança contribui para a organização rica e coerente dos MID. Parece pois que os trabalhos de Nelson (1999) e Grossmann (1999) sugerem que as crianças necessitam de ajuda para traduzir as experiências emocionais em narrativas e esse processo de tradução pode ser potenciado ou não pelas figuras de vinculação atendendo ao papel nuclear que, supostamente, desempenham no funcionamento e desenvolvimento das suas crianças. Neste contexto, um estudo realizado por Steward (1993) mostrou que crianças hospitalizadas que não recebiam qualquer explicação acerca do seu diagnóstico de cancro por parte dos pais, inventavam as suas próprias explicações (terríveis) para os procedimentos médicos. Estes resultados parecem demonstrar que a falta de ajuda parental para a compreensão de acontecimentos, que de outro modo são incompreensíveis, pode levar a criança a criar a sua própria narrativa correspondente que geralmente é errada e assustadora (ou enviesada).

Na perspectiva apresentada por Nelson (1986, 1996, 1999), a coerência emerge como um aspecto nuclear em termos discursivos/linguísticos. Nesta abordagem, a coerência refere-se à integração de acontecimentos ocorridos antes do desenvolvimento da linguagem com acontecimentos ocorridos posteriormente numa narrativa orientada em termos da história de vida individual, bem como a capacidade de partilhar estas representações com os outros. Neste contexto, uma narrativa coerente inclui acontecimentos emocionais e as respectivas representações organizadas linguisticamente de um modo rico e não contraditório. Tal pode corresponder a uma representação segura porque, nos termos de Main (1985), há liberdade para avaliar todo o tipo de experiências. A liberdade para avaliar, no entanto, pode desenvolver-se mesmo quando figuras de vinculação relevantes foram altamente insensíveis, rejeitantes, negligenciadoras ou abusivas, o que se aplica aos *earned secure* de Main (1985). Em condições adversas, o sujeito necessita de co-construir a representação dos acontecimentos, dos outros e de si através da comunicação aberta com outras pessoas, preferivelmente com figuras de vinculação alternativas.

O desenvolvimento de representações coerentes pode ser um assunto-chave para a investigação da vinculação para além da infância. A linguagem parece desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento dos MID ao funcionar como organizador das experiências de vinculação e como veículo de trocas que podem ou não legitimar a organização que está a ser construída. Tal como Bowlby (1980) propôs, os MID desenvolvem-se dialogicamente, primeiro a partir de padrões de interacção de natureza sensorial, motora e afectiva e, depois, através do diálogo verbal. É neste sentido, que à luz da teoria dos esquemas (Baldwin, 1992), Bowlby apresenta os MID como filtros interpretativos através dos quais as relações interpessoais bem como outras experiências sociais são construídas e compreendidas idiossincraticamente, proporcionando regras que estruturam a relação com os outros e, deste modo, confirmam e mantêm as expectativas que o indivíduo desenvolve acerca do *self* e dos outros.

Em síntese, um aspecto central da teoria da vinculação (Bowlby, 1969, 1973) é que as pessoas desenvolvem representações mentais que consistem, por um lado, em expectativas acerca do *self*, dos outros significativos e da relação entre estes dois, e por outro em auto-conhecimento acerca do *self* em termos de valor e competência e dos outros em termos de confiança e afecto. A conceptualização de MID proposta por Bowlby e, no seguimento da definição de Craik (1943), coloca a ênfase nos aspectos/qualidades dinâmicos, estruturais e funcionais dos processos representacionais. É suposto que os MID incluam *conteúdo* específico acerca das

figuras de vinculação e do *self* que é armazenado dentro de uma *estrutura* bem organizada (Collins & Read, 1994; Bretherton, 1985, 1990; Bowlby, 1980). Além disso, acredita-se que o seu conteúdo inclua conhecimento acerca de detalhes (e.g., o que aconteceu, onde e com quem) das experiências interpessoais assim como o afecto (e.g., felicidade, medo, e raiva) associado a essas experiências (Bretherton, 1985). Também é assumido que os MID envolvem *processos* que influenciam o tipo de informação a que os indivíduos atendem, o modo como interpretam acontecimentos e o que recordam. Além disso, está hipotetizado que estes processos operam primeiramente fora da consciência (Bowlby, 1980; Bretherton, 1985, 1990; Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Porque funcionam sob o princípio da assimilação, dirigindo quer a atenção quer o comportamento, os MID tendem a permanecer estáveis ao longo do tempo, apesar de poderem mudar (acomodação) sob certas condições (Bowlby, 1973).

## **2.2 Estrutura, conteúdo e função dos MID**

Como já referimos, Bowlby usou o conceito de MID para descrever a representação mental que a criança desenvolve de si, dos outros e do mundo a partir da qualidade das interações com as primeiras figuras de vinculação. Os MID são similares a outras estruturas cognitivas conceptualizadas pela psicologia. Eles organizam a experiência passada e proporcionam estrutura para compreender as novas experiências e orientar a interacção social (Collins & Allard, 2001; Bretherton & Munholland, 1999; Shaver, Collins & Clark, 1996). Mas, uma vez que, os MID são construídos no contexto de experiências emocionais com outros significativos e se centram na satisfação de necessidades emocionais, eles são sobrecarregados de afecto e mais explicitamente interpessoais do que outras estruturas de representação mental.

Na literatura encontramos diferentes abordagens sobre a organização dos MID que, na nossa opinião, podem globalmente ser sistematizadas em quatro propostas: (1) organização hierárquica (Main et al., 1985; Bretherton, 1985, 1990, 1999; Bowlby, 1980); (2) organização em rede (Collins & Read, 1994); (3) organização desenvolvimental (Spangler e Zimmermann, 1999); (4) organização em rede neuronal (Shaver & Mikulincer, 2002). Passaremos a analisar cada uma destas propostas em detalhe.

Na proposta de organização hierárquica considera-se que os MID estão organizados numa hierarquia de modelos gerais e específicos (Main et al., 1985; Bretherton, 1985, 1990, 1999; Collins & Read, 1984; Bowlby, 1980). As pessoas não têm um único conjunto de modelos do *self* e dos outros, em vez disso, têm uma família de modelos

que inclui, em níveis mais elevados, regras e suposições abstractas acerca das relações de vinculação em geral e, em níveis inferiores, informação acerca de relações ou acontecimentos específicos dentro das relações. Assim, os MID são representações multifacetadas nas quais informação a um nível não necessita de ser consistente com informação a outro nível (Main, 1991; Bretherton, 1990; Bowlby, 1980). Os indivíduos podem ter MID diferentes para diferentes significativos porque cada modelo pode estar interligado com outros modelos dentro de uma rede hierárquica complexa (Collins & Read, 1994).

Apesar dos MID mostrarem alguma continuidade ao longo do tempo, é provável que a sua estrutura evolua substancialmente da infância para a adultez. Os modelos iniciais (também designados por MID antigos ou velhos, Grossmann, 1999) formados na infância tornam-se muito provavelmente mais complexos e sofisticados à medida que a criança desenvolve capacidades cognitivas, especialmente ao nível abstracto (Bowlby, 1969). Os MID das crianças pequenas incluem, provavelmente, informação simples acerca da disponibilidade e responsividade dos cuidadores, enquanto que os MID das crianças mais velhas e dos adultos incluem informação mais detalhada e elaborada, e incorporam processos cognitivos mais avançados como imaginar as respostas do parceiro, estando organizados numa complexa rede hierárquica (Bretherton, 1990).

Num artigo de análise da situação, Pietromonaco e Barrett (2000), consideram que existe pouca evidência directa que clarifique as ideias relativas à estrutura e organização dos MID. Alguns dos estudos que avaliam indirectamente este aspecto (Trinke & Bartholomew, 1997; Baldwin, Keelan, Fehr, Enns & Koh-Rangarajoo, 1996) apresentam resultados consistentes com a ideia de que os indivíduos possuem MID gerais e MID específicos. Tais estudos têm mostrado que os indivíduos descrevem relações (nível específico) que são consistentes com a sua organização da vinculação (nível geral) e apresentam facilmente exemplos de relações que encaixam no seu estilo (geral) de vinculação, assim como são capazes de listar múltiplas pessoas que podem funcionar como figura de vinculação (por exemplo, parceiros amorosos, pais, melhores amigos, irmão ou parentes) (La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000; Pierce & Lydon, 2001; Mikulincer & Arad, 1999).

Collins e Read (1994), que subscrevem a proposta de organização em rede, sugerem que os MID podem ser melhor conceptualizados como uma rede de modelos interligados que pode ser livremente organizada numa hierarquia. No topo da hierarquia estaria o modelo que corresponde à representação mais geral do *self* e dos outros, abstraído a partir da história das experiências com as figuras de vinculação-chave. Mais abaixo na hierarquia situar-se-iam os modelos de domínio específico que

correspondem a tipos específicos de relações (pais-criança, relações românticas) e, mais abaixo ainda, os modelos de relações específicas que correspondem a relações particulares (“a minha relação com X”). Apesar dos modelos na rede serem conceptualizados como distintos, presume-se que estão ligados através de ricas associações.

Um número crescente de estudos tem fornecido evidências consistentes com a ideia da natureza em rede e multidimensional das representações da vinculação em adultos. Vários estudos verificaram que os adultos têm diferentes MID em diferentes domínios de relações. Por exemplo, representações da vinculação relativas aos pais estão apenas moderada ou fracamente correlacionadas com representações da vinculação relativas aos pares (Furman, Simon, Shaffer, & Bouychey, 2002; Bartholomew & Horowitz, 1991) ou aos parceiros românticos (Simpson, Rholes, Orina & Grich, 2002; Shaver, Belsky & Brennan, 2000). Outros estudos verificaram que MID gerais e MID de relações específicas são construtos correlacionados, mas não redundantes (Pierce & Lydon, 2001; Cozzarelli, Hoekstra & Bylsma, 2000; Baldwin et al., 1996). Vários estudos verificaram que diferentes MID predizem unicamente a variância dos comportamentos nas relações e os resultados das relações. Por exemplo, num estudo longitudinal (Crowell, Fraley, & Shaver, 1999) com jovens casais que estavam prestes a casar, verificou-se que a segurança da vinculação ao parceiro (avaliada pela CRI) predizia unicamente sentimentos de compromisso, intimidade, e agressão 18 meses depois, enquanto que a segurança da vinculação aos pais (avaliada pela AAI) predizia intimidade, ameaças de abandono do parceiro e agressão física do parceiro (ver também Simpson et al., 2002; Pierce & Lydon, 2001; Cozzarelli et al., 2000; Bartholomew & Horowitz, 1999). Em conjunto, estes estudos são consistentes com a ideia de que os sujeitos possuem uma rede associativa complexa de MID que contém representações abstractas (um modelo geral), assim como exemplares específicos (modelos específicos).

Outros investigadores exploraram a natureza multidimensional das representações da vinculação usando modelos estatísticos sofisticados para compreender a variabilidade da segurança da vinculação na pessoa e entre pessoas (Pierce & Lydon, 2001; Cook, 2000; La Guardia, Ryan, Couchman & Deci, 2000). Estes estudos sugerem que o grau em que um sujeito se sente seguro numa relação específica é, em parte, devido à propensão geral dessa pessoa para se sentir segura ou insegura (nível de vinculação geral) e, em parte, devido a características da relação específica. No entanto, estes estudos consistentemente verificaram que a maioria da variância na segurança da vinculação é melhor explicada pelo nível geral da relação. Por exemplo, La Guardia e cols. (2000), avaliou em jovens adultos a segurança da vinculação relativamente a

uma variedade de relações íntimas (por exemplo, mãe, pai, parceiro, melhor amigo). A análise dos resultados permitiu verificar que 21% a 44% da variância em termos do sentimento de segurança era explicada pelo nível geral da representação da vinculação.

Os estudos descritos parecem fornecer evidências de que os adultos possuem representações múltiplas da vinculação, mas não fornecem informação ou pistas acerca das relações estruturais subjacentes aos vários modelos representacionais. Evidência mais directa sobre a natureza hierárquica da representação da vinculação foi proporcionada por um estudo recente de Overall, Fletcher e Friesen (2003). Neste estudo os sujeitos completaram medidas de vinculação em três domínios: relações familiares próximas, amizades próximas e relações românticas. Em cada domínio também preencheram medidas sobre as três relações mais importantes. A análise factorial confirmatória revelou que o modelo estrutural que melhor explicava os dados era consistente com a hierarquia proposta por Collins e Read (1994), indicando que os modelos de relação específica estão embutidos/encaixados/integrados nas representações de domínio específico (família, amigos, parceiros), que por sua vez estão integrados em MID globais.

A proposta desenvolvimental de Spangler e Zimmermann (1999) parte do pressuposto de que os MID são um mecanismo de controlo da regulação emocional. Assim, no recém-nascido é possível observar comportamentos de vinculação básicos que ainda não são dirigidos para uma pessoa específica. De acordo com os autores, trata-se de um tipo de sistema de vinculação primário que funciona ao nível dos reflexos e desempenha a função do comportamento de vinculação num período desenvolvimental no qual não estão ainda formadas relações de vinculação específicas. Este sistema de vinculação inicial pode ser concebido como um modelo inato construído no curso da evolução da espécie (Gopnik & Meltzoff, 1997) e corresponderia a um primeiro nível de organização dos MID.

Com base neste sistema de vinculação primário e nas características do ambiente de cuidados, a criança desenvolve relações de vinculação específicas com a sua figura de vinculação. A qualidade de uma relação de vinculação é expressa em padrões específicos de comportamento de vinculação. Baseada nas suas experiências com a figura de vinculação, a criança “sabe” o que fazer quando se sente ameaçada ou insegura por estímulos internos ou externos e, concordantemente, exhibe estratégias específicas de vinculação para manter o equilíbrio vinculação-exploração. Segundo os autores, numa perspectiva de “teoria-teoria” a criança desenvolve uma teoria acerca das acções e das suas consequências (Gopnik & Meltzoff, 1997). O MID subjacente à relação específica criança-figura de vinculação está organizado num nível processual,



ou seja, um modelo afectivo implícito que funciona sem o efeito ou acção dos processos cognitivos avaliativos específicos de num nível consciente ou representacional. Neste segundo nível de representação, os MID referem-se basicamente a conhecimento processual acerca de estratégias comportamentais.

No próximo nível, a organização dos MID vai para além de um nível emocional e/ou motivacional, ao incluir conhecimento cognitivo ou representações explícitas acerca da vinculação, das figuras de vinculação e da sua disponibilidade e acerca do *self*. Neste nível, os MID tornam-se progressivamente organizados num nível representacional, o que, mais uma vez, numa perspectiva de teoria-teoria é uma *teoria* completa acerca da vinculação.

Em suma, os MID são organizados em diferentes níveis ao longo de períodos consecutivos do desenvolvimento. O desenvolvimento começa com um sistema de vinculação primário do recém-nascido a partir do qual forma as suas primeiras relações de vinculação até ao fim do primeiro ano de vida, as quais são organizadas num nível processual. Acompanhado pelo progresso no desenvolvimento cognitivo, a criança, com base em experiências específicas de vinculação, desenvolve MID mais ou menos explícitos ao nível da representação, os quais são potencialmente acessíveis à consciência.

Ainda segundo os mesmos autores, esta conceptualização da estrutura dos MID permite avançar com vários modelos desenvolvimentais explicativos do seu funcionamento. Assim, uma primeira possibilidade seria considerar um modelo simples de estágio no qual formas de organização inferiores são substituídas por formas superiores ao longo do desenvolvimento. Isto significaria que numa determinada idade apenas um tipo de organização estaria a funcionar. Parece-nos que esta conceptualização vai de encontro às abordagens metodológicas dominantes de investigação onde, por exemplo, a vinculação é avaliada ao nível processual nas crianças pequenas (*Situação Estranha*) e ao nível representacional nos adolescentes e adultos (AAI).

Num outro modelo de funcionamento, o nível inferior de organização seria parte integrante do nível superior. Assim, o nível inferior de organização é usado como um subsistema dentro do nível de organização superior, tornando-se hierarquicamente integrado (Cichetti, Cummings, Greenberg & Marvin, 1990). Neste sentido, os comportamentos de vinculação básicos são elementos constituintes das estratégias comportamentais ao um ano de idade, e as estratégias comportamentais podem ser activadas dependendo do conhecimento consciente acerca da disponibilidade da figura de vinculação, logo estão sob controlo cognitivo (representacional).

Por fim, num outro modelo possível, os três diferentes níveis de organização que emergem em diferentes períodos do desenvolvimento podem ser concebidos como sistemas diferentes que são mais ou menos coordenados após a infância, mas que, apesar disso, funcionam autónoma e independentemente uns dos outros. Neste último modelo, a questão que se pode colocar prende-se com qual dos sistemas é activado em diferentes situações. Os autores consideram que assumindo uma organização hierárquica, o sistema de MID de ordem superior na hierarquia pode ser activado preferencial ou prioritariamente em situações de ameaça, e só quando este sistema falha na restauração da segurança seria activado o sistema de MID do nível inferior. Uma possibilidade alternativa, seria os vários MID nos três níveis hierárquicos estarem activos e influenciarem o comportamento em função de características da situação como por exemplo, tipo de contexto, pessoas envolvidas, dimensão da ameaça, familiaridade com a situação entre outras. Assim, um indivíduo com uma organização segura da vinculação, apesar de uma história relacional adversa na infância, poderia apresentar uma organização coerente em termos discursivos quando aborda a sua história de vinculação e esta organização segura poderá torná-lo capaz de obter segurança a partir de uma relação íntima específica actual. Mas este mesmo indivíduo face a situações altamente exigentes poderá apresentar um comportamento, por exemplo, desligado no âmbito de uma relação específica. Apesar da proposta de Spangler e Zimmermann (1999) parecer muito adequada em termos desenvolvimentais e coerente com alguns dos aspectos centrais da teoria da vinculação, não encontramos investigação sistemática que procure reunir evidências que a sustentem.

Mais recentemente, Shaver e Mikulincer (2002), numa tentativa de integração dos progressos conceptuais e empíricos das duas correntes dentro da teoria da vinculação<sup>6</sup>, apresentam uma proposta alternativa de organização dos MID. De acordo com os autores, é fundamental recorrer a diversos contributos para clarificar e conceptualizar o construto de MID. Neste sentido, consideram que uma conceptualização alternativa seria perspectivar os MID em termos de redes neuronais associativas que mudam, subtil ou dramaticamente, dependendo do contexto e das experiências. Nesta proposta de redes neuronais, a noção de “hierarquia” usada tradicionalmente para conceber a organização dos MID é reformulada em termos de

---

<sup>6</sup> Os investigadores da vinculação na idade adulta tendem a enquadrar-se em dois grupos: (1) um grupo enraizado na tradição desenvolvimental que enfatiza a representação que os adultos construíram das suas experiências de vinculação e o modo como tais representações influenciam as suas relações e; (2) um grupo enraizado na tradição social e da personalidade que se focaliza na aplicação da teoria da vinculação para compreender as relações adultas amorosas e a personalidade (Fraley, 2002).

subconjuntos de redes neuronais diferentes em constante mudança. Não há necessariamente qualquer nível ou tipo de MID. Para os autores, a noção de níveis hierárquicos não passa de uma conveniência teórica e não uma descrição de uma realidade psicológica.

A realidade seria uma série de redes, cada uma contendo milhões de neurónios, que juntos podem representar quer uma experiência específica, quer generalizações de experiências específicas ou combinações de generalizações e experiências específicas, dependendo do que se pensou acerca de ou foi mencionado ou experimentado recentemente. Presumidamente, tal como experiências repetidas em outros domínios conduzem a conexões excitatórias ou inibitórias entre os nós da rede – o que a nível experiencial e comportamental parece ser bastante estável, como conceitos familiares e padrões de pensamento e sentimentos – experiências repetidas com as figuras de vinculação, especialmente as mais importantes e duradouras, provavelmente criam/estabelecem tendências centrais nas redes neuronais que podem ser convenientemente referidas como MID genéricos. Estas tendências centrais, no entanto, podem ser modificadas por muitos factores contextuais e experienciais.

Para além da discussão em torno da estrutura, o **conteúdo** dos MID tem sido, também, alvo dos interesses da investigação. Nesta linha, a contribuição de Collins, Guichard, Ford e Feeney (2004) é de destacar. Uma vez que os MID são construídos no âmbito de relações interpessoais significativas, as autoras propõem que os MID incluam: (1) memórias relacionadas com as experiências de vinculação; (2) crenças, atitudes e expectativas acerca do *self* e dos outros em relação com os processos de vinculação; (3) objectivos e necessidades relacionados com a vinculação, e (4) estratégias e planos associados com a satisfação dos objectivos de vinculação.

As memórias e relatos relacionados com as experiências de vinculação são componentes importantes dos MID. Incluem, não apenas, representações de interacções específicas e episódios concretos, mas também construções assentes nesses episódios. Os sujeitos seguros descrevem mais experiências relacionais positivas com as figuras de vinculação do que os inseguros; e mulheres inseguras têm mais memórias de vinculação negativas que as seguras (Shaver et al., 2000; Mikulincer, 1998; Mikulincer & Orbach, 1995).

Para além de diferirem no conteúdo das suas experiências de vinculação, os adultos seguros e inseguros também diferem no grau em que efectivamente processam informação acerca das suas experiências passadas de vinculação. Comparativamente com os sujeitos seguros, os desligados e ansiosos parecem ter memórias de

vinculação menos integradas e organizadas, o que lhes torna difícil fornecerem um relato coerente das suas experiências precoces de vinculação (Shaver, et al., 2000). Os sujeitos seguros e inseguros também diferem na acessibilidade cognitiva às suas memórias da vinculação. Indivíduos desligados têm mais dificuldades em evocar memórias de vinculação (Shaver et al., 2000; Mikulincer & Orbach, 1995), e os ansiosos apresentam maior rapidez de acesso a memórias negativas do que positivas (Mikulincer, 1998; Mikulincer & Orbach, 1995).

O conhecimento sobre o *self*, os outros e as relações é, muito provavelmente, mais complexo na adultez. Pode incluir, segundo Collins, Guichard, Ford e Feeney (2004), não só crenças *estáticas* (por ex., "as relações requerem muito trabalho") mas também atitudes (por ex., "as relações não merecem o esforço") e expectativas (por ex., "Não conseguirei encontrar alguém que me ame incondicionalmente"). Este conhecimento é obtido em parte a partir de experiências com as figuras de vinculação chaves. Segundo Collins e cols. (2004), apesar do trabalho empírico estar ainda na fase inicial, têm sido encontradas associações importantes entre o estilo de vinculação e crenças gerais acerca do *self* e do mundo. Comparativamente com indivíduos desligados e ansiosos, os seguros apresentam crenças mais positivas acerca de si em relação aos outros (Mikulincer, 1995; Collins & Read, 1990; Hazan & Shaver, 1987). Por exemplo, Collins e Read (1990) verificaram que os seguros apresentavam níveis mais elevados de auto-estima, viam-se a si mesmos como mais confiantes nas situações sociais, eram mais orientados em termos interpessoais e eram mais assertivos quando comparados com indivíduos desligados e ansiosos. Apesar de os sujeitos desligados não diferirem do grupo seguro ao nível da sua auto-estima ou assertividade, consideravam-se menos confiantes nas interações sociais e eram menos orientados interpessoalmente. Embora seguros e desligados refiram níveis semelhantes de auto-estima, eles diferem na importância relativa que atribuem às diferentes fontes de auto-estima (Brennan & Bosson, 1998; Brennan & Morris, 1997). Os desligados valorizam fontes baseadas na competência (por ex., autonomia, mestria ambiental), enquanto que os seguros enfatizam as fontes interpessoais (por ex., relação positiva com os outros). Os indivíduos seguros e inseguros também diferem no modo como o seu auto-conhecimento está organizado, por exemplo, os seguros têm estruturas do *self* mais balanceadas, complexas e coerentes que os inseguros (Mikulincer, 1995) e relatam menos discrepâncias entre o *self* actual e o *self* ideal.

Ainda de acordo com Collins, Guichard, Ford e Feeney (2004), há poucos estudos que investigam as diferenças de vinculação em termos das crenças acerca dos outros e do mundo social, mas os que existem consistentemente revelam que adultos seguros têm expectativas mais optimistas acerca das relações e acerca da benevolência geral dos

outros (Mikulincer, 1995; Collins & Read, 1990; Hazan & Shaver, 1987). Por exemplo, Collins e Read (1990) verificaram que os seguros consideravam as pessoas em geral como de confiança, de quem se pode depender e altruístas, enquanto os desligados eram desconfiados dos motivos humanos, viam os outros como não confiáveis, de quem não se podia depender e duvidavam da honestidade e integridade das pessoas. Já os ansiosos consideravam os outros complexos e difíceis de compreender e que as pessoas tinham pouco controlo sobre os resultados das suas vidas.

Apesar do sistema comportamental de vinculação servir o objectivo amplo de manter o sentimento de segurança, espera-se que a história pessoal acerca do modo como esse objectivo foi ou não alcançado, resulte numa hierarquia específica de necessidades emocionais e relacionais associadas à vinculação. Neste sentido, as pessoas diferem na extensão em que estão motivadas para desenvolver relações íntimas, evitar rejeição, manter a privacidade, procurar aprovação dos outros e por aí adiante. Por exemplo, indivíduos seguros desejam mais a intimidade na relação com os outros e procuram um equilíbrio entre proximidade e autonomia nas relações; os preocupados, apesar de também desejarem relações íntimas, a sua necessidade adicional de aprovação e medo da rejeição pode levá-los a procurar extrema intimidade e baixos níveis de autonomia. E os desligados são orientados pela necessidade de manter a distância e procuram limitar a intimidade para assim satisfazer o seu desejo de autonomia e independência (Bartholomew & Horowitz, 1991).

Apesar de existir pouca investigação nesta área, alguns estudos exploraram a natureza dos objectivos em adultos com diferentes estilos de vinculação (Collins, Ford, Guichard & Allard, 2003; Feeney, 1999; Mikulincer, 1998). Globalmente, estes estudos sugerem que os indivíduos seguros procuram no âmbito das suas relações de vinculação equilibrar as necessidades de intimidade e proximidade com as de autonomia, já os indivíduos desligados são orientados em termos da salvaguarda da sua independência em detrimento da qualidade e mesmo diversidade das relações interpessoais, ao passo que os preocupados são essencialmente orientados pela procura excessiva de proximidade e intimidade, criando situações de grande dependência emocional e relacional.

Em função dos objectivos de vinculação definidos, espera-se que os indivíduos desenvolvam um conjunto de planos e estratégias para os alcançar. Neste sentido, são esperadas diferenças nos planos e estratégias para lidar com as necessidades de vinculação, incluindo nas estratégias para regular o stress emocional (Kobak & Sceery, 1988), obter conforto quando necessário, manter a autonomia, desenvolver intimidade e proporcionar conforto aos outros. Os indivíduos seguros, de um modo

geral, tendem a escolher estratégias comportamentais menos punitivas relativamente aos parceiros e têm menos probabilidade de abandonar o conflito. Os resultados da investigação revelam diferenças sistemáticas nas estratégias de *coping* em adultos com diferentes estilos de vinculação. Por exemplo, seguros e ansiosos referem mais que procurariam apoio social do que os desligados.

No que à **função** dos MID se refere, consideramos que já foi apresentada informação relevante, nomeadamente ao nível da regulação da atenção, processamento e evocação de informação relevante para a vinculação e das respostas emocionais e comportamentais, no entanto gostaríamos de salientar alguns aspectos nucleares. Os MID constituem-se como dimensões nucleares do funcionamento individual e inter-individual ao organizar a experiência passada e ao proporcionar uma estrutura que permite compreender as novas experiências e orientar a interação social (Collins & Allard, 2001; Bretherton & Munhlland, 1999; Shaver, Collins & Clark, 1996). Neste sentido, moldam/orientam a forma como o sistema de vinculação é expresso pois direccionam os padrões de respostas cognitivas, emocionais e comportamentais em contextos relevantes em termos de vinculação. Segundo Bretherton (2005) a função assumida dos MID é tornar o mundo relacional mais previsível, partilhável e significativo, ou seja, os MID não reflectem apenas a história das relações de vinculação (realidade reflectidas), mas criam realidades relacionais (do *self* na relação e dos parceiros da relação) ao longo do percurso de vida. Deste modo, a função organizacional dos MID para a regulação comportamental, cognitiva e emocional torna-se óbvia (Cassidy, 1994; Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Bowlby, 1980). Parece, portanto, claro que os MID se assumem como estruturas organizacionais de sentimentos, cognições e comportamentos, tal como Main e col. (1985, p. 67) sugerem “internal working models, (...) direct not only feelings and behavior but also attention, memory and cognition”.

Em síntese, as diferenças individuais em termos da organização da vinculação são atribuídas a diferenças sistemáticas nos MID do *self* e dos outros que têm origem nas experiências precoces de vinculação e se modificam em função de acontecimentos de vida (relacionais ou não) posteriores e aspectos do desenvolvimento.

Neste segundo ponto focalizamo-nos no construto de MID enquanto elemento-chave da teoria da vinculação e no seu importante papel para a concepção da vinculação como um fenómeno em termos de ciclo de vida ao proporcionar uma base conceptual e empiricamente testável para a compreensão do desenvolvimento pessoal e relacional do indivíduo. Parece, pois, claro que o conceito de MID é nuclear na teoria

da vinculação uma vez que se assume que organizam o comportamento de vinculação, medeiam as diferenças individuais em termos de vinculação e explicam a estabilidade no funcionamento individual ao longo do ciclo vital.

Numa publicação recente dedicada à discussão sobre as duas tradições de investigação dentro da teoria da vinculação – desenvolvimental e da psicologia social, Waters e cols. (2002) reconhecem que *The notion of internal working models is (...) a work in progress (...)*. Apesar de tudo, segundo estes autores, a definição deste construto tão central para a teoria e investigação da vinculação na adultez, tende a ser mais especulativa do que formal e tem havido muito poucas tentativas para definir e decidir entre arquitecturas alternativas para as representações mentais da vinculação. Algumas das questões que autores colocam são as seguintes: São literalmente modelos? (Há muitas variedades); Podem em vez disso ser *scrips* temporo-causais?; Apenas listas de expectativas?; Quais são as implicações da sua acessibilidade à consciência ou o seu impacto no comportamento?

Os autores consideram que a ausência de uma conceptualização clara torna difícil desenvolver testes empíricos que possam suportar ou desconfirmar muitas das propostas teóricas acerca da natureza, estrutura e funcionamento dos MID. Em vez disso, tal como Hinde (1987) referiu, logo após o construto se ter tornado corrente na literatura da vinculação, “It is difficult to avoid the conclusion that properties are added to the working model (concept) as new phenomena require explanation, and that at least some of the new properties are isomorphic with the phenomena they are purported to explain.” (p.379).

Independentemente das questões em aberto e das limitações metodológicas, a ideia de MID é importante para a teoria da vinculação tal como refere Waters (1994) por várias razões. Primeiro, a ideia de uma representação mental da vinculação permite explicar os efeitos das experiências precoces no comportamento posterior e no desenvolvimento. Segundo, os MID constituem-se como os mecanismos através dos quais a experiência e a sua percepção subjectiva influenciam o comportamento e não apenas a experiência por si. Os MID são importantes também porque ao servirem como um sistema de avaliação e orientação da acção permitem explicar os comportamentos de vinculação em novas situações, contextos ou com novas figuras de vinculação. E, finalmente, a ideia de representação mental permite compreender ou perspectivar a vinculação como um laço afectivo que une os indivíduos através do tempo e do espaço. Apesar de sua enorme potencialidade, a dificuldade na definição explícita dos mecanismos de funcionamento e de desenvolvimento, levam-nos a perspectivar os MID como “conceptual metaphors” (Bretherton, 1985, p.29), dito por

outras palavras, fundamentais para condensar significado, mas limitadores em termos de concretização e operacionalização.

Se em termos conceptuais os MID são alicerçantes para a compreensão da vinculação enquanto fenómeno do ciclo de vida, em termos empíricos representam uma enorme potencialidade no que respeita à avaliação da especificidade da vinculação na vida adulta. Atendendo à relevância nuclear que a avaliação da vinculação em adolescentes e adultos assume na edificação da teoria da vinculação como *a guiding force in research in social and developmental psychology* (Cassidy & Shaver, 1999) analisaremos a seguir as questões relacionadas com a avaliação da vinculação em adultos com principal ênfase na *Adult Attachment Interview* (AAI, Main, Kaplan, & Cassidy, 1985).

### **3. Avaliação da vinculação em jovens adultos**

Bowlby conceptualizou a vinculação como um fenómeno do ciclo de vida, como já tivemos oportunidade de salientar, no entanto só nos últimos anos (a partir da década de 90) é que a investigação procurou aplicar de um modo sistemático a teoria da vinculação ao estudo das relações adultas. Teóricos e investigadores neste domínio partilham a premissa de que as experiências de vinculação precoces são fundamentais e fundacionais para o desenvolvimento posterior, nomeadamente em termos relacionais (Bowlby, 1973). Se na infância as figuras de vinculação são essencialmente os pais ou outras figuras que desempenham papel similar, na adultez uma variedade de figuras pode funcionar como figuras de vinculação, incluindo amigos, parceiros amorosos e pais (Mikulincer & Shaver, 2003). Neste sentido, são dois os aspectos centrais da teoria da vinculação para compreensão e avaliação da vinculação adulta: (1) o sistema de vinculação está activo na adultez e (2) existem diferenças individuais na vinculação adulta que têm a sua origem nas experiências de vinculação precoces que por sua vez estão *incriptadas* nas representações mentais – MID (Crowell, Fraley & Shaver, 1999).

A avaliação da vinculação tem-se constituído como um desafio para os investigadores muito provavelmente devido à natureza multifacetada/multidimensional e complexa do próprio conceito. Se a avaliação da vinculação na infância assenta essencialmente na expressão comportamental, observável no procedimento da *Situação Estranha* (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978), um procedimento protótipo da metodologia de avaliação, na idade adulta, pela especificidade desenvolvimental deste período de vida, o processo de avaliação revela-se mais desafiador. Na adultez o funcionamento



do sistema de vinculação passa por grandes mudanças devido à maturação física e cognitiva inerente ao processo desenvolvimental, tornando-se progressivamente menos estereotipado, ativado com menor facilidade e conseqüentemente mais difícil de observar (Sroufe & Waters 1977). De acordo com Simpson e Rholes (1998), a grande maioria da investigação sobre vinculação nos adultos decorre de duas tradições de avaliação: (1) avaliação da representação da vinculação no âmbito das relações de vinculação precoces e (2) avaliação de estilos de vinculação com os pais e/ou pares (amorosos ou amigos). Estas duas tradições reflectem abordagens conceptuais distintas dentro da teoria da vinculação - desenvolvimental e da psicologia social (Waters et al., 2002), e conseqüentemente recorrem a formatos de avaliação também distintos. A abordagem desenvolvimental é baseada na AAI que permite inferir a organização mental no presente do indivíduo relativamente às experiências de vinculação na infância (Hess, 1999). A outra abordagem, melhor representada na psicologia social e da personalidade, recorre aos auto-relatos sobre pensamentos e sentimentos relacionados com a vinculação no âmbito das relações adultas (Cassidy & Shaver, 1999). Estas abordagens têm conduzido a uma enorme diversidade de instrumentos de avaliação de vinculação em adultos e a divergências conceptuais e metodológicas. Dada a diversidade de instrumentos da avaliação e, tendo em conta os nossos interesses em termos metodológicos, analisaremos a AAI no âmbito das entrevistas e alguns questionários nas medidas de auto-relato. Além disso, sistematizamos a diversidade de instrumentos existentes na Tabela 1 que, não sendo exaustiva, procura sintetizar os instrumentos mais utilizados na investigação no âmbito das duas abordagens.

### **3.1 Entrevistas: *Adult Attachment Interview***

No sentido de operacionalizar o conceito de MID tal como Bowlby (1969/1982) o propõe, tornou-se imprescindível a construção de um instrumento ou medida que permitisse a avaliação da dimensão representacional da vinculação. O desenvolvimento da AAI pela equipa de Main (1984) vem responder a esta necessidade de operacionalização ao assumir que “mental processes vary as distinctively as do behavioral processes” (Main, et al., 1985, p.78), potenciando o movimento da investigação para o nível da representação e estendendo-o ao estudo das diferenças individuais na organização da vinculação à adolescência e idade adulta.

A AAI é uma entrevista clínica, semi-estruturada, de carácter biográfico dirigida a aspectos ou temas fundamentais da vinculação (e.g. separações, perdas, experiências

de abandono, de rejeição e maus-tratos). O foco da AAI é o estado da mente/*state-of-mind* (Main, Kaplan & Cassidy, 1985) do indivíduo relativamente às experiências de vinculação precoces, ou seja, as experiências de vinculação da infância com os pais e a integração destas experiências num discurso coerente acerca do *self*, dos pais e das relações de vinculação. Neste sentido, Kobak (1985) considera que o objectivo da entrevista é proporcionar uma oportunidade para o indivíduo analisar as suas experiências de vinculação passadas e o impacto destas nas relações actuais ou nas palavras de Main e colaboradores (1985, p. 68) “current state of mental organization with respect to attachment”. Parece-nos, pois, claro que o objecto da entrevista é avaliar os MID em termos de segurança relativamente ao *self*, às figuras de vinculação e ao *self* na relação com as figuras de vinculação, bem como a capacidade individual de organizar e integrar experiências de vinculação num todo coerente que se assume como uma visão do *self*, dos outros e das relações. Assim, a análise da entrevista enfatiza por um lado a qualidade da organização discursiva e por outro a articulação coerente entre os episódios específicos descritos (nível episódico) e a dinâmica representacional (nível semântico). Este processo de análise, em nosso entender, decorre da própria conceptualização de Main e cols. (1985) sobre a natureza e função dos MID. Isto é, os MID ao proporcionarem regras e sistemas de regras que orientam os comportamentos e sentimentos no âmbito da vinculação e também a atenção, memória e cognição a este respeito vão potenciar ou limitar o acesso ao conhecimento acerca do *self*, das figuras de vinculação, da relação de vinculação e ao modo como este conhecimento está organizado internamente, o que se vai reflectir na qualidade discursiva sobre a vinculação especialmente em termos de coerência e segurança. Neste sentido, a segurança discursiva é inferida a partir do acesso ao conhecimento/informação relevante sobre os tópicos da entrevista e da capacidade do indivíduo em integrar coerentemente aspectos positivos e negativos das suas experiências. Já a insegurança traduz-se pela ausência de coerência e da capacidade de integração (Soares, 2002). Assim, a qualidade discursiva pode ser compreendida como uma estratégia geral do indivíduo para lidar e processar pensamentos, sentimentos e comportamentos relacionados com a vinculação, sendo o objectivo primeiro desta estratégia de regulação manter um *state-of-mind* específico e relativamente estável (Bretherton, 1999).

Main e Goldwyn desenvolveram um método de análise e cotação da AAI com base em entrevistas de adultos cujos filhos haviam sido avaliados com a *Situação Estranha*, identificando qualidades em termos do conteúdo e da organização do discurso que permitia distinguir os indivíduos (Crowell, et al., 1999). A classificação da transcrição da entrevista assenta em dois tipos de escalas: (1) experiências com a figura de

vinculação (afecto, rejeição, incentivo à realização, negligência e inversão de papel) e (2) representação actual da vinculação (coerência, idealização, insistência na incapacidade de se recordar da infância, irritação com os pais, passividade, metacognição e luto não resolvido). Um aspecto nuclear da cotação da entrevista é coerência do discurso de acordo com os critérios propostos por Grice (1975, cit. in Hesse, 1999): qualidade (é credível sem contradições ou conclusões ilógicas), quantidade (sucinto, mas completo), relevância (informação relevante para o tópico/questão) e forma (claro e ordenado). As diferenças individuais em termos das relações interpessoais reflectem diferenças individuais ao nível dos MID. Neste sentido, e à semelhança dos padrões de vinculação identificados em crianças, podemos falar em diferentes organizações da vinculação em adultos – organização insegura de tipo desligada/rejeitante (categoria D), organização insegura de tipo emaranhado/preocupado (categoria E) e organização segura/autónoma (categoria F). A característica fundamental da organização insegura de tipo desligada/rejeitante é a desvalorização das relações de vinculação (e do seu impacto no desenvolvimento posterior). Em termos de memórias relativas às experiências de vinculação, estes indivíduos experienciaram relações pautadas pela ausência de afecto, proximidade e apoio. Podem mesmo ter sofrido a rejeição por parte das suas figuras de vinculação ou afastamento e não houve o reconhecimento das suas necessidades de vinculação. No que se refere ao discurso, os sujeitos apresentam dois padrões discursivos característicos: evitam/rejeitam abordar a história das suas relações de vinculação e o impacto que possam ter no seu desenvolvimento ou apresentam um distanciamento na abordagem destas histórias, reconhecendo apenas cognitivamente os seus efeitos negativos no desenvolvimento. Existe como que uma dificuldade em aceder às memórias referentes às relações de vinculação. É frequente que os poucos episódios descritos apresentem uma forte idealização da figura de vinculação e/ou desvalorização das necessidades e das relações de vinculação.

Na organização insegura de tipo emaranhado/preocupado, tal como a própria designação sugere, as histórias referentes às relações de vinculação são marcadas por um padrão discursivo confuso e incoerente. A abordagem é paradoxal na medida em que, os sujeitos parecem muito focalizados nos episódios negativos, mas simultaneamente tecem comentários globais positivos sobre as relações ou a figura de vinculação. Não apresentam uma análise objectiva e integradora da sua história pessoal, particularmente em termos relacionais. Assim, apresentam histórias pessoais pautadas por inconsistência nos cuidados, em que a figura de vinculação não respondeu na medida das necessidades de vinculação. A figura de vinculação é muitas vezes descrita como fraca, incompetente e incapaz de proporcionar protecção,

afecto, segurança e suporte que a criança necessita. A organização da vinculação é caracterizada pela incapacidade do indivíduo se distanciar das experiências de vinculação e de conceber o *self* como independente e autónomo. O discurso é confuso, contraditório, ambivalente, pautado por um certo negativismo face à figura e às relações de vinculação.

A organização segura/autónoma caracteriza-se por análises claras e coerentes/consistentes das relações de vinculação e pela consciência do impacto que estas tiveram no desenvolvimento. O indivíduo mostra-se livre para explorar e discutir as memórias relacionadas com a vinculação bem como os sentimentos e pensamentos associados. Em termos de história relacional, descrevem de um modo claro e objectivo experiências positivas em que a figura de vinculação foi suportiva, responsiva e consistente face às necessidades de vinculação. O discurso reflecte uma organização da vinculação pautada pela coerência e integração em que o indivíduo valoriza as relações de vinculação e reconhece a sua necessidade de estabelecer relações significativas com os outros. Esta categoria reúne não apenas os sujeitos que tiveram relações de vinculação positivas pautadas pela segurança, apoio e afecto, mas também os sujeitos que descrevem as relações de vinculação como inseguras, não suportivas e inconsistentes. No entanto, estes sujeitos revelam a capacidade de integrar num todo coerente os aspectos negativos e positivos das relações significativas em termos de vinculação.

Posteriormente, Main e Goldwyn (1984, 1989) identificaram uma quarta organização – estatuto não resolvido/desorganizado face a experiências traumáticas relacionadas com perdas ou abuso. Estes indivíduos viveram experiências traumáticas no âmbito da vinculação que não conseguiram integrar em termos discursivos o que se traduz numa narrativa desorganizada, desorientada com lapsos na monitorização do raciocínio e do discurso.

Vários autores (e.g. Bretherton & Munholland, 1999; Bretherton, 1990, 1993, 1999) consideram que, atendendo à conceptualização subjacente à AAI e ao seu processo de cotação, as classificações das entrevistas de acordo com as três organizações da vinculação (segura/autónoma, desligada/rejeitante e emaranhado/preocupado) se refiram a processos reguladores gerais. Assim, para Main a capacidade do indivíduo aceder a memórias da infância relacionadas com a vinculação com abertura emocional e para as transmitir num modo coerente seria um indicador de que o indivíduo era *livre para avaliar (free to evaluate)* assuntos relacionados com a vinculação de modo não defensivo.

A partir do sistema de Main e Goldwyn foram desenvolvidos outros sistemas de cotação: (1) Sistema de Cotação de Regensburg (Grossmann, Fremmer-Bombik,

Rudolf, & Grossmann, 1988); (2) *Attachment Q-Sort* (Kobak, 1993); e (3) *Reflective Self-Concept Scoring* (Fonagy, Steele, Steele, Moran, & Higgitt, 1991). Considerando a parte empírica do nosso trabalho analisaremos apenas do método do Q-Sort uma vez que se trata do método de cotação que utilizaremos.

O *Attachment Q-Sort* assenta conceptualmente na relação entre regulação emocional e organização da vinculação pela análise de estratégias emocionais minimizadoras *versus* maximizadoras (Faria, Fonseca, Lima, Soares, & Klein, 2007). A cotação da entrevista é assegurada por dois juizes independentes através da distribuição forçada de cem itens por nove categorias. Esta distribuição deve ter em consideração o recurso por parte do indivíduo de uma estratégia de segurança *versus* insegurança e de desactivação *versus* hiperactivação a partir de protótipos da organização segura, desligada e preocupada previamente construídos. O método permite também a avaliação de mega-itens relacionadas com a vinculação: mãe base segura, disponibilidade da mãe, disponibilidade do pai, pai rigoroso, ruptura familiar, preocupado, desligado, coerência, mãe rigorosa, emaranhamento familiar e rejeição parental (Kobak, 1993; Pinho, 2000).

Do ponto de vista psicométrico, a AAI tem apresentado excelentes valores relativos à fidelidade de resultados (e.g. Crowell, Treboux and Waters, 2002a; Steele & Steele, 1994; Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 1993), validade discriminante (e.g. Crowell, Fraley, & Shaver, 1999; van IJzendoorn, 1995;) e validade preditiva (van IJzendoorn, 1995).

A entrevista tem-se constituído como o principal instrumento da avaliação da organização da vinculação em adolescentes e adultos em estudos sobre (i) transmissão intergeracional da vinculação onde, frequentemente, tem sido encontrada uma associação significativa entre o padrão de organização da vinculação da figura parental na AAI e do(a) do filho(a) na *Situação Estranha* ou na AAI (e.g. Grossmann, Grossmann & Waters, 2005; Soares, 1996); (ii) representação da vinculação em jovens e adultos que têm revelado uma associação positiva entre segurança da organização da vinculação e um conjunto de variáveis de funcionamento psicológico como regulação emocional, identidade, competência social, qualidade e satisfação nas relações interpessoais, suporte social, capacidade de adaptação, entre outras (e.g., Grossmann, Grossmann & Kindler, 2005; Sroufe, Egeland, Carlson & Collins, 2005; Rice, Cunningham & Young, 1997; Kobak & Sceery, 1988); e (iii) organização da vinculação e a percepção das relações íntimas em que a segurança na organização da vinculação está associada a melhor qualidade relacional (e.g. Roisman, 2001; Waters & Cummings, 2000; Crowell & Waters, 1997).

O esforço de sistematização dos principais resultados obtidos no vasto universo das investigações realizadas tem sido concretizado com recurso ao procedimento de meta-análises. Por exemplo, numa meta-análise realizada por van IJzendoorn (1996) com base em trinta e três estudos que recorreram à AAI é possível verificar que em termos da distribuição da organização da vinculação em adultos de amostras não clínicas, a organização segura é dominante (58%), seguida da desligada (24%) e em último a preocupada (18%). Também com amostras não clínicas que envolvem adolescentes e jovens adultos a distribuição é muito semelhante: 56% de seguros, 27% de desligados e 17% de preocupados. Já quando os estudos envolvem amostra clínicas a distribuição da organização da vinculação é significativamente diferente comparativamente aos estudos com amostras não clínicas, com uma sobre-representação da organização desligada (33%), uma sub-representação da organização segura (48%) e uma representação muito próxima da organização preocupada (18%) (van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996). Globalmente, não foram encontradas diferenças de género e de nível educativo na distribuição da organização de vinculação (Spangler & Zimmermann, 1999).

Parece-nos claro que a AAI tem tido uma influência determinante no estudo da vinculação e dos MID no sentido em que permite aos investigadores testar a hipótese avançada por Bowlby de que as relações de vinculação na infância funcionam como protótipo para as relações na vida adulta. Esta hipótese tem sido confirmada em vários estudos que avaliam a qualidade da vinculação na infância com a *Situação Estranha* e da representação na idade adulta com a AAI (e.g. Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000). Paralelamente, esta medida tem permitido estudar a vinculação na idade adulta a sua ligação a vários aspectos do desenvolvimento pessoal e relacional (e.g. Grossmann, Grossmann & Waters, 2005; Sroufe, Egland, Carlson & Collins, 2005a,b). Apesar da sua inegável importância, parece-nos fundamental discutir um aspecto que por vezes tem passado despercebido na literatura. Existe uma distância significativa entre o discurso produzido na AAI e a estrutura representacional que lhe está subjacente, ou seja, a partir do discurso do sujeito os investigadores fazem inferências acerca das características e qualidade destas representações mentais. No entanto, não temos como tornar explícitas estas inferências, especialmente no que se refere à organização e conteúdo dos MID. Provavelmente como consequência desta condição, as ligações entre os MID e os comportamentos dos indivíduos permanecem correlacionais por um lado, e por outro continuamos sem saber especificamente ou a especular acerca de dimensões importantes dos MID como mecanismos ou processos de desenvolvimento, arquiteturas destas estruturas, mecanismos ou processos subjacentes à estabilidade e mudança e os processos pelos quais influenciam a

cognição, o afecto e o comportamento. Parece-nos que estas limitações não resultam da medida em si, mas das próprias limitações dos investigadores ao nível do modo como a têm vindo a usar, ou seja, nas palavras de Waters e Waters (2006) “(...) the AAI works far better than we can currently explain” (p. 186).

### **3.2 Medidas de auto-relato: *Inventory of Parent and Peer Attachment e Adult Attachment Scale***

Contrariamente ao que sucede na corrente que utiliza narrativas, a linha de investigação com base em auto-relatos é pautada por uma enorme diversidade de questionários para avaliar diferentes aspectos ou dimensões da vinculação com os pais ou os pares e que são dirigidos a temáticas muito diversificadas: relações amorosas (Shaver et al., 2000; Hazan & Shaver, 1987, 1990); relações com pares e amigos (Matos, 2000; Shaver et al., 2000; Bartholomew & Horowitz, 1991); problemas emocionais e perturbações clínicas (e.g., Golder, Rogers, Gillmor, Spieker, & Morrison, 2005), realização escolar/académica (e.g., Perris & Andersson, 2000; Burge, Hammem, Davila, Paley, Herzberg, & Lindberg, 1997); e actividade profissional (e.g., Fonseca, Soares, & Martins, 2006; Krausz, Bizman, & Braslavsky, 2001; Hazan & Shaver, 1987). Serão analisados dois questionários dada a sua importância para o nosso trabalho empírico.

O *Inventory of Parent and Peer Attachment* (IPPA) foi construído Armsden e Greenberg (1987) para avaliar a percepção dos indivíduos acerca das suas relações com os pais e os amigos íntimos. Na perspectiva dos autores “the internal working model’s of attachment figures may be tapped by assessing (1) the positive affective/cognitive experience of trust in the accessibility and responsiveness of attachment figures, and (2) the negative affective/cognitive experiences of anger and/or hopelessness resulting from unresponsive or inconsistently responsive attachment figures” (p. 431). Com base nestas suposições, o IPPA avalia três grandes construtos: (1) grau de confiança mutual, (2) qualidade da comunicação e (3) grau de raiva e alienação relativamente a três figuras: (1) mãe, (2) pai e (3) pares (Crowell et al., 1999). Em 1993 Neves, Soares e Machado adaptaram e validaram para a população portuguesa este instrumento sendo que, estruturalmente, é composto por três sub-escalas com 25 itens cada que podem ser usadas independentemente. O IPPA tem sido utilizado para avaliar a segurança da vinculação que tem mostrado relação com uma série de outras variáveis: auto-estima e satisfação com a vida elevadas (Armsden & Greenberg, 1987); estratégias eficazes de resolução de problemas (Armsden, 1986); baixos níveis de solidão (Armsden, 1986); menor sintomatologia clínica (Bradford &

Lyddon, 1993; Kenny & Perez, 1996); separação psicológica e adaptação (Ferreira, 2003), maior capacidade de transição escolar (Neves, 1995).

A *Adult Attachment Scale* (AAS) foi desenvolvida por Collins e Read (1990) para avaliar três estilos de vinculação – seguro, preocupado e evitante - procurando ultrapassar as limitações do instrumento de Hazan e Shaver (1987). O instrumento é constituído por 18 itens organizados numa escala tipo *Likert* de cinco pontos. A análise factorial permitiu identificar três dimensões: (1) *Close* que avalia o grau de conforto do indivíduo em estabelecer relações íntimas; (2) *Depend* que avalia o grau em que o indivíduo considera que pode depender do outro; e (3) *Anxiety* que avalia o grau de preocupação do indivíduo relativamente à possibilidade de abandono ou rejeição. A AAS foi adaptada e validada para a população portuguesa por Canavarro (1997) sendo que a Escala de Vinculação do Adulto (EVA) manteve o mesmo formato de 18 itens. A investigação que utiliza este instrumento tem reunido evidências que sugerem uma relação entre estilo de vinculação adulta e capacidade para pedir e proporcionar suporte (Collins & Feeney, 2000); estilos de vinculação e aliança terapêutica (Mallinckrodt, Coble, & Grantt, 1995); estilos de vinculação e violência conjugal (Holtzworth-Munroe, Stuart, & Hutchinson, 1997); estilos de vinculação e saúde mental (Canavarro, 1997); estilos de vinculação e ansiedade social (Eng et al., 2001); estilos de vinculação e perturbações alimentares (Tereno, Soares, Bouça, & Sampaio, 2001); e estilos de vinculação e apoio social (Almeida, 2005).

**Tabela 1 – Instrumentos de avaliação da vinculação em adultos**

<b>Instrumento</b>	<b>Dimensões de avaliação</b>
▪ Adult Attachment Interview (AAI) Main, Kaplan, & Cassidy, 1985	▪ <i>State of mind</i> em relação às experiências de vinculação na infância
▪ Current Relationship Interview (CRI) Crowell, 1990	▪ Representação da vinculação no âmbito das relações amorosas
▪ Attachment Interview (AI) Scharfe & Bartholomew, 1994	▪ Protótipos da vinculação adulta: protótipo seguro, protótipo preocupado, protótipo desligado e protótipo amedrontado
▪ Friendship Interview (FI) Furman, 2001	▪ MID das relações de amizade e experiências com os amigos íntimos
▪ Parental Bonding Instrument (PBI) Parker, Tupling, & Brown, 1979	▪ Experiências de afecto e super-protecção com a mãe e o pai
▪ Adult Attachment Styles (AAI) Hazan & Shaver, 1987	▪ Estilos de vinculação adulta: seguro, Evitante e ambivalente



Instrumento	Dimensões de avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inventory of Parent and Peer Attachment, (IPPA) Armsden &amp; Greenberg, 1987</li> <li>Versão portuguesa: Inventário de Vinculação aos Pais e Pares Neves, Soares, &amp; Machado, 1993</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Confiança, comunicação, alienação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reciprocal Attachment Questionnaire (RAQ) West, Sheldon, &amp; Reiffer, 1987; West &amp; Sheldon, 1992</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidade da relação de vinculação adulta mais significativa (ansiedade de separação e reciprocidade)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Attachment History Questionnaire (AHQ) Pottharst, 1990</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Base segura, disciplina parental, separação, suporte afectivo dos pares,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adult Attachment Scale (ATS) Collins &amp; Read, 1990</li> <li>Versão portuguesa: Escala de Vinculação do Adulto (EVA) Canavarro, 1997</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estilos de vinculação: seguro, preocupado e evitante</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relationship Questionnaire (RQ) Bartholomew &amp; Horowitz, 1991</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estilos de vinculação: seguro, desligado, preocupado e amedrontado</li> </ul>

### 3.3 Questões associadas à diversidade de medidas

Como já tivemos oportunidade de referir, apesar de enraizadas na mesma tradição teórica, a investigação desenvolvimental e social/personalidade sobre a vinculação adulta tem sido organizada no âmbito de duas culturas metodológicas distintas (Fraley, 2002), sendo que os investigadores inscritos em cada um destes grupos enfatizam diferentes componentes da teoria da vinculação e conceptualizam e avaliam as diferenças individuais da vinculação de modos divergentes. Na opinião de Roisman e cols. (2007) nos anos iniciais da investigação da vinculação adulta, os psicólogos assumiram que estes modos alternativos da avaliação tinham muito em comum. Por exemplo, nas medidas de auto-relato utilizadas pelos investigadores da psicologia social/personalidade, construtos como estilo de vinculação seguro, desligado ou preocupado, assemelhavam-se, pelo menos genericamente, aos construtos avaliados pelos psicólogos desenvolvimentais que utilizavam a AAI. Mas à medida que os investigadores foram comparando empiricamente estas formas alternativas de avaliação, as diferenças começaram a emergir, sendo progressivamente notório que estas medidas não eram permutáveis (Roisman, Fraley & Belsky, 2007).

Assim, a literatura mais recente neste domínio tem procurado discutir questões relacionadas com esta situação nomeadamente a razão pela qual existe esta divergência entre as medidas e até que ponto estão relacionadas com os mesmos

resultados (outcomes) nas relações adultas. Numa publicação recente Roisman e cols. (2007) procuram identificar de que modo é que estas medidas convergem e como podem ser articuladas de forma a contribuir para o progresso da investigação no domínio da vinculação adulta. A principal distinção entre a AAI e os auto-relatos é que avaliam variações da (in)segurança em níveis diferentes de acessibilidade, com os auto-relatos a “reflecting conscious attachment styles” e a AAI “referencing internalized, often unconscious, working models” (Furman & Flanagan, 1997, p.183), Roisman e cols. (2007) realizaram uma meta-análise de estudos que utilizam em simultâneo a AAI e medidas de auto-relato a fim de verificar a associação entre estes dois tipos de medidas. Os resultados demonstraram a existência de uma sobreposição pequena (trivial to small) entre a AAI e os auto-relatos. Na opinião destes autores, estes resultados podem ser explicados a partir dos diferentes níveis de especificidade das medidas. Enquanto que a AAI avalia a organização mental geral relativamente à vinculação, os auto-relatos tendem a focalizar-se em relações específicas presentes ou passadas, situando a avaliação, portanto, num nível de maior especificidade.

Uma outra explicação decorre da distinção fundamental entre os dois tipos de medidas já referidos. Enquanto que a AAI avalia processos que operam essencialmente fora da consciência, os auto-relatos capturam aspectos das representações mentais que são facilmente acessíveis à consciência. Algum suporte para esta última explicação pode ser encontrado nos trabalhos de Berbier, Larose e Boivin (2007) em que a avaliação da vinculação em estudantes do ensino superior foi realizada com a AAI e o IPPA. Apesar de a relação entre classificação com a AAI e com o IPPA não ser significativa (o que vai de encontro aos resultados de Roisman e cols., 2007), os autores encontraram uma correlação positiva entre as sub-escalas de afecto e rejeição com cada uma das figuras de vinculação na AAI e segurança da vinculação à mãe e ao pai avaliada pelo IPPA. Na opinião dos autores, a informação factual a que os indivíduos têm acesso de um modo mais consciente e que é narrado na AAI está efectivamente relacionado com medidas de auto-relato relativas aos pais. Em contraste, as sub-escalas que determinam a classificação em termos de padrões na AAI e que se baseiam na estrutura/organização e coerência global do discurso já não são passíveis de se relacionarem com os auto-relatos, ao contrário do seu conteúdo superficial. Parece-nos, pois, que a ausência de associação entre os dois tipos de medidas descrita na literatura poderá reflectir uma distinção conceptual básica entre os construtos avaliados em vez de uma questão meramente metodológica. As evidências empíricas que têm surgido nos últimos anos parecem fornecer suporte para a ideia de que o grau de acesso à informação (mais ou menos consciente) é a diferença nuclear entre os dois tipos de medidas. Enquanto a classificação na AAI envolve também o

processamento da informação relacionada com as experiências de vinculação e o seu impacto para o funcionamento individual, os auto-relatos não (Maier et al., 2004), pelo que a organização mental sobre a vinculação e a segurança da vinculação medida pelos auto-relatos diferem uns dos outros em termos do seu grau de automatização. Neste contexto, corroboramos a posição de Roisman e cols. (2007) ao enfatizar a abrangência e complexidade da teoria da vinculação que é capaz de inspirar investigação sobre a avaliação dos adultos relativamente a aspectos relacionados com a vinculação, tal como é feito na tradição da psicologia social/personalidade, assim como investigação sobre o modo como as experiências precoces de vinculação são integradas no discurso dos adultos e como essa integração/coerência influencia os processos desenvolvimentais, tal como é feito na tradição da psicologia desenvolvimental. Na nossa opinião, ambas as tradições proporcionaram *insights* fundamentais para o legado teórico de Bowlby e para as suas implicações na compreensão do ser humano pelo que, no futuro, a investigação no domínio da vinculação adulta poderá passar por uma abordagem multi-método, combinando os dois tipos de medidas sem esquecer a especificidade e as limitações de cada um.

Analisadas as questões relacionadas com a avaliação da vinculação na idade adulta, importa agora focalizar nas evidências que a investigação tem reunido em torno da vinculação adulta. Para tal, no próximo ponto iremos analisar e discutir os aspectos característicos das relações de vinculação na vida adulta, especialmente nos jovens adultos, no sentido de compreender os contributos da teoria da vinculação para a conceptualização do processo desenvolvimental e das suas implicações para diferentes domínios do desenvolvimento.

#### **4. Vinculação em jovens adultos e as relações com os pares**

A teoria da vinculação de Bowlby (1980) proporciona uma base de trabalho útil para compreender as relações adultas. De acordo com Bowlby, “there is a strong causal relationship between an individual’s experiences with his parents and his later capacity to make affectional bonds” (1979, p. 135). A qualidade das relações de vinculação precoces que a criança estabeleceu irá, assim, ter um papel determinante na qualidade das relações íntimas que irá desenvolver ao longo da sua vida, quer sejam relações de vinculação ou não (Berlin & Cassidy, 1999). Neste sentido, a teoria da vinculação (1969/1982) apresenta a relação cuidador-criança como a origem do funcionamento intra e interpessoal na infância e vida adulta. Na perspectiva de Bowlby (1969/1982), as associações entre as relações íntimas do indivíduo e as influências

das experiências precoces de vinculação nos laços afectivos são mediadas pelos MID, no sentido em que estes se assumem como mecanismo subjacente a estas “relationships among relationships” nas palavras de Berlin e Cassidy (1999, p.688). Assim, os MID contribuem para o modo como o indivíduo organiza o seu comportamento de vinculação ao longo do ciclo de vida, tendo um impacto significativo ao moldar/estruturar e manter as dinâmicas interpessoais (e.g., Sroufe, Egeland & Kreutzer, 1990; Owens, Easterbrooks, Chase-Lansdale & Goldberg, 1984). Apesar da teoria da vinculação não ser a única a conceptualizar a este respeito, o que a distingue de outras teorias é, como referem Berlin e Cassidy (1999), a especificidade da sua predição acerca das diferenças individuais e os seus argumentos de que as representações mentais (MDI) estão subjacentes à associação entre vinculação precoce e relações íntimas consequentes. Neste contexto, Bowlby assume que as relações de vinculação precoces funcionam como protótipos das relações da vida adulta, aumentando deste modo a probabilidade de os padrões de organização da vinculação na adultez reflectirem os padrões observados na infância (Fraleay, 2002). Assim, no plano teórico, não havendo mudanças significativas (no sujeito, nas relações ou no ambiente), as principais qualidades da vinculação criança-pais tenderão a ser replicadas nas relações íntimas posteriores: crianças seguras tenderão a formar relações íntimas cuidadoras e de suporte, enquanto que crianças inseguras tenderão a formar relação íntimas nas quais a prestação de cuidados, a procura de cuidados ou ambos estão comprometidos (e.g., Cassidy & Berlin, 1994; Cassidy & Kobak, 1988, Main, 1981, 1990). Tal como Sroufe e Fleeson (1988) referiram, “Others are selected, responded to, and influenced in ways that are compatible with previous relationship learning” (p. 29).

A proliferação da investigação sobre a vinculação em adultos assenta em dois pressupostos básicos de Bowlby: (1) a crença de que os padrões de vinculação desenvolvidos na infância (anos iniciais) são relativamente estáveis ao longo do desenvolvimento posterior e, (2) a crença de que as relações com os pais na infância são os protótipos da vinculação em adultos. Ao nível empírico existe evidência crescente para suportar o argumento de que os MID medeiam a associação entre vinculação precoce e relações interpessoais. Numerosos estudos indicaram associações entre a qualidade da vinculação e representações do *self*, dos outros e da vinculação em geral (e.g., Slade, Belsky, Aber & Phelps, 2001; Cassidy, 1988; Main et al., 1985), bem como a qualidade da relação com os pares em crianças (Wartner et al., 1994; Suess et al., 1992).

No entanto, apesar do papel fundamental que as primeiras relações de vinculação desempenham no desenvolvimento posterior, é aceite actualmente que a natureza e

dinâmicas das relações de vinculação mudam ao longo do desenvolvimento de forma a adequarem-se à especificidade de cada período desenvolvimental. Como alertam West e Sheldon-Keller (1994), é fundamental que a investigação da vinculação na idade adulta tenha em consideração (i) os componentes comuns ou análogos entre a vinculação na infância e a vinculação na idade adulta, (ii) as especificidades da vinculação adulta e (iii) a diferenciação entre relações de vinculação e outro tipo de relações interpessoais características da adultez. Ao longo deste segundo ponto procuraremos sistematizar as propostas teóricas e as evidências empíricas no âmbito da vida adulta que procuram em simultâneo clarificar estes e outros aspectos da teoria da vinculação.

#### **4.1 Características das relações de vinculação adultas**

Nas últimas décadas temos assistido à progressiva expansão da teoria da vinculação e da investigação associada no sentido de abarcar períodos desenvolvimentais posteriores à infância e outras potenciais figuras de vinculação que não os pais ou os primeiros cuidadores. A investigação da vinculação na idade adulta levanta questões nucleares que se relacionam com a especificidade da vinculação e do ser adulto e algumas dessas questões têm a ver com (1) identificação dos comportamentos através dos quais se manifesta a vinculação nos adultos, (2) função (ou funções) que a vinculação serve na vida adulta, e (3) elementos característicos da relação de vinculação da adultez. Hazan e Zeifman (1999) a este propósito, consideram que não faz sentido esperar que a vinculação se manifeste pelos mesmos comportamentos na infância e vida adulta apesar de a função básica poder ser a mesma. Vários autores têm desenvolvido esforços no sentido de procurar responder a algumas destas questões e deste modo clarificar o campo conceptual neste domínio (e.g., Weiss, 1982; Roisman, 2006; Waters & Cummings, 2000; Berlin & Cassidy, 1999; Ainsworth, 1989), sendo que, como já referimos, enquanto que o estudo da vinculação em crianças se focaliza essencialmente na dimensão comportamental, nos adultos a ênfase é na dimensão discursiva, com recurso a medidas que recorrem à linguagem (entrevistas) e/ou às auto-percepções (questionários) (Crowell & Treboux, 1995; Hazan & Shaver, 1994).

No que se refere às características/componentes da vinculação, os investigadores têm proposto que as características identificadas nos estudos com crianças caracterizam um grupo específico de relações interpessoais na vida adulta (Ainsworth, 1989; Weiss, 1982, 1986). Assim, também os adultos (1) mostram vontade ou desejo de estar com o(a) parceiro(a) de relação (procura de proximidade), (2) procuram o seu conforto em

momentos de ameaça ou insegurança (safe haven), (3) ficam perturbados quando este não se encontra disponível (protesto face à separação) e (4) obtêm um sentimento de segurança e confiança a partir dessas relações (base segura) (Doherty & Feeney, 2004). Paralelamente, Weiss (1991) identificou outros aspectos-chave da vinculação na infância que considera que também se aplicam a algumas relações adultas, nomeadamente (1) especificidade da figura de vinculação na satisfação das necessidades de vinculação e (2) persistência do comportamento de vinculação mesmo quando a figura de vinculação não está disponível. Mas o mesmo autor defende que a vinculação na idade adulta distingue-se da vinculação na infância a três níveis: (i) papel dos pares que passam a ser considerados como recursos importantes em termos de conforto, suporte e estabilidade; (ii) nos adultos a vinculação não tem primazia sobre outros sistemas comportamentais no sentido em que os adultos conseguem manter algum nível de actividade em situações em que a vinculação está ameaçada; e (iii) a vinculação é dirigida geralmente a uma figura com quem se estabelece um envolvimento sexual. Com base nestes critérios, Ainsworth (1989) e Weiss (1991) propuseram as relações amorosas duradoiras como o melhor exemplo de relação de vinculação na idade adulta, sendo que ao longo da última década grande parte da investigação neste domínio tem reunido evidências para esta suposição (Feeney, 1999). No entanto, Ainsworth (1989) e Weiss (1982, 1991) reconhecem também a existência de uma diversidade de relações de vinculação na idade adulta, considerando que neste período do desenvolvimento as relações de vinculação não têm necessariamente de envolver a componente sexual, sendo que as relações com outros adultos, como por exemplo irmãos e amigos, possuem o potencial para serem relações de vinculação.

Se a vinculação nos adultos partilha alguma semelhança com a vinculação na infância, é de esperar também diferenças decorrentes da especificidade inerente ao funcionamento adulto e às tarefas desenvolvimentais do adulto. Assim, uma diferença essencial é a reciprocidade/mutualidade, ou seja, na infância a vinculação é assimétrica existe sistematicamente uma figura de vinculação que cuida e protege e uma figura vinculada que procura protecção ou solicita cuidados. Nos adultos, as relações de vinculação são simétricas na medida em que cada elemento da díade procura e proporciona segurança e cuidados (cuida e é cuidado, protege e é protegido), alternando no papel de figura de vinculação e figura vinculada (Hazan & Zeifman, 1999; Hinde, 1997; Crowell & Treboux, 1995; Ainsworth, 1989; Hinde & Stevenson-Hinde, 1986; Weiss, 1982). Tipicamente, ao longo do tempo, numa relação interpessoal íntima cada elemento da díade vê o outro como fonte de segurança e protecção, sinalizando a necessidade de cuidado ao que o outro responde

proporcionando conforto, protecção e tranquilidade o que promove um sentimento de segurança. Uma outra diferença deriva do papel crucial do contacto físico no estabelecimento e manutenção de uma relação de vinculação. Os adultos diferem na motivação para procurar contacto físico comparativamente com as crianças, sendo que nas crianças o contacto físico é procurado com a finalidade de aliviar o mal-estar proporcionado pela ameaça ou insegurança, já nos adultos a atracção sexual é a principal razão do contacto físico, apesar de este também servir para conforto em situações de mal-estar (Hazan & Zeifman, 1999). Uma outra diferença tem a ver com a relação genética (ou parentesco). Na infância existe uma relação genética, biológica entre a criança e a sua figura de vinculação (pai, mãe), o que não acontece nas relações de vinculação entre adultos, a ausência deste tipo de relação é um pressuposto fundamental (Hazan & Zeifman, 1999).

Já para Weiss (1982) o que permite distinguir as relações de vinculação na infância das da idade adulta é que, por um lado, na infância a relação é estabelecida entre indivíduos de diferentes grupos etários (adulto/criança) e na idade adulta é entre pares (adulto-adulto); por outro, o sistema comportamental da vinculação não é dominante sobre os restantes uma vez que a ameaça à sobrevivência não é tão frequente dada a crescente autonomia do indivíduo. Por fim, geralmente nas relações de vinculação adulta existe envolvimento sexual.

Hinde e Stevenson-Hinde (1987), ao diferenciarem as relações de vinculação infantis e adultas, consideram como característica distintiva a necessidade de acontecimentos mais perturbadores para activar o sistema de vinculação comparativamente com o que acontece na infância. De acordo com os autores, este facto é explicado pela maior capacidade representacional dos adultos que lhes permite uma maior proximidade “psicológica”/emocional com a figura de vinculação e que evita a activação do sistema comportamental de vinculação ou a sua activação com menor intensidade. Por outro lado, acrescentamos nós, o adulto tem também mais experiência em lidar autonomamente com as exigências diárias e um maior sentido de eficácia e competência alimentados pela experiência prévia pelo que não depende tanto da figura de vinculação para gerir este tipo de situações.

A este propósito e, no sentido de contribuir para a clarificação do que pode ou não ser considerado uma relação de vinculação na idade adulta, Ainsworth (1989) recorre ao conceito de laço afectivo (*affectional bond*), considerando que as relações interpessoais duradouras podem envolver laços afectivos, sendo que ao longo do desenvolvimento vai-se desenvolvendo uma diversidade de laços afectivos entre os quais se encontram as relações de vinculação. Assim, a vinculação da criança aos pais é um laço afectivo, tal como os laços dos pais à criança, os laços da criança com

outros indivíduos com quais existe parentesco (por ex., irmãos) e os laços entre amigos. Na opinião da autora, os laços afectivos não são sinónimos de relação uma vez que diferem desta em três aspectos: (i) são relativamente estáveis e duradouros, (ii) são característicos do indivíduo e (iii) têm subjacentes representações que estão envolvidas na organização interna do indivíduo. Neste sentido, laço afectivo é definido como “a relatively long-enduring tie in which the partner is important as a unique individual and is interchangeable with none other.” (p.711). No laço afectivo existe o desejo de manter a proximidade com o outro, existe prazer e alegria no reencontro, as separações causam stress, perturbação e a perda definitiva causa dor e sofrimento. A vinculação é um laço afectivo na medida que estas características estão presentes, mas para além disso existe um outro critério que é específico deste tipo de laços afectivos: a experiência de segurança e conforto proporcionada por estas relações que potencia simultaneamente a capacidade de se mover da base segura com confiança para explorar e se envolver em diferentes actividades e tarefas.

Parece pois claro, que na vida adulta nem todas as relações íntimas são relações de vinculação, mas para a maioria dos autores, as relações de vinculação desenvolvem-se no contexto da intimidade relacional (e.g., Cassidy, 2001; Berlin & Cassidy, 1999; Hazan & Zeifman, 1999; Weiss, 1982). Assim, a intimidade assume-se como um ingrediente relevante que tem merecido a atenção de alguns teóricos da vinculação. De acordo com Weiss (1982), a proximidade característica de muitas relações interpessoais potencia o desenvolvimento da intimidade uma vez que cada um dos elementos da díade está rapidamente acessível ao outro em situações de necessidade ou ameaça, o que por sua vez pode facilitar o surgimento de uma relação de vinculação. Para Cassidy (2001) o desenvolvimento da intimidade assenta em quatro capacidades-chave (abilities): (1) capacidade de procurar cuidados, (2) capacidade de cuidar, (3) capacidade para se sentir confortável com um *self* autónomo e (4) capacidade de negociação. O desenvolvimento de cada uma destas capacidades é facilitado por uma organização segura da vinculação. Parece-nos um processo cíclico e dialético, na medida em que uma vinculação segura promove estas capacidades, mas elas são também fundamentais no estabelecimento de relações íntimas que por sua vez se constituem como contexto privilegiado para o estabelecimento de novas relações de vinculação seguras.

A procura de cuidados refere-se à capacidade do indivíduo sinalizar adequada e explicitamente as suas necessidade instrumentais e emocionais de modo a que a figura de vinculação possa responder de forma consistente e sistemática. Para Cassidy (2001), a procura de cuidados é importante pelo facto de também os adultos viverem momentos de medo, raiva, tristeza e dor e nessas alturas, tal como Bowlby



postulou, o indivíduo está predisposto biologicamente para procurar cuidados. Esta solicitação de cuidados requer que o indivíduo se revele ao outro, que partilhe sentimentos, características que lhe são muito íntimos e ao mesmo tempo que confie no outro como estando disponível, sensível e responsivo a essas necessidades, validando-as e respeitando-as. A investigação tem reunido evidências de que a vinculação segura está associada a uma procura de cuidados positiva quer na infância quer na adultez (Mikulincer, Florian & Weller, 1993; Feeney & Noller, 1990; Hazan & Shaver, 1987; Ainsworth, 1985).

Já a capacidade para cuidar implica que o indivíduo esteja disponível em momentos de necessidade, significa ter a capacidade para reconhecer os sinais de pedido de ajuda do outro e desencadear os procedimentos necessários e adequados para satisfazer o que é pedido. De acordo com Cassidy (2001), envolve abertura, flexibilidade e aceitação o que por sua vez, contribui para que o outro se sinta seguro o suficiente para se revelar e se tornar íntimo. Mais uma vez a segurança da vinculação está associada a esta capacidade de cuidar (Fraley & Shaver, 1998; Feeney, 1996; Kunce & Shaver, 1994; Kobak & Hazan, 1991).

De acordo com Hoffman (1997, cit Cassidy, 2001), para que exista intimidade é necessário que existam dois seres separados, autónomos e dispostos a estabelecer contacto respeitando as diferenças individuais. A autonomia é fundamental para que exista intimidade na medida em que permite que o indivíduo fique verdadeiramente próximo do outro sem receio de perder a sua identidade e independência (fusão). As evidências de vários estudos sugerem que a segurança da vinculação está associada a maior autonomia uma vez que a confiança do indivíduo na disponibilidade e resposnsividade da figura de vinculação confere-lhe a segurança necessária para explorar de modo autónomo (Cassidy & Berlin, 1994; Cassidy & Main, 1984; Ainsworth, 1978). Mais recentemente, Fonagy (1999) questiona-se acerca do que alimenta o quê, ou seja, "Does intimacy grow out of autonomy ou autonomy out of intimacy?" (p.618). Muito provavelmente ambos os sentidos são verdadeiros, a capacidade de autonomia é alimentada pela intimidade na relação criança-pais o que, posteriormente, potencia a intimidade em períodos posteriores da vida (Cassidy, 2001; Cassidy & Main, 1984).

Finalmente, a intimidade requer capacidade para negociar "(...) how much intimate contact they will have" (Prager, 1995, p. 276). A negociação em termos da satisfação das necessidades implica a partilha de sentimentos e desejos que caso não aconteça alimentarão a distância entre a díade (Baxter & Simon, 1993). Para Cassidy (2001), o indivíduo aprende a negociar no contexto da relação de vinculação, assim a segurança da relação proporciona ao indivíduo a confiança de que a relação é sólida o suficiente

para aguentar a pressão decorrente da negociação e portanto sente-se confortável para o fazer. Este é um dos aspectos que caracteriza uma relação de vinculação segura, daí que não seja surpreendente a associação que a investigação tem encontrado entre estas duas variáveis (segurança e negociação) (e.g., Kobak, Cole, Ferenz-Gillies, Fleming, & Gamble, 1993; Cooper & Cooper, 1992).

Este aspecto remete-nos para a análise das funções da vinculação da idade adulta.

Tal como já referimos, Hazan e e Zeifman (1999) consideram que a função básica da vinculação em termos da espécie humana é a protecção, no sentido em que é através de uma relação com uma figura considerada mais forte, sensível e competente que o individuo vulnerável, indefeso e menos capaz de lidar com as ameaças obtém a protecção e cuidados necessários para assegurar a sobrevivência. Sendo que na fase inicial do desenvolvimento estes cuidados são de carácter instrumental e emocional, e progressivamente à medida que o elemento mais fraco da díade se desenvolve e se torna mais competente passam a ser essencialmente de carácter emocional. Já Ainsworth (1991) salienta as funções da vinculação na idade adulta, sugerindo que esta irá facilitar o funcionamento e a competência fora das relações. A autora refere que há “ (...) a seeking to obtain an experience of security and comfort in the relationship with the partner. If and when such security and comfort are available, the individual is able to move of from the secure base provided by the partner, with the confidence to engage in other activities” (p.38). Parece-nos claro que a vinculação na idade adulta efectivamente promove a exploração, alimentando o sentido de competência e autonomia do indivíduo.

Existe evidência clara de que o ser humano possui uma necessidade fundamental de pertença que é preenchida por relações que envolvem contacto regular e vinculação, intimidade e compromisso (Baumeister & Leary, 1995), sendo que as relações de vinculação desempenham um papel nuclear na satisfação desta necessidade de pertença bem como na satisfação das necessidades de conforto e segurança, proporcionando simultaneamente uma base segura que permite aos indivíduos o envolvimento em actividades (trabalhos, lazer) com confiança e autonomia (Ainsworth, 1989). Assim, as relações de vinculação na idade adulta distinguem-se como sendo aquelas que proporcionam sentimentos de segurança e pertença sem os quais existe solidão e inquietação (Ainsworth, 1985; Weiss, 1974). Paralelamente, e na vida adulta, as relações de vinculação assumem uma outra variedade de funções incluindo proporcionar companhia, promover um sentido de competência e promover a partilha de objectivos, propósitos ou experiências (Crowell & Treboux, 1995; Ainsworth, 1985; Weiss, 1974). Tal como referem Hazan e Zeifman (1999), apesar de não fazer sentido esperar que a vinculação nos adultos se manifeste através dos mesmos

comportamentos da infância, pois fazê-lo seria ignorar uma realidade ontogénica, é claro que a sua função é a mesma – protecção e viabilização da sobrevivência. No entanto, as autoras alertam para a importância de que o conceito de protecção no âmbito das relações de vinculação seja definido de modo a que abarque a globalidade do seu significado e que considere as mudanças desenvolvimentais que distinguem as crianças dos adultos. Só assim se poderá considerar objectivamente a possibilidade da vinculação ter como função a protecção na infância e vida adulta.

#### **4.2 Estrutura e componentes das redes de vinculação na adultez**

Se é importante clarificar as características e funções da vinculação na idade adulta, é também nuclear definir os critérios que permitem identificar as figuras de vinculação dos adultos e compreender como se organizam estas figuras nas redes relacionais. De acordo com Howes (1999), as figuras de vinculação podem ser identificadas com base em três critérios: (1) são pessoas que têm uma presença contínua na vida do indivíduo, (2) proporcionam cuidado físico e emocional (são a principal fonte) e (3) apresentam um forte investimento emocional na relação com o indivíduo. Assim, a figura de vinculação nos adultos, à semelhança do que acontece com as crianças, continua a ser a principal fonte de segurança e de protecção. A este propósito Weiss (1982) sugere que as figuras de vinculação da vida adulta não têm necessariamente de ser figuras protectoras, em vez disso podem-se assumir como “fostering the attached individual’s own capacity for mastering challenge” (p. 173).

Se parece claro que na vida adulta existem outras figuras de vinculação para além dos pais ou das figuras de vinculação na infância, é importante clarificar (1) como se processa esta transição entre figuras de vinculação, (2) quem são as figuras de vinculação na adultez e (3) como se organizam em termos estruturais e funcionais. Para responder a estas questões a investigação tem-se focalizado em estudos com adultos de um amplo leque etário (e.g., dos 18 aos 80 anos), com diferentes estatutos relacionais (e.g., com relações íntimas superiores a 2 anos, sem relações íntimas) e com diferentes papéis de vida (e.g., com ou sem filhos).

Tem sido proposto que a vinculação aos pais se mantém ao longo da vida embora de um modo modificado (Cicirelli, 1991; Bowlby, 1980;) e que a maioria dos adultos mantém relações significativas com os seus pais, apesar destes últimos apresentarem um menor envolvimento na vida diária dos seus filhos adultos (Ainsworth, 1989). A relação de vinculação complementar com os pais (primeira figuras de vinculação) típica da juventude, constitui-se como ponto de partida para as relações de vinculação recíprocas com os pares. Ainsworth (1989) considera que mudanças na natureza e

dinâmica da vinculação podem ser provocadas por acontecimentos exteriores à própria vinculação, como alterações hormonais, neurofisiológicas e cognitivas e não apenas diferentes experiências sócio-emocionais. A este propósito Hazen e Shaver (1994) propõem uma progressão desenvolvimental na transição entre figuras de vinculação e na aquisição por parte das relações com os pares dos componentes que caracterizam uma relação de vinculação. No início da adolescência, as relações íntimas seriam marcadas pela procura de proximidade ou desejo de contacto físico com os pares (Fisher, 1992); progressivamente o parceiro passa a ser procurado em momentos de necessidade ou perigo, isto é, usar o outro como *safe haven* e finalmente na fase final da vinculação o parceiro é usado como base segura (Crowell & Waters, 1994). O que este processo nos sugere é que a transição entre figuras de vinculação não é deliberado e automático, sendo que muito provavelmente, pela importância nuclear que as relações de vinculação têm para a sobrevivência, o indivíduo vai progressivamente construindo novas relações que gradualmente vão assumindo as características e funções que a relação de vinculação com os pais possuía. Um ingrediente nuclear para este processo é a duração da relação. Parece-nos claro que é necessário um período de tempo significativo (aproximadamente dois anos, segundo Bartholomew e Thompson, 1995) para que a relação se possa estruturar de modo a satisfazer as necessidades de vinculação e talvez por isso mesmo um dos componentes mais importantes da vinculação – base segura – seja o último a aparecer nas novas relações. O aumento no tempo que os adolescentes passam com os seus pares pode constituir-se como facilitador do desenvolvimento de ingredientes essenciais para que algumas destas relações sociais evoluam para relações de vinculação, nomeadamente a confiança mútua, o conforto/suporte e a segurança. É importante salientar que apesar do surgimento de novas figuras de vinculação, os pais continuam a manter o estatuto de figura de vinculação, sendo por vários autores considerados como figuras de vinculação de reserva (Weiss, 1982), continuando a desempenhar funções de protecção e segurança. No entanto, a progressiva autonomia do adolescente potencia a entrada de novas figuras de vinculação o que vai ter impacto na natureza e hierarquia da vinculação. Assim, no curso do desenvolvimento são esperadas mudanças quer na composição quer na estrutura da hierarquia individual da vinculação. Novas relações podem ser introduzidas e/ou outras podem ser eliminadas, mas as figuras parentais tendem a permanecer enquanto membros dessa hierarquia, assumindo uma posição secundária comparativamente aos parceiros amorosos ou aos amigos.

A investigação deixa poucas dúvidas acerca da capacidade da criança estabelecer vinculações múltiplas (e.g., Howes, 1999; Hazan & Shaver, 1994; Bowlby, 1980,

1985), sendo considerado pela investigação adaptativo a existência de múltiplas figuras de vinculação (Howes, Rodning, Galluzo, & Meyers, 1988). De modo similar, faz todo o sentido esperar que também os adultos apresentem uma rede de relações de vinculação e uma hierarquia de figuras de vinculação, compreendendo-se, assim, a hierarquia da vinculação como um conjunto organizado de preferência por figuras/pessoas que o indivíduo procura ou a quem recorre quando o sistema de vinculação é activado (Collins, 1996). Partilhamos a posição de Kobak e cols. (2007) quando consideram que as relações de vinculação nos adultos podem ser melhor compreendidas no âmbito de hierarquias de relações de vinculação. O conceito de hierarquia permite compreender o modo como um indivíduo mantém múltiplas relações de vinculação, ao mesmo tempo que permite ordenar as suas preferências por diferentes figuras de vinculação em função de contextos, situações e factores ou condições activadoras do sistema de vinculação. E, apesar do conceito de Bowlby de hierarquia de vinculação ter sido em larga medida ignorado pela investigação que se focou essencialmente no estudo da figura de vinculação primária ou principal, este conceito proporciona um modo para compreender como é que os pares e outras figuras podem progressivamente assumir funções de vinculação e tornarem-se figuras de vinculação, mesmo que não principais. Uma das vantagens adaptativas da hierarquia de vinculação é que proporciona ao indivíduo cuidadores/figuras alternativas quando e se a figura de vinculação principal não está disponível, ao mesmo tempo que permite que efectue uma gestão distribuída das funções de vinculação por diferentes figuras em função da natureza, intensidade ou relevância da necessidade de vinculação.

O número e tipo de relações que integram a hierarquia/rede de vinculação nos adultos têm sido alvo de investigação e debate. Hazan & Zeifman (1994, 1999) referem que pais, amigos, irmãos e parceiro amoroso cobrem 85% das figuras consideradas como figuras de vinculação por adultos. Já Trinke e Bartholomew (1997) num estudo conduzindo com adultos de diferentes faixas etárias calcularam que em média cada participante considerava ter 5.8 relações de vinculação que incluíam membros da família (pais e irmãos), parceiros amorosos e amigos. Para além dos parceiros amorosos, a investigação tem reunido evidências de outras pessoas se constituem como figuras de vinculação na idade adulta. Os amigos ou familiares, como por exemplo irmãos, assumem-se como figuras de vinculação (e.g., Collins & van Dulamen, 2006; Doherty & Feeney, 2004; Furman, 2002; Furman, Simon, Shaffer & Boucher, 2002; La Guardia, Ryan, Couchman & Deci, 2000; Fraley & Davis, 1997; Hazan & Shaver, 1994). No caso dos amigos, a investigação sugere que mais uma vez a duração da relação é um factor muito importante pois só as amizades

duradouras têm condições de evoluir para relações de vinculação (Fraley & Davis, 1997). Mas as amizades podem ser particularmente importantes na satisfação de necessidade de vinculação quando existe ausência de uma relação amorosa. No estudo já referido de La Guardia e cols. (2000), jovens adultos relataram maior segurança na vinculação aos melhores amigos do que ao parceiro amoroso. No entanto, pensamos que este facto pode dever-se as características sócio-demográficas da amostra, nomeadamente a idade. Este estudo foi conduzido com estudantes dos primeiros anos do ensino superior em que a maioria das relações amorosas não tinha ainda uma duração significativa que potenciase a transformação do parceiro amoroso em figura de vinculação. Estudos posteriores revelam que sempre que há uma relação amorosa com duração superior a dois anos há maior probabilidade de o parceiro amoroso ser considerado figura de vinculação primária ou principal. Mesmo assim, existe consenso quanto às potencialidades das relações de amizade em termos de vinculação (Collins & van Dulmen, 2006; Doherty & Feeney, 2004; Furman, 2002; Furman, Simon, Shaffer, & Boucher, 2002; La Guardia, Ryan, Couchman, & Deci, 2000; Ainsworth, 1989; Weiss, 1982), uma vez que os factores que promovem a formação da vinculação na infância (prestação de cuidados, confiança, dependência) assistem igualmente a formação da vinculação nas amizades entre adultos (Doherty & Feeney, 2004; Furman, Simon, Shaffer, & Boucher, 2002; Fraley & Davis, 1997). Collins e van Dulmen (2006) referem mesmo que as relações de amizade são percebidas como a fonte mais importante de suporte durante o final da adolescência e início da juventude, e que a intimidade, mutualidade e *self-disclosure* com os amigos atinge o seu ponto mais alto na juventude. Os amigos são frequentemente as figuras com quem os jovens preferem estar (procura de proximidade) e a quem procuram em momentos de dificuldade (*safe haven*) (Kobak, Rosenthal, Zajac, & Madsen, 2007; Collins & van Dulmen, 2006). A importância das relações de amizade torna-se ainda mais relevante quando a investigação reúne evidências de que as qualidades das relações de amizade estão associadas com as qualidades das relações amorosas (Collins, 2003; Furman, Simon, Shaffer, & Bouchey, 2002) e que as representações das relações amorosas estão ligadas com as representações de amizades (Furman et al., 2002), sugerindo que é no contexto das relações de amizades que o adolescente e o jovem adulto cria as condições necessárias e desenvolve as competências nucleares para o estabelecimento das relação amorosas.

Simultaneamente, a investigação sugere que os familiares, essencialmente os irmãos, podem também ser figuras de vinculação (Thinke & Bartholomew, 1997; Feeney & Humpheys, 1996). Jovens adultos que participaram no estudo de Feeney e cols.

(1996) avaliaram os irmãos como pessoas importantes na medida em que eram considerados fontes de proximidade (procura de proximidade), tranquilidade, conforto (*safe haven*) e segurança (base segura). Além disso, em termos de um dos componentes da relação de vinculação, procura de proximidade, estes indivíduos referiam os irmãos como sendo tão importantes quanto as figuras de vinculação principais da infância (geralmente a mãe).

Em síntese, tal como Collins e Laursen (2000, p.59) referem “Affiliations with friends, romantic partners, siblings, and parents unfold along varied and somewhat discrete trajectories for most of the second decade of life, then coalesce during the early twenties into an integrated interpersonal structure”.

Apesar de ser comum a existência de múltiplas vinculações na idade adulta, estas figuras não são tratadas de modo equivalente, ou seja, o lugar que ocupam na satisfação das necessidades de vinculação é distinto (a extensa na qual se confia numa figura específica para conforto e segurança), existindo globalmente uma figura de vinculação principal que ocupa o topo dessa hierarquia (Collins & Read, 1994; Bretherton, 1985) e que é o alvo principal da maioria dos comportamentos de vinculação. Assim, também nos adultos se pode falar da posição hierárquica das figuras de vinculação no âmbito das redes de vinculação (Doherty & Feeney, 2004; Ainsworth, 1989; Weiss, 1982). Consistente com esta ideia, La Guardia e cols. (2000) verificaram que estudantes do ensino superior apresentavam uma variabilidade significativa no que concerne às figuras que satisfaziam necessidade de vinculação, sendo que mãe, pai, parceiro amoroso e melhor amigo apareciam como as figuras de vinculação mais frequentemente nomeadas, mas com pesos distintos na hierarquia de cada participante. Assim, a maioria dos estudantes referia o melhor amigo como principal fonte de segurança, protecção e de quem desejavam proximidade em situações adversas, seguido depois da mãe, só depois o parceiro amoroso e, por fim, o pai. O estudo de Trinke e Bartholomew (1997) reuniu evidências sobre a figura de vinculação principal na juventude uma vez que 95% dos participantes conseguia nomear uma figura principal de um modo claro. Neste estudo, a figura de vinculação principal, e em ordem decrescente de frequência, era a mãe, parceiro amoroso, melhor amigo, pais e irmãos. Um estudo posterior (Doherty & Feeney, 2004) tenta replicar estes dados numa amostra mais alargada de indivíduos em termos etários (entre os 16 e os 90 anos) e para seis potenciais figuras de vinculação: parceiro amoroso, mãe, pai, irmãos, melhor amigo e criança (descendente). Os resultados apontam no mesmo sentido dos de estudos anteriores, reforçando a ideia de que base segura, *safe haven* e protesto face à separação são indicadores fundamentais das relações de vinculação. Já a procura de proximidade não foi considerado pelos

participantes deste estudo como um aspecto relevante. Em termos de figuras de vinculação, todos os seis alvos apresentados foram considerados pelos diferentes participantes como figuras de vinculação, diferindo na sua posição na hierarquia. Assim, o parceiro amoroso aparece como a figura de vinculação principal mais frequentemente referida, seguida da criança (descendente), amigo, mãe, irmãos e pai. De acordo com as autoras, estes resultados sugerem que as relações amorosas são a principal fonte de segurança emocional e suporte na idade adulta. Os amigos são apontados essencialmente como pessoas com quem passar o tempo (procura de proximidade) e fontes de conforto e segurança (*safe haven* e base segura). Globalmente, os irmãos, criança e amigos preenchem os critérios que caracterizam uma relação de vinculação para um proporção significativa de participantes o que vem, mais uma vez, salientar a relevância destas relações para o funcionamento adulto. Este estudo revela ainda algumas particularidades interessantes da estrutura da rede de vinculação nos adultos. Por exemplo, as mulheres apresentam redes de vinculação mais ricas, ou seja, com mais figuras de vinculação do que os homens, já as pessoas idosas referem significativamente menos relações íntimas do que os jovens.

Um aspecto salientado pela maioria dos estudos já referidos é que nos adultos, apesar da existência de uma figura de vinculação principal, muito provavelmente diversas figuras da rede de vinculação cumprem especificamente um dos componentes da vinculação já referidos, por exemplo, o parceiro amoroso pode ser mais solicitado para situações de ameaça, já um amigo íntimo pode assumir-se como fonte de segurança.

#### **4.3 Da vinculação na infância à vinculação adulta: processos subjacentes**

Se poucas dúvidas existem de que o sistema comportamental de vinculação está activo ao longo do ciclo de vida e de que a qualidade das relações precoces desempenham um papel central nas relações íntimas posteriores, importa então compreender quais os mecanismos subjacentes a este processo. Bowlby (1979, 1985) especificou que os mecanismos subjacentes à associação entre vinculação precoce e relações afectivas posteriores são os MID. Considerando os aspectos conceptuais discutidos no ponto dois deste capítulo, compreende-se que os MID orientem o desenvolvimento das relações interpessoais ao longo da vida, na medida em que inicialmente guiam as expectativas do indivíduo acerca da disponibilidade e responsabilidades emocional dos outros nas interacções sociais “ (...) the kinds of experiences a person as, especially during childhood, greatly affect ... whether he expects later to find a secure personal base, or not” (Bowlby, 1979, p. 104). Simultaneamente, os MID também influenciam os comportamentos associados à



solicitação e prestação de cuidados fundamentais no desenvolvimento e manutenção de uma relação de vinculação. Estas ideias são reforçadas por Sroufe e Fleeson (1988) quando afirmam que “Others are selected, responded to, and influenced in ways that are compatible with previous relationship learning” (p. 29).

Ainda a propósito dos mecanismos de ligação entre as relações de vinculação precoces e as relações íntimas posteriores, Berlin & Cassidy (1999) corroboram a proposta de Bowlby acerca do papel mediador dos MID, clarificando que as representações mentais (MID) orientam os processos cognitivos e emocionais (atenção, memória, percepção, interpretação, expectativas e reacções emocionais) envolvidos no estabelecimento e manutenção das relações íntimas ao longo do ciclo de vida que por sua vez irão moldar os comportamentos interpessoais. As autoras consideram que existe evidência suficiente para suportar este argumento. Assim, vários estudos revelaram associações entre a qualidade da vinculação e as representações do *self*, dos outros e das relações interpessoais (e.g., Slade, Belsky, Aber, & Phelps, 1999; Cassidy, 1988; Kobak & Sceery, 1988; Main et al., 1985). Outros estudos sugerem conexões entre a qualidade da vinculação com a mãe e as representações que as crianças desenvolveram dos seus pares bem como a qualidade da relação com os pares (Cassidy, Kirsh, Scolton e Parke, 1996; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik, & Suess, 1994; Suess, Grossmann, & Sroufe, 1992).

Conjuntamente com os processos representacionais, Berlin & Cassidy (1999) consideram que é importante atender a outros mecanismos que podem estar envolvidos neste processo, como por exemplo, o papel dos pais na valorização e facilitação das relações interpessoais. Os pais de crianças seguras tenderão a proporcionar mais oportunidades para o estabelecimento de relações sociais que poderão resultar em redes de amigos mais alargadas. Estas suposições encontram algum suporte empírico em estudos conduzidos com crianças e adolescentes cujos resultados mostram a associação entre segurança da vinculação aos pais e qualidade das relações de amizade com os pares avaliada pela extensão dos contactos criança-pares (e.g., Hazan & Zeifman, 1999; Lieberman, 1977). Ao mesmo tempo, os pais de crianças seguras podem modelar o comportamento social e o investimento nas relações interpessoais dos seus filhos: por um lado, ao valorizar a importância das relações interpessoais e disponibilizar orientações que ajudem a desenvolver e manter amizades harmoniosas e por outro, ao funcionarem como modelo para as crianças pelo modo como se comportam nas suas próprias relações sociais (de amizade ou outras). Apesar da existência de um corpo relevante de evidências que sustentam a proposta de Bowlby em termos da importância e papel das relações de vinculação precoces para o funcionamento interpessoal futuro, importa também manter alguma

cautela sem generalização excessiva, no sentido em que certamente existem limites à influência da qualidade da vinculação precoce no funcionamento intra e interpessoal futuro, tal como alerta Rutter (1995) “There is a need to consider... dyadic relationships in terms that go beyond attachment concepts and to consider social systems that extend beyond dyads” (p. 556).

## **5. Contributo da vinculação para o desenvolvimento e funcionamento adulto**

O valor adaptativo da vinculação na infância parece evidente ao permitir à criança em situações de perigo ou ameaça reais ou percebidas procurar a protecção junto de uma figura que considera mais competente e forte, mas os últimos anos têm sido profícuos na produção e sistematização de evidências que suportam este argumento para o ciclo de vida, particularmente na idade adulta. Apesar de, no caso dos adultos, não ser tão evidente ou directamente observável o modo como a qualidade da vinculação pode contribuir para a sobrevivência ou adaptação, os investigadores (e.g., Hazan & Zeifman, 1999; Ainsworth, 1989) reuniram consenso relativamente às mudanças inevitáveis que o sistema comportamental de vinculação sofre e que se reflecte nas condições e contextos com potencial para activar a vinculação em adultos, bem como na interacção deste sistema com outros sistemas comportamentais activos no adulto; por exemplo sistema sexual, de afiliação, de exploração e de cuidados, acabando por se verificar a integração de grande parte deste sistema na vida adulta (Hazan & Shaver, 1994; Hazan, Shaver & Brashaw, 1988). Assim, a questão que se procura enunciar é: Qual o papel da vinculação no funcionamento e desenvolvimento? Como é que a vinculação contribui para a adaptação e sobrevivência dos adultos?

### **5.1 O papel dos recursos pessoais**

De acordo com vários autores, as respostas prováveis à questão sobre o lugar na vinculação no desenvolvimento humano encontram-se nos resultados da investigação. Parece-nos que a este nível será muito provavelmente nos estudos longitudinais que se têm vindo a desenvolver nas últimas décadas que poderemos encontrar algumas evidências que possam clarificar este aspecto e responder a muitas das questões em aberto. Quer nos E.U.A. quer na Europa (e.g., Inglaterra, Alemanha) podemos encontrar estudos desta natureza que envolvem pelo menos duas gerações de participantes (pais e filhos) provenientes de populações de alto e baixo risco desenvolvimental. A segunda geração é acompanhada desde o nascimento, sendo

sistematicamente avaliada com medidas de vinculação e também num conjunto de dimensões desenvolvimentais consideradas relevantes em termos da especificidade dos diferentes períodos do desenvolvimento (por exemplo, desenvolvimento motor nos primeiros anos, relacionamento com os pares na idade pré e escolar, realização académica na idade escolar, qualidade das relações íntimas na adolescência e juventude), sendo que na actualidade estes indivíduos encontram-se já na idade adulta. A diversidade, especificidade e complexidade dos resultados obtidos ao longo dos muitos anos em que os estudos decorrem tem permitido corroborar algumas das hipóteses avançadas pela teoria da vinculação e infirmar outras. De um modo geral, um dos aspectos que se salienta é a recusa clara de uma leitura determinista (Sroufe, 2005) no sentido em que a qualidade e características do começo assegurará a qualidade do futuro em termos desenvolvimentais. O que é assumido é uma leitura probabilística (Sroufe, 2005), no sentido em que as experiências precoces não limitam ou condicionam o presente e futuro, mas são transformadas e complexificadas em função do reportório desenvolvimental do indivíduo, dos contextos de vida e dos acontecimentos normativos e não normativos. Sroufe (2005) considera que os resultados do estudo longitudinal de Minnesota mostram claramente que a qualidade da vinculação está relacionada com o crescimento da auto-confiança, a capacidade de regulação emocional e a emergência e curso da competência social da infância à vida adulta. No entanto, considera que, apesar de o objectivo inicial do estudo longitudinal ter sido avaliar sistematicamente algumas das proposições básicas da teoria da vinculação nomeadamente no que se refere à relação entre (i) diferenças individuais na organização e história da interacção criança-figura de vinculação; e (ii) qualidade da vinculação e diferenças individuais da personalidade, estes objectivos evoluíram para o estudo dos mecanismos/processos subjacentes a estas ligações de modo a compreender o papel da vinculação no espectro mais amplo do desenvolvimento humano, ou dito de outro modo, o estudo do “development of the person” (Sroufe et al., 2005a, p.359). Assim, analisando as diferenças em termos desenvolvimentais entre indivíduos que na infância apresentavam vinculação segura e vinculação ansiosa (resistentes e evitantes) ao nível dos resultados (outcomes) desenvolvimentais poder-se-á esclarecer um pouco o papel da vinculação e dos processo subjacentes no desenvolvimento humano.

Bowlby (1973) propôs que a vinculação segura era a base ou fundação para o crescimento da auto-confiança no sentido em que crianças seguras ao confiarem e dependerem de modo adequado das suas figuras de vinculação eram capazes de as usar como base segura a partir de onde organizavam uma exploração eficaz e produtiva, o que por sua vez contribuiria para o desenvolvimento no futuro de um

maior sentido de autonomia e independência. Esta hipótese é claramente suportada pelas evidências dos estudos longitudinais que usaram avaliações múltiplas em termos de formato e frequência (recorrendo à avaliação de professores, educadores, observação em diferentes contextos, etc). Por exemplo, crianças que na *Situação Estranha* eram avaliadas como ansiosas apresentavam na idade pré-escolar e escolar valores mais elevados de dependência do adulto (pais, professores) e menor autoconfiança (e. g., Grossmann et al., 2005; Sroufe et al., 2005a). As crianças com padrão resistente apresentavam ao longo da infância e adolescência maior tendência a pedir ajuda ao professor face a desafios menores e procuravam permanecer sempre próximos destas figuras. Além disso, sempre que estavam perturbados (o que acontecia com facilidade e frequência) solicitavam de forma insistente a ajuda dos professores. Paralelamente, estas crianças eram consideradas pelos professores como mais imaturas e com mais necessidade de suporte pelo que toleravam mais as suas infracções das regras e dirigiam-lhes mais comportamentos de cuidado. Já as crianças com padrão evitante geralmente não procuravam os professores em situações de perturbação que eram menos tolerantes face aos comportamentos inadequados, exibindo para com eles menos comportamentos de cuidado (Sroufe et al., 2005a).

Uma outra hipótese de Bowlby e Ainsworth é que a qualidade da relação de vinculação precoce irá constituir-se como a fundação da capacidade de regulação emocional individual ao longo do ciclo de vida. A origem desta hipótese poderá estar na percepção do papel crítico que a vinculação desempenha em termos de espécie humana na regulação do medo e da ansiedade face ao perigo ou ameaça. Neste seguimento, Sroufe (1996) propõe que a capacidade de regulação emocional individual decorre, por um lado da regulação emocional na relação de vinculação uma vez que esta se constitui como um protótipo para o desenvolvimento posterior desta capacidade e, por outro da complementaridade dos MID, uma vez que a confiança na capacidade da figura de vinculação para prestar cuidado de modo sistemático e adequado potencia a construção da confiança na capacidade individual para permanecer organizado mesmo face a forte perturbação. Os estudos longitudinais reuniram evidências acerca das diferenças entre crianças seguras e ansiosas em termos das capacidades de auto-regulação. Assim, as crianças e adolescentes seguros eram avaliados e avaliavam-se como mais auto-confiantes, com maior auto-estima, com maior flexibilidade para ajustar a expressão emocional às exigências da situação e contexto do que as ansiosas (Sroufe et al., 2005a). De acordo com mesmos autores, os indivíduos resistentes, quando comparados com seguros ou evitantes, apresentam grande dificuldade em lidar com situações novas que envolvam elevada

activação bem como com objectos ou desafios cognitivos. Estes indivíduos mostravam maior hesitação e menos exploração de um objecto novo e complexo, menor flexibilidade e eficácia em tarefas de resolução de problemas especialmente se realizadas em grupo, exigindo cooperação entre os elementos.

Por fim, uma outra proposta teórica de Bowlby relativamente aos efeitos desenvolvimentais das diferenças individuais na qualidade da relação de vinculação refere-se à competência social. Indivíduos com vinculação segura desenvolveriam expectativas positivas relativamente às relações interpessoais, isto é, uma tendência ou predisposição para se envolverem intimamente com outros e capacidades emocionais e sociais que promovem a competência social. O construto de competência social tem merecido alguma atenção por parte dos investigadores nos períodos da infância, adolescência e início da juventude. Por exemplo, Sroufe (2005b) considera que a investigação em torno da competência social foi provavelmente das áreas mais fortes e de maior investimento no estudo longitudinal de Minnesota. A este respeito, Kobak (1985) procura clarificar aspectos conceptuais do construto, considerando que as questões teóricas associadas à competência social têm-se organizado em torno de duas abordagens que se distinguem essencialmente pela conceptualização do construto. Assim, uma das abordagens assenta numa definição global, “molar” (Kobak, 1985) de competência social que se assume como sinónimo de eficácia. A segunda abordagem defende uma definição mais específica de competência social sendo operacionalizada em competências particulares, como competências de estudo (Goldfried & Zurilla, 1969), competências de relacionamento interpessoal (Levenson & Gottman, 1978) e competências de tomada de decisão (Weithord, 1982). Qualquer uma destas abordagens apresenta potencialidades e limitações que têm sido discutidas na literatura especializada (Moreira, Bernardes, Andrez, Aguiar, Moleiro, & Silva, 1998; Rice, Cunningham & Young, 1997; Buhrmester & Furman, 1987; Kobak, 1985). Neste contexto, e no sentido de construir uma conceptualização alternativa, Waters e Sroufe (1980) apresentam uma definição desenvolvimental ao considerarem que o indivíduo competente é aquele que é capaz de usar os recursos ambientais e pessoais de modo a obter/atingir resultados desenvolvimentais adaptativos. Esta definição, para além de permitir focalizar a investigação nos factores ambientais e pessoais considerados relevantes em termos desenvolvimentais, obriga a especificar o que para cada fase/período desenvolvimental pode ser considerado um resultado desenvolvimental adaptativo. No âmbito desta perspectiva desenvolvimental e, no sentido de operacionalizar a noção de resultados desenvolvimentais adaptativos, Mallinckodt, McCreary e Robertson (1995) definem competência social como a “positive sense of self-efficacy for valued

social outcomes” (p. 179), tais como desenvolvimento e manutenção das relações com os pares, conforto/à vontade nas situações sociais e capacidade para usar o sistema de suporte relacional quando necessário (Bowlby, 1973).

A investigação desenvolvida no âmbito da competência social apresenta grande diversidade em termos metodológicos e de resultados. No entanto, uma revisão da investigação neste domínio realizada por Kobak (1985) permite verificar que a maioria dos estudos revelam a existência de uma ligação entre qualidade relacional com os pais e competência social especialmente em termos de contextos educativos e relacionais (relação com os pares). Neste sentido, Kobak (1985) propõe que, apesar da relevância dos recursos ambientais, sejam os recursos pessoais, nomeadamente a qualidade da organização da vinculação, a marcar a diferença ou a ter maior influência em termos de competência social.

Genericamente, a investigação tem documentado a relação positiva significativa entre qualidade da vinculação e competência social na infância e adolescência (LaFreniere & Sroufe, 1985; Main, 1985; Sroufe, 1983; Sroufe, Fox, & Pancake, 1983; Waters, Wippman, & Sroufe, 1979; Matas, Arend, & Sroufe, 1978). Os resultados da investigação sugerem que a segurança da vinculação está associada à percepção de competência social por parte dos sujeitos sendo que indivíduos com organização de vinculação preocupada e desligada consideram-se socialmente menos competentes do que indivíduos com organização de vinculação segura (Moreira et al., 1998; Kobak & Sceery, 1988; Hazan & Shaver, 1987; Kobak, 1985;). Assim, na idade pré-escolar crianças seguras participavam mais activamente no grupo de pares, eram avaliadas pelos professores como mais empáticas e com relações interpessoais mais profundas e mutualistas. Já na idade escolar e adolescência possuíam amizades recíprocas e íntimas, coordenavam as amizades com a participação nas actividades de grupo (eram capazes de manter uma relação íntima com um amigo mesmo quando participavam em actividades de grupo) e apresentavam qualidades de liderança notáveis (Sroufe et al., 2005; England, Levy, Hyson, & Sroufe, 2000). Na juventude, os indivíduos seguros eram percebidos pelos seus pares (amigos) como mais competentes socialmente, mais resistentes, menos ansiosos e hostis no contexto relacional do que os indivíduos com organização da vinculação insegura. No grupo dos inseguros, os indivíduos com organização de vinculação desligada foram considerados pelos pares como hostis e ansiosos, enquanto que os indivíduos com organização de vinculação preocupada foram considerados como os mais ansiosos (Sroufe et al., 2005a; Kobak & Sceery, 1988). Já na perspectiva do próprio, os resultados sugerem que os indivíduos seguros referiam menos sentimentos de solidão e níveis mais elevados de suporte social do que os desligados. Paralelamente, os

preocupados não referiram mais sentimentos de solidão ou menos suporte social, mas percebiam-se como menos competentes socialmente do que os indivíduos seguros, e experienciavam níveis superiores de stress e ansiedade (Kobak & Sceery, 1988).

Estudos posteriores têm procurado, por um lado estender/ampliar os resultados em termos da relação entre qualidade da organização da vinculação e competência social nomeadamente ao nível de variáveis de género e etnia/cultura; e por outro lado especificar e clarificar a natureza e papel da competência social na adaptação desenvolvimental. Neste contexto, Rice, Cunningham & Young (1997) verificaram que: (1) não existiam diferenças em termos étnicos/culturais na relação entre qualidade da organização vinculação e competência social de tal modo que indivíduos seguros percebiam-se socialmente mais competentes comparativamente a indivíduos inseguros independentemente de serem de raça negra ou branca; (2) a qualidade da vinculação à mãe não era um factor predictor da competência social, ou seja, para indivíduos do género masculino a qualidade da vinculação ao pai era um factor predictor mais forte em termos de competência social do que a qualidade da vinculação à mãe, enquanto que nas mulheres a qualidade da vinculação a ambos os pais era um factor predictor igualmente importante; (3) a competência social é um predictor muito importante da adaptação desenvolvimental operacionalizada pelos autores em termos de bem-estar emocional. Neste estudo os autores testaram ainda um modelo de mediação entre a qualidade da organização da vinculação e bem-estar emocional, concluindo que a competência social é efectivamente um factor mediador entre a qualidade da vinculação em estudantes do ensino superior e bem-estar emocional. Num estudo mais recente (Fass & Tubman, 2002) foi investigada a relação entre qualidade da vinculação aos pais e pares, competência social e realização académica. Entre vários resultados, os autores verificaram que a vinculação aos pais e pares é um componente de padrões mais vastos de competência social e de ajustamento que pode funcionar como um factor protector ou compensatório em transições chave nos jovens adultos, como a entrada para o ensino superior ou responder às exigências colocadas pela realização académica no ensino superior. Estes resultados vão de encontro aos resultados do estudo longitudinal de Sroufe e cols. (2005a) que mostram claramente o papel mediador da competência social na qualidade do desenvolvimento e da adaptação da infância à vida adulta, tendo a sua origem na qualidade da relação de vinculação estabelecida entre a criança e a figura de vinculação nos primeiros anos de vida.

Quando a preocupação da investigação se dirige para a compreensão dos mecanismos de ligação entre vinculação e trajectórias desenvolvimentais no sentido

de clarificar o papel ou lugar de vinculação, parece-nos claro pelas evidências apresentadas que um dos processos de ligação é via competência social.

## **5.2 O papel da exploração no funcionamento do jovem adulto**

Um outro contributo importante da vinculação para o desenvolvimento pode decorrer da segurança que a vinculação proporciona para a exploração. A este nível a literatura não tem sido tão profícua, no entanto, genericamente existem evidências que associam vinculação segura a maior qualidade de exploração (e.g., Sroufe et al., 2005b; Grossmann & Grossmann, 2000; Grossmann, Grossmann & Zimmermann, 1999). Vários autores têm mesmo definido a segurança como “ (...) an optimal balance between attachment and exploration” (Grossmann, Grossmann & Zimmermann, 1999, p. 761), no sentido em que os sistemas de vinculação e de exploração são interdependentes (Bowlby, 1969/1982; Ainsworth, 1985). Neste contexto, Grossmann, Grossmann & Zimmermann (1999) procuram enfatizar funções mais alargadas da vinculação assentes numa visão ampla de vinculação e exploração, focalizando nas consequências adaptativas da qualidade da vinculação. Os autores usam o conceito de exploração segura (secure exploration) compreendido como “ (...) a pattern of exploration in which challenges are recognized, accurately assessed, and tackled realistically but not incautiously” (p.760) para discutir o papel da vinculação na qualidade do desenvolvimento posterior e consideram que para além da infância e adolescência (i.e., adulez) a exploração mental deve ser perspectivada como uma extensão da exploração física/motora específica dos primeiros anos de vida. Um dos primeiros resultados associados à qualidade vinculação foi a qualidade da exploração que a criança faz do mundo (Main, 1985) e que decorre da base segura que a figura de vinculação proporciona à criança para que esta se sinta confiante e segura para lidar com os desafios decorrentes da exploração. Globalmente, as crianças seguras apresentam um funcionamento harmonioso e equilibrado entre vinculação e exploração, as resistentes mostram-se continuamente focalizadas na figura de vinculação mesmo em situações de stress moderado e quando o stress é maior procuram o contacto continuado da figura de vinculação, e as evitantes são ineficazes em usar a figura de vinculação como fonte de conforto e tranquilidade em situações de stress (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Em qualquer um destes casos, as crianças inseguras apresentam um comprometimento claro da exploração com limitações na qualidade e quantidade da exploração. No caso das crianças evitantes estas limitações decorrem da excessiva focalização nos objectos como estratégia defensiva para desactivar o sistema de vinculação o que provoca níveis elevados de



ansiedade. Já nas resistentes, as restrições da exploração decorrem da necessidade excessiva em manter a proximidade da figura de vinculação e assegurar da sua disponibilidade, o que resulta de uma hiperactivação do sistema de vinculação. Este padrão de interacção entre vinculação e exploração parece manter-se ao longo do ciclo de vida através de diferentes contextos. Assim, crianças seguras apresentam mais atenção e curiosidade face as novos objectos ou tarefas, são mais autónomas na exploração, são mais entusiastas e apresentam menor frustração e negativismo em situações de resolução de problemas quando comparadas com crianças ansiosas (Sroufe, Cooper, DeHart, & Marshall, 1996; Magai & McFadden, 1995; Belsky & Cassidy, 1994; Cassidy & Berlin, 1994). Paralelamente, quando em situações de desafio, as crianças e adolescente seguros exploram de modo mais flexível possíveis soluções e quando consideram que os recursos individuais não são suficientes activam os recursos sociais (Grossmann, Grossmann & Zimmermann, 1999). Já na juventude a qualidade da vinculação e particularmente a qualidade da exploração tem sido associada ao desenvolvimento da carreira. Por exemplo, ao nível dos estudantes do ensino superior a qualidade da vinculação tem sido concebida como proporcionando a segurança necessária para que o jovem explore autónoma e competentemente as oportunidades e experiências que o contexto do ensino superior pela enorme novidade e diversidade que o caracteriza proporciona para o desenvolvimento do futuro profissional (Kenny & Rice, 1995; Guerra & Braungart-Rieker, 1999; Kenny & Donaldson, 1991). De acordo com Bluestein, Prezioso e Schultheiss (1995), a segurança da vinculação irá sustentar a exploração do *self* em contextos educacionais e vocacionais, conduzindo à construção e implementação de um projecto de vida em termos profissionais. Este tipo de relação entre segurança da vinculação e mais e melhor exploração do *self* e do mundo vocacional e profissional é sustentando por outros estudos no domínio (Roisman, Bahadur & Oster, 2000; Guerra & Braungart-Rieker, 1999; Ketterson & Blustein, 1997; Hazan & Shaver, 1990; Kenny & Donaldson, 1991).

Na vida adulta, a investigação tem também reunido evidências acerca da relação entre qualidade da vinculação e exploração, especialmente no domínio profissional. Cassidy (1999) propõe que no adulto e, considerando as especificidades desenvolvimentais da vida adulta, a exploração se encontra ao serviço da construção de conhecimento acerca de si, dos outros e do mundo e assim sustente o desenvolvimento de competências fundamentais para o funcionamento adulto. Paralelamente, Hazan e Shaver (1987) propõem que o funcionamento do adulto no contexto profissional se constitua como uma actividade de exploração e neste sentido encontraram diferenças no comportamento exploratório em função do estilo de vinculação dos indivíduos.

Globalmente, indivíduos seguros tendem a explorar de modo autónomo as oportunidades laborais que se constituem como fontes em si mesmas de gratificação; os indivíduos evitantes usam o foco excessivo na actividade profissional como estratégia de desactivação do sistema de vinculação, valorizando grandemente a realização e competência nesse domínio; já os indivíduos ambivalentes são excessivamente preocupados com a disponibilidade e aceitação dos outros pelo que preferem trabalhar com outras pessoas e guiados pela forte necessidade de aceitação acabam por não conseguir retirar da actividade profissional a satisfação e aprendizagem possíveis (Fonseca, Soares & Martins, 2006; Hazan & Shaver, 1990).

Parece pois claro, que a realização de muitas tarefas desenvolvimentais relevantes, nomeadamente em termos do estabelecimento de relações íntimas fora do círculo familiar, desenvolvimento vocacional e de carreira e realização profissional, seria altamente improvável sem a contribuição do sistema de exploração (Allen & Land, 1999). Assim, também na vida adulta as relações de vinculação segura se assumem como base segura que promove e sustenta a exploração e o consequente conhecimento de si e do mundo, bem como o desenvolvimento de competências fundamentais para que o indivíduo possa lidar com os desafios/tarefas específicos deste período. Um outro processo através do qual a vinculação poderá manter o seu papel no desenvolvimento posterior poderá ser então via sistema exploração.

Ainda na tentativa de conhecer os meios através dos quais a vinculação exerce a sua influência no desenvolvimento posterior, têm surgido nos últimos anos na literatura, propostas alternativas. Uma das que nos parece mais interessante e promissora, apesar de se encontrar ainda numa fase embrionária, é apresentada por Roisman (2006). No âmbito de um estudo que tinha como objectivo compreender o contributo da qualidade da vinculação em adultos avaliada pela AAI para a qualidade das interacções pessoais com estranhos num contexto não relacionado com a vinculação (resolução de uma tarefa desafiante), o autor reuniu evidências que sugerem que indivíduos seguros eram mais competentes na abordagem e interacção com estranhos e mais eficazes na resolução conjunta da tarefa do que indivíduos inseguros. Defendendo também uma leitura ampla/abrangente da teoria da vinculação, Roisman sustenta que a segurança da vinculação tenha implicações para o funcionamento individual mesmo em domínios que normalmente não se associam à vinculação, como por exemplo o funcionamento cognitivo. Este autor propõe que a coerência típica e característica do discurso sobre as experiências de vinculação na infância de um indivíduo seguro constitua um “ (...) general interpersonal resource, an asset that may play a role in all adult interactions” (Roisman, 2006, p. 342). Ou seja, em vez de reflectir exclusivamente o estado da mente relacionado com a vinculação, a AAI pode

também capturar a capacidade individual de desenvolver ou construir uma narrativa coerente e integradora acerca das experiências pessoais que teria fortes implicações para a capacidade de funcionamento individual nas relações interpessoais quer sejam íntimas ou não. Esta leitura é consistente com o que o autor considera um conjunto pioneiro e limitado de estudos que demonstram ligações entre a segurança na AAI e a natureza e qualidade das relações com os pares (e.g., Zimmermann, 2004; Larose & Bernier, 2001; Zimmermann, Maier, Winter, & Grossmann, 2001; Allen, Moore, Kuperminc, & Bell, 1998; Kobak & Sceery, 1988), alguns dos quais já analisamos previamente a propósito dos componentes e estrutura das redes de vinculação na adultez. Os resultados do estudo de Roisman (2006) sugerem que os indivíduos capazes de apresentar uma narrativa coerente acerca das experiências de vinculação na infância (seguros) tinham também maior capacidade de negociar de modo competente as suas interações interpessoais na vida adulta do que indivíduos que apresentavam narrativas incoerentes (inseguros). Assim, adultos seguros e inseguros apresentavam padrões diferenciados de interação com estranhos no âmbito da realização conjunta de uma tarefa desafiante, sendo que indivíduos seguros apresentavam envolvimento emocional mais positivo com estranhos do que indivíduos inseguros. Paralelamente, os preocupados apresentavam uma tendência para monopolizar a tarefa sem conseguir obter uma resolução satisfatória e os desligados exibiam níveis elevados de afecto negativo, comportamentos de desinteresse pela tarefa e dificuldade acentuada de colaborar com o parceiro na sua resolução. Apesar de se tratar de apenas um estudo, parece-nos que a leitura que o autor propõe, poderá ser promissora no sentido de nos ajudar a compreender o modo como a segurança da vinculação pode contribuir para organizar o desenvolvimento das relações interpessoais na adultez e para a eficácia dos adultos nos contextos relacionais íntimos. Em suma, parece-nos que esta perspectiva encontra a ligação entre vinculação e desenvolvimento posterior ao defender/conceber a segurança da vinculação como uma força organizadora do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida que se pode constituir como andaimes que sustentam a adaptação neste período de vida, ou seja, competência induz competência (McCornick & Kennedy, 1994) no sentido em que uma pessoa segura, confiante de si, das suas relações e do mundo muito provavelmente apresenta maior suporte, mais independência, responsabilidade e autonomia (Pistoloe & Watkins, 1995), e aborda o mundo de um modo mais seguro, confiante e autónomo o que reforça o seu sentido de competência, eficácia e produtividade, potenciando a qualidade da sua trajectória desenvolvimental.

Neste último ponto procuramos analisar e clarificar o papel ou lugar da vinculação no desenvolvimento humano. Para tal partilhamos da posição de Sroufe (2005) que ao discutir esta mesma questão defende que a compreensão deste papel deve ser enraizada em duas dimensões nucleares, a concepção da natureza organizacional do desenvolvimento (e.g., Sroufe, 1979; Sroufe & Waters, 1977; Sroufe, Waters, & Matas, 1974) e a adopção de um modelo transaccional não linear do desenvolvimento (e.g., Sroufe et al., 2005b; Bowlby, 1973). A concepção organizacional do desenvolvimento assenta no pressuposto de que a dimensão central do desenvolvimento humano é a sua organização. A organização dos comportamentos entre si, a organização dos comportamentos com os contextos em que ocorrem e a organização dos comportamentos com as tarefas desenvolvimentais específicas de cada período de vida. Neste sentido, o desenvolvimento pode ser concebido, por um lado em termos de mudanças na sua organização e não tanto em termos do surgimento ou esbatementos de comportamentos que anunciariam a emergência de uma nova função, competência ou capacidade. E por outro lado, ao nível da progressiva/crescente complexidade da organização comportamental inerente ao avanço da idade. Neste contexto, a conceptualização dos contributos da vinculação para o desenvolvimento tem de considerar necessariamente as evidências que a investigação nas últimas décadas tem produzido. Pelo que apresentamos a este propósito parece-nos claro que qualquer ligação entre vinculação e resultados desenvolvimentais tem de assentar numa leitura não linear. A qualidade da vinculação é somente uma condição iniciadora da trajectória desenvolvimental, estando apenas probabilisticamente relacionada com a natureza dessa trajectória, com os resultados desenvolvimentais e com a qualidade da adaptação individual. Não queremos com isto desvalorizar a sua importância ou reduzi-la a uma condição trivial. A vinculação é nuclear e crítica para o ser humano pelo lugar primordial que ocupa em iniciar a trajectória desenvolvimental, em desencadear todo um conjunto de processos altamente complexos e pela estreita ligação que mantém com outras dimensões do desenvolvimento (social, cognitivo, emocional). A investigação tem salientado diferentes factores ou condições que podem sustentar a trajectória desenvolvimental iniciada ou provocar deflexões como, por exemplo, nível de stress vivido pela família, divórcio dos pais, qualidade das redes de suporte, regularidade dos cuidados proporcionados (e. g., Grossmann et al., 2005; Sroufe et al., 2005a) ao longo de todo o percurso desenvolvimental, pelo que seria extremamente redutor e pobre assumir uma relação de causalidade determinista entre vinculação e desenvolvimento.

Analisada a centralidade e relevância da vinculação para o desenvolvimento humano, em particular para o desenvolvimento do jovem adulto, procuraremos no próximo

capítulo discutir uma outra dimensão nuclear do funcionamento de jovem adulto: a capacidade para construir conhecimento e para conhecer, ou seja, o desenvolvimento epistemológico.

## Capítulo II – Desenvolvimento Epistemológico em jovens adultos

### Introdução

O desenvolvimento epistemológico incide sobre a natureza e justificação do conhecimento, ou seja, o modo como o indivíduo lida com o conhecimento e o processo de conhecer. Trata-se de uma área do conhecimento que ao longo dos tempos tem reunido o interesse crescente de teóricos e investigadores e que nos últimos anos se tem caracterizado por progressos relevantes com fortes implicações para a compreensão do desenvolvimento dos jovens adultos e, em particular, dos estudantes do ensino superior. Ao longo deste capítulo, iremos analisar os principais modelos teóricos e discutir as evidências geradas pela investigação científica neste domínio.

### 1. Propostas conceptuais e metodológicas

Uma dimensão fundamental do desenvolvimento dos estudantes do ensino superior, que tem suscitado um interesse crescente da investigação, é o desenvolvimento epistemológico. Quando se procura compreender o modo como os estudantes do ensino superior constroem significado das suas experiências e lidam com o conhecimento, a teoria e a investigação têm-se focalizado nas *suposições* (assumptions) que estes desenvolvem sobre a *natureza*, *limites* e *exactidão/certeza* face ao conhecimento. Em termos históricos, podemos situar a origem do interesse por este domínio nos trabalhos de Piaget na década de 50 a partir conceito de psicologia genética por ele utilizado para descrever a sua teoria do desenvolvimento cognitivo (Hofer e Pintrich, 1997). Ainda a este propósito, Hofer e Pintrich<sup>7</sup> (1997) consideram que o desenvolvimento epistemológico integra-se num domínio mais amplo que designam por *epistemologia pessoal* (personal epistemology, Pintrich, 2002; Hofer, 2001, 2002; Hofer & Pintrich, 1997). Relativamente a este assunto a teoria e investigação existente pode ser, grosso modo, organizada em três grandes

---

<sup>7</sup> Hofer e Pintrich desenvolveram esforços no sentido de sistematizar e organizar a informação produzida no domínio do desenvolvimento epistemológico no sentido de criar um corpo conceptual e empírico robusto, unificado e coerente que se possa assumir como um domínio científico relevante. Os seus esforços culminaram com a publicação em 2002 de *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*.

linhas simultâneas e interligadas: (1) a linha iniciada por Perry (1970) que se caracteriza pela construção e teste de modelos estruturais, desenvolvimentais, que expliquem como é que os estudantes do ensino superior interpretam as suas experiências educacionais e constroem significado sobre o conhecimento científico, o mundo e os outros (Baxter Magolda, 1992; Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986; Perry, 1970/1999); (2) outra linha que tem investigado o julgamento reflexivo (King & Kitchener, 1994; Kitchener & King, 1981), ou seja, o modo como as suposições influenciam o pensamento e o raciocínio (King & Kitchener, 1994; Kuhn, 1991); e (3) a última linha de investigação que perspectiva a epistemologia pessoal como um sistema de crenças, relativamente independente, que não segue uma estrutura desenvolvimental, mas antes adere aos modelos computacionais da mente (Schommer, 1990, 1993; Ryan, 1984).

No entanto, em publicações posteriores Hofer (2001) e Pintrich (2002) revêem esta tipologia, agrupando as duas primeiras num único eixo – desenvolvimental, mantendo a linha das crenças epistemológicas e acrescentando uma terceira que se debruça sobre o efeitos das variáveis de contexto no desenvolvimento epistemológico, designadas por modelos de impacto (e.g., Tinto 1993; Pascarella, 1993; Astin, 1991; Weidman, 1989). Daqui resulta a seguinte configuração: (1) modelos estruturais que propõem uma sequência desenvolvimental (; King & Kitchener, 1994; Baxter Magolda, 1992; Kuhn, 1991; Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986; Perry, 1970/1999); (2) teorias sobre a epistemologia pessoal enquanto sistema de crenças com funcionamento, mais ou menos independente, em função do domínio e sem que reflectam uma estrutura desenvolvimental coerente (Schommer, 1990, 1994; Ryan, 1984) e (3) modelos de impacto, que estudam as origens ambientais e sociológicas da mudança em estudantes do ensino superior (e.g., Pascarella, 1993; Tinto 1993; Astin, 1991).

A análise conceptual e empírica que faremos debruçar-se-á sobre os modelos desenvolvimentais uma vez que assumimos uma leitura desenvolvimental do fenómeno em estudo. No entanto, parece-nos importante clarificar que a questão do desenvolvimento epistemológico não se limita a uma leitura desenvolvimental, apesar desta ser a mais produtiva e frutífera, quer em termos teóricos quer ao nível da investigação.

Em termos conceptuais e, numa abordagem desenvolvimental, podemos situar os trabalhos de William Perry, na década de 70, como o primeiro modelo estrutural que procura descrever e explicar o desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior. Na esteira dos trabalhos de Perry, surgiram uma série de modelos desenvolvimentais que procuram analisar o modo como se desenvolve a compreensão

epistemológica destes estudantes (Kuhn, 1991; King e Kitchener, 1994; Baxter Magolda, 1987, 1992; Belenky et al., 1986;). Genericamente, estes modelos consideram que os estudantes progridem de modos de conhecimento menos complexos, mais concretos, categoriais e simplistas para modos mais complexos, abrangentes, integradores e contingenciais, capazes de lidar com a contradição, a incerteza, a ambiguidade e a mudança, e que permitem sustentar a formulação e afirmação de compromissos próprios. Assim, grosso modo, este processo desenvolvimental tem sido conceptualizado como estando organizado numa sequência de estádios/níveis<sup>8</sup> mais ou menos invariante, de complexidade crescente e com uma organização estrutural hierárquica. A investigação desenvolvida nos últimos anos, tem reunido evidências que permitem corroborar estas propostas conceptuais (e.g., Zhang, 2004; Hofer, 2000; Schommer, Calvert, Gariglietti & Bajaj, 1997; Schommer, Crouse & Rhodes, 1992; Bastos, 1998; Schommer, 1990, 1993).

Uma leitura transversal permite-nos constatar que, desde os trabalhos pioneiros de Perry, a teoria e investigação neste domínio organizaram-se em seis tópicos: (1) refinar e expandir a sequência desenvolvimental de Perry (King & Kitchener, 1994; Kitchener, 1986; King, Kitchener, Davison, Parker & Wood, 1983); (2) desenvolver instrumentos mais simples e pragmáticos para avaliar este processo (Moore, 1989; Baxter Magolda & Porterfield, 1985; Widick, 1975; Knefelkamp, 1974); (3) explorar padrões de género (Baxter Magolda, 1992; Belenky et al., 1986); (4) analisar como é que a consciência epistemológica é parte dos processos de pensamento e raciocínio (King & Kitchener, 1994; Khun, 1991); (5) identificar dimensões do desenvolvimento epistemológico (Hofer, 2000); e, mais recentemente, (6) avaliar como é que o desenvolvimento epistemológico se relaciona com outros processos cognitivos e motivacionais (Butler & Wine, 1995; Hofer, 1994; Schutz, Pintrich & Young, 1993; Schommer, Crouse & Rhodes, 1992).

A relativa diversidade de propostas conceptuais consubstanciada nos diferentes modelos desenvolvimentais existentes na literatura acarreta igual diversidade no que concerne à definição do construto em estudo (desenvolvimento epistemológico), às metodologias de investigação usadas e aos instrumentos de medida construídos para avaliar o fenómeno/construto. Neste primeiro ponto procuraremos analisar e discutir os modelos desenvolvimentais bem como os pontos de ligação e articulação entre eles.

---

<sup>8</sup> No âmbito dos modelos sobre o desenvolvimento epistemológico encontramos modelos que concebem o desenvolvimento organizado em estádios e modelos que propõe que o desenvolvimento ocorra ao longo de uma sucessão de níveis. A este propósito Labouvie-Vief (2006) considera que a maioria dos investigadores prefere a o termo níveis pois permite salientar as diferentes crenças ou suposições sobre o conhecimento que se organizam hierarquicamente em termos de complexidade são independentes da idade cronológica ou do momento em que surgem no "reportório" individual.



### **1.1 Modelos desenvolvimentais face ao conhecer e ao processo de conhecer**

Como já referimos, a maioria da investigação na área do desenvolvimento epistemológico sugere uma leitura desenvolvimental das mudanças no pensamento dos indivíduos sobre o *conhecimento* (knowledge) e o *processo de conhecer* (knowing). Na revisão da literatura podemos situar cinco modelos teóricos que sustentam uma trajectória sequenciada do desenvolvimento epistemológico validados empiricamente: (1) *Esquema de Desenvolvimento Intelectual e Ético* Perry (Perry, 1970/1999); (2) *Modos de Conhecimento das Mulheres* (Belenky et al., 1986; Goldberger, 1996), *Modelo de Reflexão Epistemológica* (Baxter Magolda, 1992), *Modelo do Julgamento Reflexivo* (King e Kitchener, 1994), e *Modelo do Raciocínio Argumentativo* (Khun, 1991). Estes modelos têm origens similares e trajectórias paralelas, mas também aspectos distintos significativos.

Em termos de origem, todos os modelos se encontram enraizados nos trabalhos de Piaget (1950) e Inhelder e Piaget (1954) sobre o desenvolvimento cognitivo ou a epistemologia genética. Assim, cada um dos modelos partilha a noção de que as ideias acerca do conhecimento e do processo de conhecer mudam através de uma sequência específica à medida que se desenvolve a capacidade dos indivíduos de construção de conhecimento. É nosso entendimento que estes modelos partilham uma visão interaccionista e construtivista do desenvolvimento similar à dos modelos tradicionais do desenvolvimento cognitivo (Inhelder & Piaget, 1954; Piaget, 1950), moral (Kohlberg, 1969) e do ego (Loevinger, 1976). No entanto, nenhum dos autores parece assumir que se trata de modelos desenvolvimentais “puros” no sentido em que representam uma integração hierárquica de estádios e uma sequência invariante. Muitos dos autores têm mesmo defendido que as suas propostas representam uma leitura contextualizada do desenvolvimento epistemológico (e.g., Baxter Magolda, 2002, 2001; King & Kitchener, 1994).

Dada a pertinência das distintas contribuições, apresenta-se em seguida uma breve análise dos cinco modelos anteriormente referidos.

***Esquema de Desenvolvimento Intelectual e Ético.*** Perry alargou o trabalho de Piaget aos estudantes do ensino superior. Interessado em compreender de que modo a personalidade dos estudantes influenciava a variabilidade das suas respostas à educação, Perry iniciou uma série de estudos longitudinais com estudantes, predominantemente do género masculino da Universidade de Harvard, nos quais utilizou uma entrevista não estruturada. Através desse procedimento Perry pretendia

obter informação relativa ao modo como os estudantes se posicionavam face às suas experiências. A análise das entrevistas, apoiada por dois juízes independentes, permitiu verificar que o modo como os estudantes construíam o seu mundo não era tanto uma questão de personalidade, como tinha sido inicialmente postulado, mas antes o resultado de um processo cognitivo desenvolvimental lógico e coerente (Hofer, 2001; Hofer & Pintrich, 1997). A partir dos resultados, Perry construiu o *esquema do desenvolvimento intelectual e ético* (scheme of intellectual and ethical development) que integra uma sequência de nove *posições* (position, i.e., termo usado por Perry em vez de estágio). O termo *posição* foi deliberadamente escolhido por Perry em vez de estágio por várias razões: (1) *posição* não pressupõe um período de duração como o termo estágio, (2) pode ser concebida como um ponto central em vez de um estágio fixo e (3) acentua a ideia de ponto de vista pessoal (Evans, Forney & Guido-DiBrito, 1998). As primeiras cinco posições documentam o curso típico do desenvolvimento epistemológico em estudantes do ensino superior, ou seja, os padrões desenvolvimentais do pensamento dos estudantes sobre a *natureza do conhecimento* (nature of knowledge, Moore, 2002; Perry, 1970/1999). Já as restantes quatro posições referem-se ao desenvolvimento ético dos estudantes do ensino superior. As nove posições têm sido organizadas em quatro<sup>9</sup> e/ou três categorias sequenciais (Moore, 1994, 2002; Kurfiss, 1988; Knefelkam & Slepitzka, 1978): dualismo, multiplicidade, relativismo e compromisso no relativismo (Tabela 2). O *dualismo* (dualism) que integra as posições 1 e 2 caracteriza-se por uma concepção do mundo e da natureza do conhecimento como sendo absoluto, ou seja, de certo-e-errado. O indivíduo acredita que o conhecimento/verdade existe, pode ser conhecido e as autoridades (e.g., professores, especialistas na matéria) são detentoras desse conhecimento e, por isso, devem transmiti-lo aos estudantes. Na categoria seguinte – *multiplicidade* (multiplicity) (posição 3 e 4), começa a surgir o reconhecimento da diversidade e da incerteza face ao conhecimento. No entanto, o desacordo entre autoridades é explicado pelo facto de estas ainda não terem descoberto a resposta certa, mas isso é possível (posição 3). Já na posição 4, admite-se que possam existir domínios/áreas científicas em que onde não é possível obter respostas absolutas que estarão fora do domínio das autoridades. Neste contexto, qualquer perspectiva é igualmente válida e cada pessoa tem direito à sua opinião. O reconhecimento de que algumas visões/perspectivas podem ser melhores do que outras marca a transição

---

<sup>9</sup> Na literatura sobre o modelo de Perry podemos encontrar as nove posições organizadas em três ou quatro categorias sem ficar claro qual o critério que sustenta uma ou outra organização. Na organização em três categorias a multiplicidade é suprimida, sendo que a posição três é integrada no dualismo e a posição quatro no relativismo (Bastos, 1998).

para o *relativismo* (relativism). A posição 5 é assumida como estabelecendo uma divisória no esquema de Perry (1970/1999) uma vez que claramente se assume a mudança do *dualismo* para o *relativismo contextualizado* (contextual relativism) que se irá refinar nas posições posteriores do esquema e que representa uma mudança significativa no papel do self ao perceber-se como “construtor activo de conhecimento”. Na posição 6, os indivíduos sustentam uma visão do conhecimento como relativa, contingente e contextual e percebem progressivamente a necessidade de optar e sustentar os seus próprios compromissos em termos de perspectivas/visões do conhecimento e do mundo. O *compromisso no relativismo* (commitment within relativism) (posição 7 à 9) é caracterizado pelo foco na responsabilidade, envolvimento e construção de compromissos dentro do relativismo. Para tal, os indivíduos estabelecem e assumem compromissos com valores pessoais, opções de carreira, relações interpessoais e identidade. Como já referimos, esta posição envolve claramente dimensões éticas pois só com base nos valores e na ética pessoal é que o indivíduo pode sustentar os seus compromissos, apesar de reconhecer a existência de outras perspectivas igualmente válidas. De acordo com Perry (1970/1999), o desenvolvimento nas posições mais avançadas do esquema é de natureza mais qualitativa do que estrutural, uma vez que não é marcado por mudanças estruturais.

Para o autor, no processo desenvolvimental, apesar de assumir uma “main line of development” (Perry, 1970/1999, p.10), não existe numa sequência linear, podem ocorrer atrasos, desvios ou regressões: a que corresponde a *temporização* (temporizing), *fuga* (escape) e *retirada/entrincheiramento* (retreat) (Figura 1).

A *temporização* constitui um processo no qual o estudante permanece numa determinada posição durante algum tempo porque hesita em avançar para a posição seguinte ou porque necessita de explorar mais ou melhor as implicações da posição em que se encontra. Por vezes, os estudantes podem também tirar partido da ausência de compromisso que as posições 4 e 5 lhes proporcionam e assumir uma postura passiva ou de alienação fugindo, o que caracteriza o processo de fuga. Retomando assim uma posição de maior segurança epistemológica, alguns estudantes ficam como que entrincheirados nas estruturas dualistas/absolutistas das posições 2 e 3, especialmente em momentos em que o desafio, ambiguidade ou incerteza é excessivo.

## ESQUEMA DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E ÉTICO

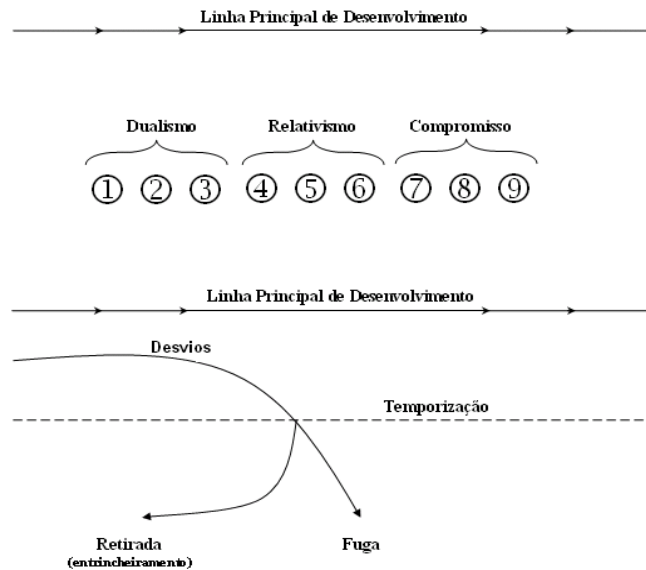


Figura 1 – Representação Esquemática (Perry, 1999, p. 65 )

Perry (1970/1999), ao ser o primeiro autor a sugerir que o modo como os estudantes constroem significado das suas experiências educacionais não é o resultado de características de personalidade, permitiu mudar radicalmente o modo como os estudantes e o seu processo educativo são encarados. O autor proporcionou um modelo de natureza interaccionista que permite interpretar o comportamento dos estudantes no domínio epistemológico. A direccionalidade subjacente e os padrões de re-organização de significado sugerem uma progressão estrutural e sistemática do pensamento, acerca do conhecimento e do processo de conhecer, que foi posteriormente elaborado e refinado por outros investigadores (Knefelkamp, 1999; Moore, 1989, 2002; Knefelkamp & Slepitz, 1978; Widick, 1975).

Parece-nos pois claro, que o esquema de Perry (1970/1999) assenta numa sequência ordenada de nove *posições* qualitativas/distintas no sentido de uma hierarquização, diferenciação e complexidade crescentes. Cada *posição*, através da qual o indivíduo constrói significado da sua experiência e raciocina acerca da natureza do conhecimento, assenta sucessivamente na *posição* anterior (Moore, 2002; Perry, 1970/1999). Neste sentido, as posições são por definição estáticas e referem-se a formas de pensamento relativamente estáticas e permanentes. Já o termo desenvolvimento ou transição entre posições é por definição mobilidade/movimento (Perry, 1981). Assim, considera-se que o desenvolvimento é alimentado pelas transições e as posições são apenas pontos de ancoragem ao longo do percurso.

Neste contexto, no âmbito das nove posições, a visão dos indivíduos acerca da natureza do conhecimento passa por sucessivas modificações da visão típica do dualismo (certo-e-errado) na tentativa de lidar com a diversidade de opiniões, experiências e verdades (Moore, 2002; Perry, 1970/1999). De acordo com Perry (1970/1999), cada posição representa uma tendência central do pensamento num determinado momento do tempo. Neste sentido, somos da opinião que as visões/perspectivas que caracterizam cada posição não são mais do que formas relativamente estáveis de pensamento num determinado intervalo de tempo no curso do desenvolvimento epistemológico que condensam características coerentes em termos de forma e funcionamento, sendo que estas visões/perspectivas podem variar consideravelmente em termos de duração.

Apesar da centralidade inegável do esquema de Perry, a literatura tem apontado algumas limitações ao seu estudo original e que podem de algum modo condicionar o modelo. Assim, os participantes do estudo eram estudantes voluntários de uma única instituição de ensino superior, maioritariamente de classe social média-alta, o que é actualmente considerado como amostra de elite. Outra crítica prende-se com a questão do género, a grande maioria dos participantes eram do género masculino (apenas 2 mulheres integraram a amostra final). No entanto, Perry (1970/1999) assume que o seu modelo descreve o processo desenvolvimental de homens e mulheres. Este aspecto foi alvo de duras críticas e esteve na origem de outros modelos desenvolvimentais ligados às linhas ditas feministas (e.g., Baxter Magolda, 1992; Belenky et al., 1986).

Como Perry (1991) e outros referiram (King e Kitchener, 1994; Pascarella e Terenzini, 1991; Kurfiss, 1988), as primeiras posições do esquema são mais explicitamente epistemológicas do que últimas. Assim, enquanto que a transição do *dualismo* para o *relativismo* é relativamente perceptível, o modo como o conhecimento é construído depois dessas posições deixa de ser tão claro. Num trabalho posterior, Perry (1981) refere a relevância do pensamento dialéctico (Basseches, 1980) para o esquema e reconhece que é nas últimas posições, na afirmação do compromisso, *that themes of epistemology, intellectual development, ethics, and identity merge* (p. 97). Paralelamente, na literatura têm existido também preocupações sobre se as respostas constituem uma trajetória estrutural e desenvolvimental ou se são mais um artefacto do processo de socialização nos valores da educação liberal da sociedade ocidental (Moore, 1994). Esta questão parece-nos similar a uma questão mais abrangente e antiga na psicologia, o debate *nature versus nurture*. Considerando as evidências empíricas que têm sido sistematicamente reunidas, quer no âmbito geral do desenvolvimento psicológico, quer no domínio específico do desenvolvimento

epistemológico, parece-nos plausível considerar que existe uma dimensão estrutural neste processo desenvolvimental que representaria o esqueleto que será revestido por camadas de tecidos diferenciadas em função das características culturais ou contextuais onde o processo desenvolvimental se inscreve conduzindo a configurações potencialmente diferenciadas que partilham a mesma essência.

Por fim, uma outra limitação tem a ver com as dificuldades em operacionalizar instrumentos (mais) pragmáticos que avaliem as posições do esquema e sejam sensíveis à mudança (transição entre posições) (Pascarella & Terezini, 1991, 2005).

Apesar destas críticas, o esquema de Perry é provavelmente o modelo desenvolvimental que mais investigação tem produzido nas últimas décadas. Alguma dessa investigação procurou desenvolver instrumentos mais funcionais e estruturados (instrumentos de papel e lápis) que avaliassem o desenvolvimento epistemológico no esquema de Perry (e.g., Moore, 1989; Taylor, 1983; Erwin, 1983; Knepfelkamp & Widick, 1974). Outros estudos procuraram investigar as implicações do modelo para a educação dos estudantes do ensino superior (e.g., Irwin, 1996; Baer, 1988; Shapiro, 1985). Por exemplo, Baer (1988) procurou estudar o efeito no desenvolvimento epistemológico de estudantes do 1º ano de um currículo que procurava integrar processos de leitura, escrita e discussão no sentido de aumentar a sensibilidade dos estudantes para a ambiguidade, incerteza e complexidade. O desenvolvimento epistemológico dos estudantes foi avaliado através de entrevistas, semelhantes às que Perry usou. Os resultados indicaram que o desenvolvimento epistemológico dos estudantes aumentou duas ou mais posições. O esquema de Perry tem sido também usado em estudos que analisam diferenças de género e culturais no desenvolvimento epistemológico. Sobre este aspecto não iremos aprofundar a nossa análise uma vez que retomaremos o assunto posteriormente. Genericamente, a maioria dos estudos sugere a ausência de diferenças de género no desenvolvimento epistemológico (e.g., Johnson, 2000; Alishio & Schilling, 1983) e a influência da cultura no desenvolvimento epistemológico (Johnson, 2000; Zhang, 1999).

Independentemente das limitações conceituais e metodológicas, os trabalhos de Perry constituem-se como a fundação de várias décadas de investigação e de outros modelos desenvolvimentais que analisaremos a seguir, sendo que os estudos posteriores têm confirmado a sua teoria. Ou seja, no ensino superior os estudantes progridem de *modos de conhecimento absolutistas* para *modos de conhecimento mais relativistas e contextualizados* (Bastos, 1998; Schommer, Calvert, Gariglietti & Bajaj, 1997; Schommer, Crouse & Rhodes, 1992; Schommer, 1990, 1993; Parker, 1984; Ryan, 1984; Clinchy, Lief & Young, 1977; Touchton, Wertheimer, Cornfield & Harrison, 1977).

**Modos de Conhecimento das Mulheres.** Como referimos, uma das principais críticas ao esquema de Perry (1970/1999) decorre da sua limitação em termos de generalização para a população do género feminino. Na linha das críticas apresentadas por Gilligan (1982) à teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (1969), um grupo de investigadoras lideradas por Belenky constituiu uma das principais fontes de crítica ao esquema de Perry. Grosso modo, as autoras defendiam que a ausência das mulheres na amostra que suportou a construção do esquema de Perry conduzia a que este modelo reflectisse os atributos e valores tradicionalmente masculinos, relegando as mulheres para um papel deficitário e menor, considerando mesmo que “nowhere is the pattern of using male experience to define the human experience seen more clearly than in models of intellectual development” (Belenky et al., 1986, p. 7).

No sentido de colmatar este défice, Belenky e colaboradoras (1986) desenvolveram um estudo com o objectivo de compreender o modo como as mulheres se posicionavam face ao conhecimento. Para tal desenvolveram uma entrevista - *Women's Ways of Knowing* (WWK, Belenky et al., 1986) a partir da que Perry usou no seu estudo, tendo entrevistado 135 mulheres, das quais 90 frequentavam o ensino superior e 45 trabalhavam em agências de serviços humanos. Inicialmente, as autoras tentaram analisar as entrevistas a partir do esquema de Perry, mas a falta de encaixe no modelo levou-as à formulação de outra proposta teórica - *Women's ways of knowing*, um modelo desenvolvimental que abarca cinco *perspectivas* (perspectives) distintas “from which women view reality and draw conclusions about truth, knowledge, and authority” (Belenky et al., 1986, p. 3). O modelo apresenta um conjunto de perspectivas epistemológicas que, apesar de não serem explicitamente assumidas como estádios, são formuladas de modo a sugerirem um padrão desenvolvimental. As perspectivas estão organizadas e apresentadas sob a metáfora de vozes (Tabela 2) e evidencia a progressiva integração e coordenação de modos de conhecimento subjectivos e objectivos ao longo das cinco perspectivas. Assim, na primeira perspectiva - *silenciada* (sem voz, silence) - as mulheres experienciam uma existência passiva, sem voz, escutando e obedecendo a uma *autoridade* externa. Alguns autores (e.g., Clinchy, 2002) sugerem que esta perspectiva não é efectivamente uma posição ou estádio epistemológico mas antes uma condição prévia, uma vez que as mulheres silenciadas não sustentam uma visão do conhecimento, desconhecendo mesmo, que tal seja possível ou que lhes seja permitido. A perspectiva seguinte - *conhecimento recebido* (escutar a voz dos outros, received knowledge) paralela ao dualismo do esquema de Perry, caracteriza-se por uma visão absolutista da verdade e do conhecimento. Existe apenas uma resposta

correcta, as diferentes opiniões ou perspectivas são avaliadas como certas ou erradas e as ideias/visões como boas ou más, verdadeiras ou falsas. Para as mulheres nesta posição a verdade e o conhecimento são exteriores ao *self*, mas ao contrário das mulheres silenciadas, estas podem reproduzir o conhecimento, previamente absorvido a partir de autoridades externas que se constituem como fonte de conhecimento e que tem de ser legitimado por estas autoridades. Apesar da dependência completa da figura de autoridade, as mulheres desta posição, ao contrário dos homens dualistas de Perry, não se identificam com a autoridade. Progressivamente, as mulheres começam a perceber o *self* como uma fonte de verdade, perspectivada como uma reacção intuitiva e pessoalmente experienciada, o que constitui uma nova perspectiva – *conhecimento subjectivo* (escutar a voz interior, *subjective knowledge*). Apesar de ser um modo de conhecimento ainda dualista, as autoras consideram-no como situando-se na transição entre o *dualismo* e a *multiplicidade* de Perry uma vez que se começa a admitir a existência de verdades múltiplas. De acordo com as autoras, este modo de conhecer é muito libertador pois, finalmente, as mulheres descobrem a sua própria voz, após terem estado silenciadas e terem sido um mero receptáculo do conhecimento. No *conhecimento como processo* (escutar a voz da razão, *procedural knowledge*), as mulheres são capazes de usar procedimentos sistemáticos e objectivos de análise para sustentar a capacidade reflexiva. Neste modo de conhecimento as autoras identificaram duas orientações epistemológicas distintas – *conhecimento separado* (*separate knowing*) e *conhecimento de ligação/conexão* (*connected knowing*). O conhecimento separado é impessoal, desligado e evidenciado pelo pensamento crítico, ao passo que o conhecimento de ligação enfatiza a compreensão em detrimento do julgamento, assumindo que “truth emerges through care” (Belenky et al., 1986, p. 102) e da empatia. Se os indivíduos do grupo do conhecimento separado vêem o mundo através das lentes que diferentes teorias proporcionam, os indivíduos no conhecimento de ligação têm como lentes as pessoas com quem se relacionam. Finalmente, no *conhecimento como construção* (*constructed knowledge*) há a integração das estratégias objectivas e subjectivas do processo de conhecer (a integração de vozes). As mulheres assumem o conhecimento como construído e o conhecedor como parte integrante desse conhecimento. Neste sentido, todo o conhecimento é contextualizado e complexo; o indivíduo é construtor activo do seu conhecimento, pelo que também assume responsabilidade pela análise e desenvolvimento do seu próprio conhecimento (West, 2004; Clinchy, 2002; Belenky et al., 1986). É neste processo de construir conhecimento e de conhecer que o indivíduo também se conhece, (re)constrói os seus valores e (re)avalia continuamente a sua compreensão e suposições acerca do conhecimento e do processo de conhecer.



Comparativamente com o esquema de Perry (1970/1999), uma das principais diferenças do modelo de Belenky e cols. (1986) é a inclusão da primeira posição – silenciada (sem voz) na qual a mulher se vê desligada do conhecimento e do poder associado ao conhecimento. Apesar de não ser assumida como precursor das outras posições, é claramente a perspectiva mais simples ou simplista identificada pelas autoras.

Embora não seja possível encontrar uma correspondência directa entre o esquema de Perry e as respostas recolhidas pelas autoras, existem semelhanças entre os dois modelos. O *conhecimento recebido* é similar ao *dualismo* de Perry uma vez que em ambas o conhecimento é visto como absoluto e as autoridades como detentoras da verdade; ao assumir a diversidade de perspectivas e possibilidades o *conhecimento subjectivo* é muito próximo da *multiplicidade* de Perry. No entanto, o modo como os indivíduos nesta posição manifestam as suas crenças é diferenciado: os homens na posição de multiplicidade assumem que têm direito à sua opinião, enquanto as mulheres muito provavelmente assumem uma posição mais modesta do tipo “É apenas a minha opinião”.

O trabalho de Belenky e col. (1986) é ainda notável ao alargar o esquema de Perry ao género feminino e, ao mesmo tempo, abrir caminho para a crítica face ao modo como os fenómenos psicológicos eram investigados. Simultaneamente, é o primeiro estudo a incluir participantes que não frequentavam o ensino superior (Hofer & Pintrich, 1997). Além disso, parece-nos que um dos aspectos mais diferenciador dos dois modelos deriva do enfoque conceptual. Assim, o esquema de Perry descreve a natureza do conhecimento e da verdade, ao passo que o modelo de Belenky e col. (1986) organiza-se em torno da fonte/origem do conhecimento e da verdade.

Apesar de ser um modelo que não suscita tanta investigação, podemos encontrar alguns estudos que têm procurado replicar e expandir o modelo. Por exemplo, Sutton, Cafarelli, Lund, Schurdell e Bichsel (1996) realizaram um estudo com 32 estudantes finalistas (24 do género feminino e 8 do masculino) da formação de professores de uma universidade norte americana situada em meio urbano, com idades compreendidas entre os 20 e os 53 anos, com uma idade média de 23 anos. O desenvolvimento epistemológico dos participantes foi avaliado com recurso a uma versão revista da WWK. Os resultados sugerem que o *conhecimento como processo* é o modo de conhecimento mais frequente (considerando as duas orientações epistemológicas – *separado* e *de ligação*), seguido do *conhecimento subjectivo*. Um aspecto interessante é que quase todos os modos de conhecimento do modelo estavam presentes com excepção da perspectiva silenciada, sendo que o *conhecimento recebido* era residual (n = 1) e o *conhecimento como construção*

minoritário (n = 4). Apesar da amostra não ser emparelhada em termos de género, quer os participantes do género feminino quer os do masculino apresentavam orientações epistemológicas distintas - *conhecimento separado* e de *ligação* - não se verificando um *estilo*/padrão associado ao género. Relativamente a este aspecto importa relembrar o número limitado de participantes (n = 32).

***Modelo de Reflexão Epistemológica.*** Ao identificar um *gap* na investigação sobre o desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior, Baxter Magolda iniciou um estudo longitudinal com 101 estudantes (51 do género feminino e 50 do género masculino) do 1º ano da Universidade de Miami em Ohio. Com base nos dados obtidos construiu o *Modelo de Reflexão Epistemológica*<sup>10</sup> (MRE, Epistemological Reflection Model) para descrever quatro *modos de conhecimento* (ways of knowing), cada um dos quais compostos por dois padrões de pensamento distintos e igualmente complexos, que sustentam o desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior. De acordo com o modelo, os modos de conhecimento evoluem do *modo absoluto* (absolute knowing) no qual o conhecimento é percebido como certo para o *conhecimento de transição* (transitional knowing), em que se admite a existência de conhecimento certo e incerto, passando a seguir para o *modo independente* (independent knowing) caracterizado pela incerteza generalizada e finalizando no *conhecimento contextualizado* (contextual knowing), em que é pela avaliação de evidências contextualizadas que se julga a veracidade do conhecimento (Baxter Magolda, 1992, 2001, 2002, 2004).

À semelhança do modelo de Belenky e cols. (1986), também este modelo apresenta similaridades com o esquema de Perry. Assim, o *conhecimento absoluto* é similar ao *dualismo* em Perry e ao *conhecimento recebido* de Belenky e cols. (1986) pela crença na verdade absoluta; o *conhecimento de transição e independente* são semelhantes à *multiplicidade* no esquema de Perry e ao *conhecimento subjectivo* de Belenky e cols. (1986), pois em todos, o conhecimento e as decisões baseiam-se nas crenças pessoais; e, por fim, o *conhecimento contextualizado* é paralelo ao *relativismo* e ao *conhecimento como construção* pelo uso de evidências contextualizadas na sustentação das crenças sobre o conhecimento.

Uma das mais valias do modelo de Baxter Magolda é assentar num estudo que envolve uma amostra emparelhada em termos de género, colmatando deste modo uma das limitações apontadas aos dois modelos anteriores.

---

<sup>10</sup> Atendendo a que é com base neste modelo que grande parte da investigação foi desenvolvida procederemos a uma análise aprofundada do mesmo na segunda parte deste capítulo.

**Modelo do Julgamento Reflexivo.** A partir dos trabalhos de Pery (1970) e de Dewey (1933), King e Kitchener (1994) procuraram estudar as suposições epistémicas subjacentes ao raciocínio em estudantes do ensino superior. Com base nos resultados obtidos, a partir de entrevistas a estudantes do ensino superior ao longo de quinze anos, as autoras formularam o *Modelo do Julgamento Reflexivo* (Reflexive Judgment Model). Trata-se de um modelo desenvolvimental organizado em sete estádios que se focaliza na *cognição epistémica* (epistemic cognition), dito por outras palavras, “the way that people understand the process of knowing and the corresponding ways they justify their beliefs about ill-structured problems” (King & Kitchener, 1994, p. 13). O interesse das autoras focalizou-se no modo como os indivíduos raciocinavam sobre problemas – *problemas mal-estruturados* - para os quais não existem soluções claras, frequentemente os especialistas estão em desacordo acerca da melhor solução e não são passíveis de serem descritos com perfeição (King & Kitchener, 2002; Bastos, 1998; King & Kitchener, 1994). Cada estádio deste modelo caracteriza-se por um conjunto coerente de suposições (assumptions) acerca da *natureza e justificação do conhecimento* (nature and justification of knowledge). No primeiro estádio (*estádio 1*) o conhecimento é percebido como absoluto e certo porque decorre directamente da experiência. Esta certeza absoluta sofre algumas alterações no segundo estádio (*estádio 2*) de modo a lidar com alguma incerteza que decorre da inacessibilidade de certo tipo de conhecimento que, no entanto, será descoberto no futuro por alguma autoridade. No terceiro estádio (*estádio 3*) emerge a possibilidade de existir algum conhecimento que seja efectivamente incerto, apesar de esta incerteza ser considerada como transitória. O quarto estádio (*estádio 4*) é dominado pela incerteza, os indivíduos neste estádio não acreditam que seja possível avaliar logicamente perspectivas contraditórias sobre o mesmo assunto, todas são igualmente possíveis. De acordo com as autoras, uma das maiores transformações no pensamento ocorre neste estádio à medida que a crença na incerteza do conhecimento se estrutura. É no quinto estádio (*estádio 5*) que a sustentação do conhecimento deixa de ser idiossincrática, passando a derivar das regras das disciplinas específicas (áreas do conhecimento), ou seja, as evidências decorrentes de regras de contextos específicos são interpretadas. Para King e Kitchener (1994) a capacidade de resolução de problemas mal-estruturados dos indivíduos do *estádio 4 e 5* é limitada pelas suas suposições acerca do conhecimento. Assim, no *estádio 4* os indivíduos não conseguem rejeitar argumentos com uma sustentação pobre a partir das evidências e os indivíduos, no *estádio 5*, ficam sobrecarregados pela incapacidade “to weigh evidence for competing views beyond the perspective each allows or the otherwise integrate perspectives and draw conclusions beyond limited relationships” (King &

Kitchener, 1994, p. 63). O verdadeiro julgamento reflexivo só é possível nos *estádios 6 e 7* na medida em que “knowledge is not given, but must be constructed” (King & Kitchener, 1994, p. 66). Apesar de no *estádio 6* os indivíduos avaliarem diferentes fontes para construir soluções para os problemas mal-estruturados, acreditam que estas soluções são individuais e limitadas pelas suas próprias visões da situação específica onde o problema surgiu. O *estádio 7* diferencia-se do anterior porque os indivíduos acreditam que o conhecimento é um processo contínuo e continuado de questionamento/inquérito e re-avaliação e a melhor solução para os problemas mal-estruturados é circunscrita, contextualizada e provisória de modo a que “other reasonable people who consider the evidence would understand” (King & Kitchener, 1994, p. 70). Apesar de o julgamento reflexivo efectivo só ser possível nos últimos estádios, cada estágio possui modos cada vez mais interrelacionados, complexos e efectivos de resolver problemas mal-estruturados.

À semelhança do que acontece com o esquema de Perry (1970/1999) também os sete estádios do modelo do julgamento reflexivo podem ser agrupados em três níveis: (1) *pensamento pré-reflexivo* (pré-reflective) (estádios 1, 2 e 3); (2) *pensamento quasi-reflexivo* (quasi-reflective) (estádios 4 e 5) e *pensamento reflexivo* (reflective) (estádios 6 e 7).

Tal como nos modelos previamente analisados, também este partilha similaridades com os anteriores. Os *estádios 1 e 2* partilham suposições semelhantes com o *dualismo* de Perry, o *conhecimento recebido* de Blenky e cols. e o *conhecimento absoluto* de Baxter Magolda. Em todos estes estádios o conhecimento é absoluto, certo e existe a partir de autoridade exteriores aos indivíduos. Tal como na *multiplicidade* de Perry e nos *modos de conhecimento subjectivo e independente*, também o *estádio 4* de King e Kitchener se caracteriza pela crença na incerteza e no indivíduo como uma fonte de conhecimento, tão válida como qualquer outra. Já o *estádio 5* é similar ao *relativismo*, ao *conhecimento como processo* e ao *conhecimento contextualizado*. Os estádios mais avançados do modelo são paralelos ao *compromisso no relativismo* e ao *conhecimento construído* possuindo como denominador comum a visão do self como construtor de conhecimento que é avaliado em termos das evidências do contexto.

Apesar de alvo de algumas críticas (e.g., Rodgers, 1989) que consideram o *Modelo do Julgamento Reflexivo* muito próximo ao esquema de Perry, de tal modo que poderão tratar-se de uma única teoria, este modelo tem-se revelado muito actual e útil para a investigação com estudantes do ensino superior, na medida em que introduz o conceito de *problemas mal-estruturados* e deste modo mostra claramente o motivo

pelo qual o pensamento formal de Piaget não é suficiente para lidar com a complexidade e incerteza da vida adulta. A este propósito gostaríamos de enfatizar a posição das autoras acerca do exercício do pensamento. King e Kitchener (1994, 2002) consideram que, de um modo geral, os indivíduos possuem um leque de competências epistemológicas (i.e., modos de conhecimento) ao seu dispor que variam desde do nível mais funcional que corresponde ao modo habitual/típico de analisar e resolver problemas até ao nível óptimo, que se refere ao “upper limit in the complexity of skill that an individual can control” (King & Kitchener, 1994, p. 33). Neste sentido, a diferença de funcionamento, que se situa entre estes dois níveis, é desenvolvimental, uma ideia que, em nossa opinião, se assemelha de algum modo ao conceito de zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky (1962). Esta variabilidade poderá sugerir que, dependendo da natureza da situação, o indivíduo poderá usar mais do que um modo de conhecimento, mas a mudança de estágio ficaria marcada por um crescimento súbito seguido de um *plateau* que permitiria a generalização deste novo estágio a diferentes domínios do conhecimento. No entanto, as autoras (1994; 2002) partindo da proposta de Flavell (1971) defendem que o *Modelo do Julgamento Reflexivo* é um modelo desenvolvimental, na medida em que a cada estágio subjaz uma organização estruturante, que difere qualitativamente da anterior e da posterior e que o conjunto destas organizações/estádios parecem constituir uma sequência invariante.

Comparativamente com os modelos desenvolvimentais previamente descritos e posteriores a Perry, este modelo é claramente mais extenso em termos de estádios do desenvolvimento e particularmente elaborado e detalhado nos seus últimos estádios. De acordo com Hofer e Pintrich (1997), uma das mais valias do modelo é a clarificação que faz das últimas posições do esquema de Perry o que é conseguido pela especificação das dimensões da *cognição epistémica*. No entanto, o julgamento reflexivo, característico dos *estádios 6 e 7*, foi identificado apenas numa minoria de entrevistas durante um espaço muito curto de tempo e quase exclusivamente em estudantes da formação avançada/pós-graduada. Este facto suscita algumas questões acerca das condições ou contextos promotores deste nível de desenvolvimento epistemológico, nomeadamente no que se refere à natureza das práticas educativas no ensino superior e da qualidade dos contextos educativos.

Algumas das limitações apresentadas ao modelo prendem-se com a (1) exclusividade da entrevista, que só pode ser utilizada por um leque muito reduzido de juízes treinados na sua aplicação e cotação; (2) aplicação do modelo a estudantes com característica sócio-demográficas distintas (por exemplo, negros); e (3) clarificação em termos de existência ou não de diferenças de género.

Em termos empíricos, para avaliar o julgamento reflexivo Kings e Kitchener (1994) apresentaram os resultados de 20 estudos transversais com 966 estudantes tradicionais (dos 18 aos 22 anos) em que usaram a *Reflective Judgment Interview* (RJI, King & Kitchener, 1994). As evidências sugerem uma relação positiva forte entre a frequência do ensino superior e julgamento reflexivo. Com base nos resultados publicados pela autoras, Pascarella e Terenzini (2005) estimam que a vantagem média dos finalistas sobre os caloiros no julgamento reflexivo é de .68 desvios-padrão (25 pontos percentis). Com base em dados similares referidos por Wood (1997), os mesmos autores calculam uma vantagem dos finalistas sobre os caloiros de .70 desvios-padrão (29 pontos percentis). Na publicação de 1994, King e Kitchener referem também resultados de um número pequeno de estudos longitudinais sobre o desenvolvimento do julgamento reflexivo. Mais uma vez com base nestes resultados, Pascarella e Terenzini (2005) estimam um ganho de .65 desvios-padrão entre estudantes do terceiro ano e caloiros (24 pontos percentis) e 1.90 desvios-padrão entre caloiros e finalistas (47 pontos percentis). Considerando os resultados publicados pelas autoras, podemos afirmar que (a) os estádios mais elevados são mais evidentes do que os estádios inferiores ao longo do tempo; (b) a frequência do ensino superior está correlacionada com níveis mais elevados de julgamento reflexivo; (c) as mudanças desenvolvimentais mais significativas (i.e., mudança de estágio) coincidem com a frequência no ensino superior; e (d) existe uma forte relação linear entre idade<sup>11</sup> e estágio (King e Kitchener, 1994; Kitchener e King, 1981). O maior ganho em termos de julgamento reflexivo aparece nos estudantes graduados (King & Kitchener, 2002).

Investigação mais recente sobre o julgamento reflexivo, posterior à publicação de 1994 de King e Kitchener e de 1997 de Wood, parece ser bastante consistente com estas conclusões. No estudo talvez mais compreensivo do julgamento reflexivo até à actualidade, Kitchener, Wood e Jensen (1999), através da aplicação da RJI e do *Reasoning About Current Issues Test* (RCIT, Kitchener, King & Wood, 2000) a 1588 caloiros, 141 estudantes do 2º ano, 135 do 3º e 265 finalistas de 4 instituições diferentes, encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes dos diferentes anos curriculares, com vantagem estimada dos estudantes do terceiro ano sobre os caloiros de .86 desvios-padrão (31 pontos percentis) na RJI e dos

---

<sup>11</sup> De acordo com King e Kitchener (2004) a associação entre idade e desenvolvimento epistemológico é uma questão mal colocada na medida em que não será a idade por si só a ter impacto no desenvolvimento epistemológico, mas sim a experiência da vida e a maior instrução/formação académica dos indivíduos, no entanto em grande parte dos estudos desenvolvidos não se discrimina a variável idade da variável experiência de vida/instrução.

finalistas sobre os caloiros .71 desvios-padrão (26 pontos percentis) no RCIT (cf. Pascarella & Terenzini, 2005).

A propósito destes valores, parece-nos adequado salientar que talvez mais importante do que uma estimativa quantitativa dos ganhos no julgamento reflexivo, que ocorre durante o ensino superior, será a compreensão da mudança qualitativa ocorrida nos processos de pensamento que, aparentemente, acontece entre o primeiro e último ano. Os resultados dos estudos transversais e longitudinais que usam a RJI são bastante consistentes ao apontar para uma magnitude de mudança típica no julgamento reflexivo entre o primeiro e o último ano do ensino superior de cerca de meio estágio, isto é, do *estádio 3 para o 4* (Pascarella & Terenzini, 2005). A magnitude, aparentemente modesta, desta mudança pode ser enganadora na medida em que representa uma mudança qualitativa de um modo de pensamento baseado em crenças pessoais (nível 1) para outro que explicitamente recorre a razões e evidências na construção de uma abordagem aos problemas mal-estruturados (nível 2).

O *Modelo do Julgamento Reflexivo* é provavelmente, a par com o esquema de Perry, um dos que mais investigação tem produzido. Os estudos desenvolvidos procuram analisar diferentes aspectos do modelo, alguns exploram a aplicabilidade do modelo a populações culturalmente distintas, outros focam-se nos factores que influenciam o julgamento reflexivo, outros ainda investigam a relação entre julgamento reflexivo e diferentes aspectos psicológicos (e.g., personalidade, capacidades). Por exemplo, Samson (2001) encetou um estudo sobre o julgamento reflexivo em estudantes hispânicos no EUA, utilizando como instrumento a RJI. Os resultados sugerem diferenças no julgamento reflexivo entre estudantes do 1º ano e finalistas, sendo que os estudantes finalistas apresentavam níveis desenvolvimentais mais avançados do que os do primeiro ano.

De entre os estudos que investigam os factores que influenciam o julgamento reflexivo destacamos o estudo de Cicala (1997) com 100 estudantes de uma única instituição de ensino superior que procurou testar a hipótese de que os níveis de envolvimento dos estudantes estariam positiva e significativamente correlacionados com o nível de julgamento reflexivo avaliado com a RJI e que tal envolvimento constituir-se-ia a influência mais relevante comparativamente com outros factores. A análise dos dados, no entanto, sugere ausência de uma relação estatística significativa entre o nível de envolvimento e o nível de pensamento reflexivo. Mas foram encontradas correlações positivas significativas entre julgamento reflexivo e o grau de participação dos estudantes nas aulas em termos de discussões orientadas e esclarecimento de dúvidas. O autor concluiu que é o envolvimento específico no âmbito de actividades académicas que se relaciona com os níveis de julgamento reflexivo e não o

envolvimento global ou genérico. Já num estudo mais recente, Pirttilae e Kajanne (2001) analisaram a hipótese de que seriam experiências específicas próprias da vida adulta que estimulariam o julgamento reflexivo e que uma orientação exploratória estaria relacionada com o desenvolvimento. Para tal, acompanhou 59 indivíduos durante um período de dez anos, tendo utilizado a RJI para avaliar o julgamento reflexivo em dois períodos de tempo (período 1 – 1986/1988; período 2 – 1993/1994). Os resultados indicam claramente um aumento dos níveis de julgamento reflexivo nos dois períodos do estudo, sendo que a educação/instrução, especialmente após a licenciatura, predizia fortemente o desenvolvimento. A orientação exploratória estava também relacionada com o desenvolvimento, mas esta associação era mais complexa. As autoras concluíram que as mudanças mais significativas no julgamento reflexivo ocorriam durante a adultez.

Ao nível dos estudos que exploram a relação entre julgamento reflexivo e outros aspectos psicológicos, salientamos o trabalho de Guthrie (1997), que explorou a relação entre julgamento reflexivo e a tolerância à diversidade, em 48 estudantes da formação inicial e pós-graduada de uma universidade pública americana. O julgamento reflexivo foi avaliado com a RJI e a tolerância à diversidade foi operacionalizada por níveis reduzidos de preconceito relativamente a indivíduos negros e homossexuais. A relação entre julgamento reflexivo e tolerância foi avaliada através de um *design* correlacional. Os resultados sugeriram uma correlação positiva moderada entre julgamento reflexivo e tolerância à diversidade, o que levou o autor a concluir que existia uma relação entre desenvolvimento epistemológico e níveis de tolerância e que existia um nível crítico de julgamento reflexivo para o desenvolvimento de comportamentos de verdadeira tolerância relativamente à diversidade e à diferença (nível médio de tolerância exige que o julgamento reflexivo se situe no *nível quasi-reflexivo*, mais especificamente no *estádio 4*). Outro estudo efectuado por Kozak (1996) explorou a relação entre o desenvolvimento epistemológico e a adaptação em termos de tolerância ao stress em 100 estudantes da formação inicial de uma universidade dos EUA, em que utilizou uma medida de papel e lápis - o *Reflective Thinking Appraisal* (RTA, Wood, King, Kitchener & Lynch, 1994). Os resultados obtidos suportam a hipótese de relação entre capacidade de adaptação sob condições de stress e níveis superiores de julgamento reflexivo.

**Modelo do Raciocínio Argumentativo.** A natureza epistemológica da resolução de problemas mal-estruturados tem sido também investigado por Kuhn (1991), apesar da sua atenção se centrar no modo como os indivíduos resolvem problemas mal-estruturados no dia-a-dia. Para tal desenvolveu um estudo com uma amostra de 200



indivíduos divididos por cinco *cohorts* (coorte) (adolescentes, jovens adultos e adultos) emparelhados em termos de género e nível educacional para cada *cohort*. Cada indivíduo foi entrevistado duas vezes acerca de três problemas sociais actuais com o objectivo de explicitar as justificações causais que sustentavam as respostas, assim como as evidências em que se baseavam. Posteriormente os indivíduos eram convidados a formular e sustentar uma contra-posição. A codificação das respostas permitiu a identificação de três *categorias de pensamento epistemológico* (ou padrões epistemológicos, *epistemological categories*) subjacentes ao raciocínio argumentativo: *absolutistas* (*absolutists*), *extremamente relativistas* (*multiplists*) e *avaliativo* (*evaluative*), que Kuhn considera semelhantes às posições de Perry e de outros modelos desenvolvimentais. Os indivíduos *absolutistas* consideram o conhecimento certo e absoluto e o processo de conhecer é sustentado em factos e evidências obtidos a partir de fontes de autoridade externas. Os indivíduos *extremamente relativistas* recusam a crença na certeza do conhecimento, assumindo uma subjectividade radical. Os especialistas enquanto figuras de autoridade são desacreditados, todas as perspectivas são igualmente válidas e a posição individual é tão legítima como a do especialista. Neste contexto de relatividade extrema, os indivíduos tendem a sustentar as suas posições em emoções e ideias em detrimento dos factos (Kuhn, 1991, 2002). Também no *conhecimento avaliativo* os indivíduos recusam a existência de conhecimento absoluto mas a relatividade de perspectivas é balizada pela sustentação do raciocínio em evidências e pela capacidade do uso da argumentação. Assim, estes indivíduos reconhecem que as suas posições podem não estar tão certas como as dos especialistas e admitem que estes últimos poderão ter mais certeza. No entanto, assumem a necessidade sistemática de troca genuína de opiniões e argumentos entre perspectivas distintas ou mesmo entre perspectivas em conflito, podendo assim as teorias ser modificadas e complexificadas. Para a autora, a capacidade de argumentação assume-se como núcleo deste processo de mudança, uma vez que se constitui como meio capaz de influenciar o pensamento dos outros (Kuhn, 2002).

Se considerarmos o trabalho de Kuhn, parece-nos que o seu maior contributo não se situa ao nível da construção de um novo modelo do desenvolvimento epistemológico, alguns críticos (Hofer, 2001; Hofer & Pintrich, 1997) consideram mesmo que o seu modelo é uma versão condensada e simplificada dos modelos de Perry e seus seguidores, mas na articulação que faz entre o raciocínio argumentativo e estádios do desenvolvimento epistemológico. A autora identificou três competências de argumentação - (1) *gerar evidências*, (2) *gerar teorias* e (3) *gerar formas de contra-*

*argumentação* -, e procurou compreender como se relacionavam com as três categorias do desenvolvimento epistemológico (Kuhn, 1991). Os indivíduos que se encontravam na *categoria avaliativa* tinham mais probabilidade de usar a contra-argumentação e gerar teorias alternativas do que os indivíduos que se encontravam nos estádios anteriores. Estes resultados permitiram-lhe concluir que “it is primarily the emergence of the evaluative epistemology that is related to argumentative skill development” (Kuhn, 1991, p. 195). Nesta categoria os indivíduos têm mais probabilidade de perceber o valor do argumento e a necessidade de comparar e avaliar perspectivas alternativas no sentido de resolver problemas.

Apesar de não explicitar os processos subjacentes à mudança epistemológica ou os elementos que constituem cada estádio, a investigação de Kuhn é extremamente relevante na medida em que é a única que usa uma amostra tão alargada em termos etários da adolescência à idade adulta tardia (dos 14 aos 60 anos), com participantes exteriores ao contexto académico e que se focaliza em *problemas mal-estruturados* do dia-a-dia. Por estes aspectos parece-nos que Kuhn consegue (1) abrir o domínio do desenvolvimento epistemológico a uma perspectiva de ciclo de vida, (2) retirar-o do contexto académico e do âmbito da sala de aula e ao fazê-lo (3) separa as questões do conhecimento de questões relacionadas com processos como ensino e aprendizagem, e (4) chama atenção para a importância ou utilidade do pensamento epistemológico para actividades do mundo real como, por exemplo, o exercício da actividade profissional como acontece com a tomada de decisão de jurados (Kuhn & Weinstock, 2002). Kuhn defende que é neste tipo de actividades/esferas que a compreensão epistemológica pode fazer a diferença.

Tabela 2 – Paralelismo dos modelos de desenvolvimento epistemológico

Perry	Belenky	Baxter Magolda	King & Kitchener	Kuhn
<b>Silenciada</b>				
<b>Dualismo</b> (posição 1 e 2) Conhecimento – absoluto, certo ou errado	<b>Recebido</b> Conhecimento – absoluto e sem ambiguidade	<b>Absoluto</b> Conhecimento - certo	<b>Estádios 1 e 2</b> Conhecimento – 1 - absoluto 2 – localizado nas autoridades	<b>Absolutista</b> Conhecimento – certo e absoluto
<b>Multiplicidade</b> (posição 3 e 4) Conhecimento – incerto, varia de pessoa para pessoa	<b>Subjectivo</b> Conhecimento – baseado na intuição e deriva de múltiplas experiências	<b>Transição</b> Conhecimento – parcialmente certo e parcialmente incerto	<b>Estádios 3 e 4</b> Conhecimento – 3 – transitoriamente incerto 4- incerto, idiossincrático e centrado no <i>self</i>	-----
<b>Relativismo</b> (posição 5 e 6) Conhecimento – incerto, suportado nas evidências e contextual	<b>Procedimental</b> Conhecimento – objectivo, interpretado de modo diferente em função da perspectiva, resulta de um raciocínio deliberado e sistemático. Pode ser separado ou ligado	<b>Independente</b> Conhecimento – incerto pois cada um tem a sua perspectiva	<b>Estádio 5</b> Conhecimento – incerto, contextual e específico do domínio	<b>Extremamente relativista</b> Conhecimento – recusa dos especialistas, subjectividade radical
		<b>Contextual</b> Conhecimento – baseado nas evidências específicas do contexto, indivíduo construtor activo		
<b>Compromisso</b> (posição 7, 8 e 9) Conhecimento – incluiu as crenças do conhecedor e é da responsabilidade do indivíduo	<b>Construído</b> Conhecimento – moldado pelo conhecedor, integração do conhecimento separado e ligado	-----	<b>Estádios 6 e 7</b> Conhecimento – incerto, construído, baseado na interpretação das evidências e inclui as crenças do conhecedor	<b>Avaliativo</b> Conhecimento – incerto, co-construído, sustentado na argumentação

\* Traduzido e adaptado de West (2004)

Após a análise dos principais modelos do desenvolvimento epistemológico e, antes de avançarmos para uma leitura transversal deste processo desenvolvimental, parece-nos

importante tecer alguns comentários relativamente à Tabela 2. Esta tabela resulta dos trabalhos de West (2004) que foi por nós utilizado por, em nosso entender, ter a vantagem de, de um modo claro e conciso sistematizar os aspectos nuclear dos modelos analisados. No entanto, o paralelismo que a autora traça entre os últimos níveis/estádios dos modelos suscita-nos algum desacordo. Assim, não nos parece que o *modo de conhecimento construído* do modelo de Belenky e cols. (1986), os *estádios 6 e 7* do julgamento reflexivo e o *conhecimento avaliativo* possam ser considerados como modos de conhecimento equivalentes ao *compromisso de relativismo* de Perry (1970/1999). Como já tivemos oportunidade de afirmar, a última categoria/nível de Perry não envolvem “structural changes” (Moore, 2002, p.21), o que está em causa aqui é a capacidade do indivíduo assumir escolhas/opções face a alternativas legítimas após ter experienciado dúvida genuína (Moore, 2002). Dito de outro modo, o compromisso que se espera do o indivíduo implica necessariamente o assumir de valores pessoais e conseqüentemente a afirmação clara do *self* ou da identidade pessoal, como descreve Moore (2002) “define one’s identity in a contextually relativistic worl” (p. 21). Tendo em conta algumas reflexões posteriores de Perry (1981) em que parecia considerar a possibilidade de, na linha das críticas de King e Kitchener (1994), de questionar esta sua formulação, parece-nos possível considerar duas das seguintes alternativas: a posposta de West com a alteração de deslocar o *modo de conhecimento contextualizado* de Baxter Magolda (1992) para a última categoria/nível pois em termos estruturais é similar aos modos de conhecimento dos restantes modelos; ou considerar os últimos estádios ou categorias dos modelos como paralelos ao relativismo. Esta última opção poderá ser mais segura em termos conceptuais pois salvaguarda a especificidade do fenómeno em estudo no âmbito dos modelos desenvolvimentais, especialmente os modelos posteriores a Perry, ou seja, trata-se de uma questão epistemológica e não ética, moral ou de personalidade.

### **1.2 Para uma leitura transversal e crítica do desenvolvimento epistemológico**

Grosso modo, os modelos apresentados partilham a concepção interaccionista e construtivista do desenvolvimento na continuidade das propostas teóricas de Piaget (1954; 1972). O processo de desenvolvimento epistemológico inicia-se com uma visão objectiva e dualista do conhecimento, seguida por uma perspectiva relativista caracterizada pela incerteza e relatividade do conhecimento. Tipicamente este período de extrema subjectividade é seguido pelo reconhecimento do valor relativo de cada perspectiva e pela valoração progressiva do papel das evidências na sustentação da posição individual, sendo que na fase final da progressão desenvolvimental o

conhecimento é activa e continuamente construído pelo conhecedor num processo em permanência em que conhecimento e verdade se encontram em constante evolução e o processo de conhecer é coordenado com a construção e sustentação de argumentos (Hofer 2001, 2002).

As similaridades entre os modelos podem ser sintetizadas num modelo global do desenvolvimento epistemológico (Tabela 2) em que os diferentes modos de conhecimento podem ser genericamente organizados numa sequência de quatro estádios uma vez que as concepções sustentadas pelos indivíduos em cada estádio se aproximam.

Para além do paralelismo existente entre os estádios que constituem o processo desenvolvimental, uma análise detalhada dos vários modelos permite constatar similaridades a muitos níveis. Como teorias desenvolvimentais que são partilham pressupostos teóricos nucleares relativamente à natureza e origem do desenvolvimento bem como aos processos/mecanismos e factores de mudança.

Todos estes modelos assumem uma progressão desenvolvimental ao longo de juventude e idade adulta, em especial nos estudantes do ensino superior. Se assumimos que estes modelos se encontram no seguimento dos trabalhos de Piaget, então teremos de considerar a extensão/aplicação dos pressupostos teóricos piagetianos a estes modelos. De acordo com Piaget (1972), uma mudança desenvolvimental só pode ser considerada um novo estádio se cumprir alguns critérios: (1) os estádios apresentam estruturas qualitativamente distintas que permitem ao indivíduo continuar a executar a mesma função (neste caso sustentar crenças epistemológicas); (2) os estádios seguem uma sequência invariante, por exemplo, a investigação tem mostrado que os indivíduos passam do dualismo para o relativismo e não directamente para o compromisso; (3) cada estádio constitui-se como uma estrutura que assenta numa lógica interna consistente (e.g., a visão do conhecimento como absoluto, por exemplo, aplica-se a todo o conhecimento); e (4) os estádios são organizados e integrados hierarquicamente de tal modo que a estrutura do estádio seguinte permite a diferenciação e reorganização do conhecimento construído a partir da estrutura do estádio anterior, por exemplo, a noção de fonte de conhecimento típica do dualismo (e.g., especialistas, livros) é transformada no relativismo de modo a incluir também o self como fonte credível de conhecimento. A propósito do terceiro critério, gostaríamos de referir que de acordo com a sua formulação original implicaria que o indivíduo funcionasse no mesmo estádio independentemente do domínio do conhecimento (Commons, Trudeau, Stein, Richards, & Krause, 1998), mas tal não se verifica em muitos dos modelos propostos.

Por exemplo, os participantes no estudo longitudinal de Baxter Magolda (1992, 2001) frequentemente apresentam modos de conhecimento distintos em função do domínio avaliado (e.g., papel do estudante, papel dos professores, natureza do conhecimento), apesar da diferença entre os estádios associados a cada domínio nunca ser superior a um estádio. Face a este cenário, parece-nos mais plausível esperar que esta consistência de estádio se verifique apenas dentro de cada domínio do conhecimento e não entre domínios. Finalmente, a propósito do quarto critério, parece-nos relevante clarificar que a natureza hierárquica dos modelos é aditiva e não transformativa (Colby & Kohlberg, 1987). Dito por outras palavras, as características e capacidades dos estádios anteriores são incluídas nas novas estruturas do estádio seguinte de tal modo que continuam acessíveis e disponíveis nos estádios posteriores, apesar de poderem ser usadas de modos distintos. Por exemplo, estudantes com um modo de conhecimento dualista podem comportar-se de acordo com o modo dualista ao memorizar a informação fornecida pelo professor ou dos manuais, apesar de assumirem a falibilidade dos especialistas em termos de certeza do conhecimento. Esta lógica de adição hierárquica é muito útil para compreender o facto de, por vezes os indivíduos apresentarem simultaneamente modos de conhecimento típicos de mais do que um estádio. De acordo com King e Kitchener (1994), uma das formas de compreender e dar sentido a este aspecto (vários modos de conhecimento no mesmo indivíduo) é considerar a existência de dois níveis de funcionamento - *nível funcional* e *nível óptimo*. O nível funcional epistemológico seria o nível no qual o indivíduo funciona mais frequentemente e cuja a lógica subjacente o indivíduo expressa com coerência. Já o nível óptimo corresponde a um modo de conhecimento mais avançado que o indivíduo usa, mas cuja lógica não consegue articular de um modo coerente. Dentro deste racional, se considerarmos que o nível funcional proporciona a estrutura e sustentação para o nível óptimo então este fenómeno pode ser entendido como um exemplo de “decalagem” vertical (Murray, 1992).

Ainda no âmbito da natureza desenvolvimental dos modelos, importa clarificar que, em nosso entender, nem todos os modelos partilham integralmente as suposições piagetianas. Somos da opinião que o facto de Perry (1970/1999) se referir explicitamente aos estádios do desenvolvimento epistemológico como posições, pode dever-se à dificuldade em determinar com exactidão a duração e estabilidade de cada posição, apesar de cada uma delas se reportar a uma lógica interna separada e característica. Ao mesmo tempo, Belenky e cols. (1986) recolheram os dados que suportam o seu modelo com base num estudo transversal o que impossibilita, ou pelo menos condiciona, uma leitura sequencial e hierárquica dos diferentes modos de conhecimento, ao mesmo tempo estas autoras não assumem a existência de estádios

ou de uma sequência fixa no seu modelo. De qualquer modo, independentemente da diversidade em termos de metodologias, amostras e instrumentos, existe acordo entre os diferentes autores acerca da natureza desenvolvimental do processo (Hofer & Pintrich, 1997).

Parece-nos que dos vários autores, King e Kitchener (1994, 2002) são aquelas que mais fortemente e de um modo mais explícito assumem esta natureza desenvolvimental, afirmando que o seu modelo é constituído por estádios com uma sequência invariante e hierárquica estruturalmente integrada. Esta visão desenvolvimental é suportada, na opinião das autoras, por resultados de quinze anos de estudos de natureza longitudinal e transversal. Genericamente, a concepção individual do conhecimento como certo ou errado transforma-se numa posição de relatividade extrema para depois evoluir para uma visão dos indivíduos como construtores activos de conhecimento com capacidade e responsabilidade para fazerem julgamentos e estabelecerem compromissos num contexto relativista. No entanto, tal como Dannefer (1984) alertou, é importante que estes modelos desenvolvimentais evitem cair na armadilha do reducionismo ontogénico. Dito por outras palavras, tratar os fenómenos produzidos socialmente como fenómenos intra-individuais. Na continuidade de Piaget, todos estes modelos assumem e tratam o desenvolvimento epistemológico como um construto cognitivo individual ou intra-individual (ou seja próprio do indivíduo) e a maioria dos estudos têm sido conduzidos com indivíduos pertencente à cultura ocidental. Face a este cenário, Hofer e Pintrich (1997) consideram necessário olhar para o desenvolvimento epistemológico de um modo mais situacional, na linha do que Roth e Roychoudhury (1994) sugerem “it might be more appropriate to speak of epistemological positions in specific contexts rather than as descriptors of an individual’s views in general” (p.17). No entanto, até à actualidade existem muito poucos estudos que tenham procurado uma leitura transcultural do desenvolvimento epistemológico. A este nível destacam-se apenas os estudos de Zhang (1995, 1998) com estudantes asiáticos e ocidentais que analisaremos num fase posterior deste capítulo.

Qualquer um dos modelos partilha a noção de que o processo desenvolvimental é sustentado por um mecanismo interaccionista, sendo que, na linha de Piaget, o processo de mudança é despoletado por uma qualquer forma de desequilíbrio cognitivo que obriga a processos de assimilação ou acomodação. Assim, o processo pelo qual se dá a transição entre estádios é geralmente explicado com recurso à teoria piagetiana. Pressupõe-se que em cada estádio o indivíduo usa uma estrutura específica para organizar o conteúdo e processo do pensamento que se vai diferenciado através da assimilação de experiências diferenciadas. Mas quando uma

situação ou experiência é dissonante o suficiente, pela novidade, ambiguidade ou contradição, de tal modo que não pode ser assimilada pela estrutura existente, então assiste-se a uma reorganização dos processos de conhecer e dos conteúdos sobre o conhecimento (perspectivas, visões) numa nova estrutura capaz de acomodar a nova realidade. Numa linguagem piagetiana trata-se de um processo de acomodação.

Em termos desenvolvimentais podemos considerar que cada estágio apresenta uma tarefa desenvolvimental distinta. Na transição do *absolutismo* para o *relativismo* a tarefa a realizar é o reconhecimento da dimensão subjectiva do conhecimento, ao passo que na transição do *relativismo* para o *compromisso* a tarefa é reconhecer e reinterpretar a dimensão objectiva do conhecimento. Ou seja, reconhecer a possibilidade de estabelecer critérios objectivos no âmbito da multiplicidade, sendo que neste processo a análise e avaliação de evidências se constituem o âmago do processo.

Perry (1970/1999), por exemplo, considera que o desenvolvimento epistemológico é resultante da interacção entre características individuais inatas para a autonomia/suporte e constrangimentos/exigências ambientais. Se considerarmos que grande parte dos participantes nos estudos sobre o desenvolvimento epistemológico são estudantes do ensino superior, não será de surpreender que a pressão ambiental/contextual para a mudança surja das situações educacionais formais e informais, características deste nível de ensino. Muito provavelmente o estudante ao confrontar a sua visão absolutista do conhecimento, da verdade, do mundo e das figuras de autoridade com a diversidade de perspectivas teóricas frequentemente contraditórias, incertas e ambíguas (características do ensino superior), ver-se-á numa situação de conflito cognitivo. Aqui as estruturas e modos de conhecimento e do processo de conhecer que possui não são suficientes para dar conta desta nova realidade, constituindo-se esta situação como um desencadeador da mudança. No entanto, existem muito poucas evidências acerca deste processo, ou seja, do modo como as ideias e crenças acerca do conhecimento e do processo de conhecer se tornam parte integrante da cognição e do funcionamento individual (Hofer & Pintrich, 1997; Hofer, 2001). Por exemplo, Belenky e cols. (1986) ao incluir na sua amostra mulheres não estudantes do ensino superior, poderiam ter lançado alguma luz sobre este processo. No entanto, as limitações que caracterizaram as primeiras entrevistas realizadas dificultaram a compreensão acerca do que poderia desencadear a mudança no sentido de uma maior complexidade. Mesmo assim as autoras especulam acerca do impacto poderoso que acontecimentos de vida como, por exemplo, a parentalidade poderão ter neste processo, propondo este acontecimento como “initiating an epistemological revolution” (Belenky et al., 1986, p.159). Em muitas das mulheres que



entrevistaram, as autoras verificaram que a necessidade de mudar surgia frequentemente do encontro com situações que de algum modo desafiam os modos habituais de conhecer (Clinchy, 2002), sendo uma dessas situações o regresso aos estudos. Também Baxter Magolda, no âmbito do seu estudo longitudinal com estudantes do ensino superior, alerta para o impacto de acontecimento como o casamento, início da actividade profissional ou a parentalidade no desenvolvimento epistemológico dos seus participantes (Baxter Magolda, 2001). Muitas outras sugestões têm sido apresentadas no sentido de explicar o processo desenvolvimental e a mudança entre estádios por exemplo: desafiar as ideias existentes nos indivíduos com ideias com um nível de complexidade superior para assim promover o conflito cognitivo e a reestruturação. Para alguns autores (e.g., Baxter-Magolda, 1992; 1999, 2004) as fontes de potencial contradição podem ser os professores, os pares ou os amigos íntimos pelo modo como desafiam e suportam as concepções dos indivíduos. Analisaremos este aspecto de um modo mais detalhado no segundo ponto deste capítulo. Grosso modo, estes modelos propõem basicamente um mecanismo de desequilíbrio que obriga a mudanças nas estruturas subjacentes aos estádios. Mas para que tal aconteça é sugerida a necessidade de algumas condições prévias como (1) a insatisfação do indivíduo face às concepções actuais sobre o conhecimento e o processo de conhecer, (2) o contacto com alternativas inteligíveis e úteis e (3) a existência de formas de articular estas novas crenças com as iniciais (Pintrich, Marx & Boyle, 1993). Ainda de acordo com a proposta de Pintrich e cols. (1993) estas condições poderão não ser suficientes, sendo necessário considerar factores de natureza motivacional e contextual. Ou seja, a mudança epistemológica pode ser potenciada ou constringida por variáveis pessoais como por exemplo, a motivação do indivíduo para explorar, e por variáveis de contexto como por exemplo características dos ambientes de ensino superior, práticas educativas dos docentes, actividades extra-curriculares. Neste contexto, vários autores (e.g., Weinstock, 2002; Hofer & Pintrich, 1997) sugerem que a investigação futura sobre os mecanismos de mudança epistemológica se direcione para a compreensão do impacto das variáveis pessoais e contextuais.

**Tabela 3 - Revolução Epistemológica: as relações e os contextos de vida**

<b>Quem</b>	<b>O quê</b>	<b>Quando</b>	<b>Como</b>
Figuras de autoridade (e.g, professores, especialistas)	Parentalidade (Belenky et al., 1986; Baxter Magolda, 2001)	Conflito cognitivo	Resultado da interacção entre o indivíduo e os contextos. É fundamental existir uma dinâmica positiva ou balanceamento entre suporte e desafio
Pares	Retorno aos estudos (Belenky et al., 1986)		
Amigos íntimos	Casamento		
Supervisores profissionais (Baxter Magolda, 1992, 2001)	Início da actividade profissional		
	Formação pós-graduada (Baxter Magolda, 2001)		

Apesar de alguma diversidade, quando considerados em conjunto, as similaridades inerentes aos cinco modelos analisados sugerem fortemente que estes descrevem e explicam o mesmo fenómeno – desenvolvimento epistemológico. Investigadores como Belenky e cols. (1986), Baxter Magolda (1992), King e Kitchener (1994) e Kuhn (1991) têm vindo a enriquecer a nossa compreensão acerca deste fenómeno que Perry (1970/1999) inicialmente identificou. A investigação produzida e os modelos teóricos daí decorrentes sugerem que as estruturas de conhecimento e os processos pelos quais a informação sobre o conhecimento e o processo de conhecer é organizada e depois utilizada evoluem de um estágio de certeza simples e absoluta para um sistema complexo e avaliativo. E uma vez que estes investigadores não estudaram o desenvolvimento epistemológico do mesmo modo, a forte correspondência que encontramos entre os modelos pode constituir-se como um excelente indicador da robustez do fenómeno/construto.

Reconhecemos que, apesar da especificidade de cada um dos modelos analisados que lhe confere a unicidade própria de um modelo, é possível encontrar pontos de ligação e aspectos partilhados. E se numa fase inicial, cada autor procurou legitimar e sustentar a sua proposta conceptual de modo a assegurar a diferenciação das restantes propostas, actualmente os esforços dos teóricos e investigadores dirigem no sentido construir mais consenso neste domínio de modo a torná-lo mais sistemático e integrado enquanto área científica. Uma das evidências deste esforço é, em nosso entender, o número crescente de publicações nos últimos anos dirigidas a este assunto (Hofer, 2001, 2000; Hofer & Pintrich, 1997, 2002;). Um dos principais esforços centra-se em torno do conceito e da sua definição. Pela relevância desta questão em termos conceptuais e empíricos e pelo interesse e novidade, passaremos a analisar algumas dessas propostas.

Independentemente da designação, a investigação sobre o desenvolvimento epistemológico dirige-se ao pensamento e às crenças dos indivíduos acerca do conhecimento, incluindo, grosso modo, crenças sobre: a (1) definição do conhecimento, o (2) modo como o conhecimento é construído, o (3) modo como é avaliado, a (4) fonte do conhecimento e (5) como se conhece (processo de conhecer). No sentido de contribuir para a clarificação deste campo de investigação e para a sua consolidação enquanto domínio científico de relevo no âmbito da psicologia, Hofer e Pintrich (1997, 2002) discutem as questões relacionadas com a definição do construto e avançam com algumas considerações conceptuais. Na opinião destes autores, a problemática associada à definição do construto é atravessada por três questões gerais: (1) clarificação da natureza do construto (questão de forma); (2) clarificação acerca dos limites do construto (questão de conteúdo); (3) relação do construto com o pensamento e o raciocínio (questão de especificidade). Analisaremos detalhadamente cada uma destas questões, salientando as propostas de Hofer e Pintrich (1997, 2002). Como já apontamos previamente cada modelo apresenta uma designação distinta do fenómeno o que poderá pressupor diferenças em termos da natureza e função do mesmo. Se nos focalizarmos nos modelos desenvolvimentais parece claro, considerando o que já foi apresentado, que assentam numa concepção do construto como uma estrutura cognitiva desenvolvimental. Assim e, segundo Boyes e Chandler (1992) e Perry (1970/1999), ao usar o termo desenvolvimento epistemológico estamos a assumir que as ideias que os indivíduos têm sobre o conhecimento e o processo de conhecer são parte integrante de um processo desenvolvimental que se apresenta como coerente, lógico e sequenciado. Esta concepção ressoa na posição dos autores dos modelos que assumem as posições ou estádios e as respectivas estruturas cognitivas como um todo organizado e integrado e não como dimensões independentes ortogonais.

No que se refere à questão de conteúdo, o consenso possível entre os vários modelos assume duas dimensões no desenvolvimento epistemológico: a natureza do conhecimento e a natureza do processo de conhecer (Tabela 4). Dito por outras palavras, quando se analisa o conteúdo das cognições epistémicas é possível verificar que, dentro da diversidade, há duas dimensões que surgem sistematicamente em todos os modelos: ideias acerca da (in)certeza do conhecimento (natureza do conhecimento) e ideias acerca da fonte e da justificação do conhecimento (natureza do processo de conhecer) (Hofer, 2001; Hofer & Pintrich, 1997, 2002;).

Tabela 4 – Componentes das dimensões do desenvolvimento epistemológico

Modelo	Dimensões nucleares		Dimensões periféricas
	Natureza do conhecimento	Natureza do processo de conhecer	Natureza dos processos de aprendizagem e educação
Esquema Intelectual e Ético	(In)Certeza do conhecimento: Absoluto ↔ Contextualizado Relativismo	Fonte do conhecimento: Autoridades ↔ Self	
Modos de Conhecimento das Mulheres		Fonte do conhecimento: Recebido ↔ Construído  Fora do self ↔ Self como construtor de significado	
Modelo de Reflexão Epistemológica	(In)Certeza do conhecimento: Absoluto ↔ Contextual	Fonte do conhecimento: Autoridade ↔ Self Justificação para conhecer. Recebido/Mestria ↔ Evidência julgada em contexto	Papel do indivíduo Papel dos pares Papel do professor Avaliação da aprendizagem
Modelo do Julgamento Reflexivo	(In)Certeza do conhecimento: Certo/errado ↔ Incerto, contextualizado  Simplicidade do conhecimento: Simples ↔ Complexo	Justificação para conhecer. O conhecimento não requer justificação ↔ O conhecimento é construído e os argumentos são criticamente re-avaliados  Fonte do conhecimento: Confiança na autoridade ↔ Self como construtor de significado	
Modelo do Raciocínio Argumentativo	(In)Certeza do conhecimento: Absoluto, Respostas certas/erradas ↔ Conhecimento avaliado na relatividade	Justificação para conhecer. Aceitação de factos ↔ Avaliação das evidências  Fonte do conhecimento: Especialistas ↔ Especialistas avaliados criticamente	

Traduzido e adaptado de Hofer e Pintrich (1997)

Parece-nos que esta estratégia de análise transversal do conceito, salientando os pontos de contacto e as similaridades, poderá constituir-se como uma forma de clarificação do conceito neste campo de estudo, tornando-o deste modo menos

ambíguo e cientificamente adequado. Neste sentido, Hofer e Pintrich (1997) avançam com uma conceptualização que tem reunido consenso junto de teóricos e investigadores. De acordo com os autores, todos os modelos incluem conteúdos relacionados com a natureza do conhecimento e do processo de conhecer, uns de um modo explícito (King e Kitchener, 1994; Baxter Magolda, 1992;), outros obrigam, no entanto, a alguma inferência (Kuhn, 1991; Perry, 1970). No âmbito desta conceptualização estas duas dimensões ou categorias de análise assumem-se como nucleares do desenvolvimento epistemológico.

A primeira dimensão proposta por Hofer e Pintrich (1997) refere-se à dimensão *natureza do conhecimento* que, nos modelos desenvolvimentais se assume como a compreensão progressiva que se move da visão do conhecimento como absoluto até uma visão relativista e depois contextualizada e construtivista. Integra (a) *(in)certeza de conhecimento* e (b) *simplicidade/complexidade de conhecimento*.

O grau no qual o indivíduo perspectiva o conhecimento como fixo e imutável ou mais fluído e construído é designado por certeza do conhecimento e nos modelos desenvolvimentais tende a ser conceptualizado como um contínuo no qual o indivíduo se move ao longo do tempo. Nos estádios/níveis iniciais o conhecimento absoluto existe de certeza e nos estádios/níveis mais avançados é construído e considera-se em constante mudança. A simplicidade do conhecimento é também perspectivada como um contínuo em que num extremo o conhecimento é visto como a acumulação de factos concretos, discretos e conhecidos e no outro como uma rede complexa e integrada de conceitos intimamente relacionados.

A segunda dimensão proposta por Hofer e Pintrich (1997) – *natureza do processo de conhecer* - refere-se às crenças que o indivíduo desenvolve acerca do processo de conhecer nomeadamente a avaliação das evidências (provas), o papel e a legitimidade das autoridades e o processo de justificação do conhecimento, e inclui crenças sobre a (a) *fonte do conhecimento* e (b) *justificação do conhecimento*.

Quanto às ideias acerca da fonte do conhecimento, nos estádios/níveis iniciais do desenvolvimento epistemológico, a origem do conhecimento é perspectivada como situando-se numa autoridade externa que tem como função transmiti-lo, sendo o *self/próprio* excluído deste processo. Já nos estádios/níveis posteriores o *self/próprio* é concebido como uma fonte credível de conhecimento uma vez que é dotado de capacidade para a construção de conhecimento, num processo de interacção com os outros. Ou seja, o próprio e os outros são co-responsáveis pelo processo de conhecer. Perry (1970/1999) descreve esta transição como um elemento fulcral no processo desenvolvimental quando “the person, previously a holder of meaning, becomes a maker of meaning” (p. 87). O autor fala mesmo em “rebirth” naqueles que “experience

in themselves the origin of meanings, which they had previously expected to come to them from outside” (p.92). Do mesmo modo, autores de outros modelos descrevem uma mudança na acção de conhecer nos estádios mais avançados, como o indivíduo a mover-se do papel de espectador para o papel de construtor activo de significado.

Em termos de justificação do conhecimento, o que está em causa é o modo como os indivíduos avaliam as justificações (claims) ou o que sustenta o conhecimento, incluindo aqui o uso que fazem das evidências/provas da investigação, da autoridade e dos especialistas/peritos na matéria. Também a este nível se verifica um movimento: à medida que o indivíduo aprende, assume a avaliação das evidências como modo de sustentar as suas crenças e perspectivas.

Se, relativamente às duas dimensões que acabamos de analisar, há um consenso, o mesmo já não se pode dizer relativamente a outras dimensões, que aparecem de um modo menos sistemático nos vários modelos desenvolvimentais. Por exemplo, crenças epistemológicas acerca dos processos de ensino e aprendizagem, apresentadas como parte do processo desenvolvimental, em modelos como o de Baxter Magolda (1992). A inclusão destas dimensões poderá decorrer dos contextos e amostras onde grande parte das investigações, que sustentam estes modelos, se realiza – o ensino superior. É aceitável que, no âmbito mais alargado do desenvolvimento epistemológico, o questionamento passe também pelo modo como os estudantes percebem as suas experiências de aprendizagem. O que também representa uma herança dos trabalhos de Perry, que considera o seu esquema do desenvolvimento intelectual e ético como englobando o modo como os estudantes do ensino superior constroem significado das suas experiências educacionais. Alguns autores (e.g., King & Kitchener, 1994, 2002) consideram que não é claro que este tipo de crenças se constitua como componente ou dimensão central do desenvolvimento epistemológico, uma vez que não se referem explicitamente à natureza do conhecimento. Como é possível verificar na Tabela 4 este tipo de crenças não se encontra representado em todos os modelos, como acontece com as dimensões de natureza do conhecimento e do processo de conhecer. No entanto, mais uma vez, parece-nos que a proposta de Hofer e Pintrich (1997) representa um bom compromisso pois não excluiu este tipo de crenças, o que representaria, em nosso entender, uma visão reducionista e limitada do processo mas, ao mesmo tempo, não as assume como nucleares como as duas dimensões anteriormente analisadas. Assim, os autores propõem que em termos de conteúdo, as crenças epistemológicas tenham como dimensões nucleares as crenças relativas à natureza do conhecimento e ao processo de conhecer e que as crenças acerca da aprendizagem e do ensino/educação assumam um papel mais periférico, ainda que relacionadas com as

duas dimensões. Os autores avançam mesmo com a possibilidade de estas crenças periféricas se constituírem como percursos desenvolvimentais das dimensões nucleares do desenvolvimento epistemológico, o que nos faz algum sentido pois poderá ser mais simples para o indivíduo iniciar a mudança em aspectos como o papel do estudante ou do professor e não directamente pela natureza do conhecimento, que é sem dúvida de maior complexidade e portanto mais exigente e potencialmente mais ameaçador.

Ainda a propósito do conceito de desenvolvimento epistemológico, Kuhn (2002) corrobora a leitura desenvolvimental salientando que uma das vantagens dos modelos de estádios é a descrição qualitativa do curso desenvolvimental, por contraste com uma caracterização quantitativa sobre a quantidade de atributos presentes. No entanto, aponta também uma desvantagem não menos relevante: a definição de um estádio implica a presença de múltiplas características, mas a ausência de coesão entre essas características impossibilita, muitas vezes, a definição do que constitui o núcleo de cada estádio. No sentido de ultrapassar esta limitação, a autora propõe que se identifique o que é nuclear do desenvolvimento epistemológico, considerando que o objectivo desenvolvimental deste processo (ou a tarefa desenvolvimental subjacente a cada estádio) é a coordenação objectividade e subjectividade, características do conhecimento num todo coerente e integrado. Nesta perspectiva, a objectividade predomina nos estádios iniciais do desenvolvimento, ocorrendo depois uma mudança radical com a subjectividade a assumir uma posição dominante, típica dos estádios intermédios. Para, depois, nos estádios finais assistirmos a uma coordenação destas duas dimensões, em que nenhuma se sobrepõe. O resultado deste processo será uma progressão sequenciada de “claims as copies to claims as facts, opinions, and finally judgments” (Kuhn, 2002, p. 125). Apesar de nos fazer sentido esta proposta de Kuhn, parece-nos, no entanto, que o núcleo do desenvolvimento epistemológico, pela complexidade que apresenta nos estádios mais avançados, deve envolver também a capacidade do indivíduo lidar com a ambiguidade e a contradição pois são estas dimensões que maior potencial parecem reunir para suscitar o desequilíbrio entre as estruturas de conhecer e a natureza do conhecimento, especialmente no nível de grande abstracção como é o ensino superior.

Face ao exposto parece-nos claro que podemos assumir que o desenvolvimento epistemológico é descrito pelos vários modelos como um processo de natureza cognitiva, seja a sua designação *cognição epistémica* (King & Kitchener, 1994, 2002), *reflexão epistemológica* (Baxter Magolda, 1992) ou *modos de conhecimento* (Belenky et al., 1986), que envolve os modos pelos quais o indivíduo pensa acerca do conhecimento e do processo de conhecer (Hofer & Pintrich, 1997).

A diversidade que pauta esta área científica está também presente em termos dos métodos de avaliação construídos para avaliar o desenvolvimento epistemológico. Neste sentido, analisaremos a seguir alguns dos aspectos metodológicos associados ao desenvolvimento epistemológico.

Quando consideramos o modo como o desenvolvimento epistemológico tem sido avaliado podemos identificar três linhas, que se distinguem pelo tipo de instrumentos que usam: (1) estudos que usam entrevistas (e.g., Belenky et al., 1986; Perry, 1970/1999;), (2) estudos que recorrem a tarefas estruturadas ou problemas/dilemas (e.g., King & Kitchener, 1994; Kuhn, 1991); e (3) estudos que utilizam questionários (e.g., Zhang, 1995; Baxter Magolda, 1992; Knepfelkamp & Widick, 1974).

As entrevistas foram o instrumento de avaliação primordial especialmente nos primeiros estudos. Perry (1970/1999) iniciou esta tradição ao utilizar entrevistas não estruturadas como meio para compreender o modo como os estudantes estruturavam e organizavam as suas experiências e percepções sobre o conhecimento. Neste seguimento, também Belenky e cols. (1986) recorreram às entrevistas, mas com um carácter mais estruturado, articulando questões abertas com questões mais focalizadas. Se, numa fase inicial do estudo, esta abordagem se revelou útil e produtiva, à medida que o conhecimento acerca da natureza do conhecimento e do processo de conhecer se foi sistematizando, tornou-se necessário desenvolver instrumentos mais precisos. Neste sentido, os investigadores construíram quer entrevistas e/ou tarefas mais estruturadas (e.g., King & Kitchener, 1994; Baxter Magolda, 1992; Kuhn, 1991) quer questionários (e.g., Zhang, 1995; Baxter Magolda, 1992; Moore, 1989;). Se nas entrevistas se procurar proporcionar um espaço para escutar e compreender o modo como o indivíduo se posiciona face às questões apresentadas, nas tarefas é apresentado um ou mais problemas mal-estruturados, solicitando-se o posicionamento do indivíduo face à resolução possível. Quer nas entrevistas quer nas tarefas o alvo não é o conteúdo, mas sim a estrutura ou forma. Dito de outro modo, o foco não é a adequação da resposta mas antes o modo como o indivíduo constrói e sustenta a sua argumentação para deste modo conhecer as suposições epistemológicas subjacentes.

Apesar da riqueza de dados obtidos, as entrevistas e/ou as tarefas apresentam um conjunto de limitações. A sua utilização exige treino específico e certificação em termos da aplicação e cotação, o que se mostra um processo moroso e dispendioso, para além de nem todos os autores disponibilizarem os instrumentos e a formação exigidos. Mesmo quando é possível formar os juízes, a análise e cotação das entrevistas e/ou tarefas revela-se também um processo altamente exigente, complexo



e moroso, sendo que na maioria dos casos é necessário a participação de dois juízes que em simultâneo e de modo independente cotam os instrumentos. Além disso, a aplicação de alguns destes instrumentos obriga a um dispêndio de tempo e energia significativos por parte dos participantes, o que pode limitar a disponibilidade e motivação para a participação, potenciando ainda em estudos longitudinais um número elevado de *drop outs*. Por último, as exigências inerentes à utilização deste tipo de medidas têm sido apontadas como um dos principais obstáculos à replicação dos estudos (Hofer & Pintrich, 1997). Em síntese, o custo, tempo e complexidade têm levado os investigadores a construírem instrumentos de papel e lápis, para de algum modo ultrapassarem as referidas limitações. A maioria dos questionários desenvolvidos baseia-se no esquema de Perry, especialmente nas posições de 1 a 6, destacando-se: *Measure of Intellectual Development* (MID, Widick, 1975; Knefelkamp, 1974), *Scale of Intellectual Development* (SID, Erwin, 1983), *Parker Cognitive Development Inventory* (PCDI, Parker, 1984), *Learning Environment Preferences* (LEP, Moore, 1989), *Measure of Epistemological Reflection* (MER, Baxter Magolda & Porterfield, 1985; Baxter Magolda, 1987a) e *Zhang Cognitive Development Inventory* (ZCDI, Zhang, 1995)

O MID é um instrumento de papel e lápis, desenvolvido por Knefelkamp em 1974 e posteriormente revisto e actualizado por Widick (1975) que avalia o desenvolvimento epistemológico dentro das cinco posições do esquema de Perry. Focaliza-se nas concepções sobre o conhecimento e a aprendizagem, solicitando ao indivíduo que descreva a melhor disciplina que teve ou o ambiente educativo/aprendizagem ideal, a última decisão importante que efectuou e aspectos que considere relevantes sobre a tomada de decisão acerca da sua carreira. A sua cotação exige juízes treinados que classificam o modo de pensamento de acordo com um código de três dígitos que representam as posições dominantes e sub-dominantes. O acordo entre juízes varia entre .40 e .90 e as correlações com outros instrumentos, nomeadamente entrevistas, têm sido de .70 (Moore, 1991). Da revisão do MID resultou o LEP que é apresentado como um instrumento mais objectivo de avaliação do esquema de Perry. O instrumento consiste em quatro questões com várias afirmações associadas relativas ao conhecimento e conteúdos da licenciatura que o estudante frequenta, papel do professor, papel do estudante, papel dos pares, atmosfera da sala de aula e papel da avaliação, que devem ser graduadas numa escala tipo Likert de quatro pontos. Uma das suas vantagens é que não exige o treino de juízes, tornando-se por isso mais acessível a um número alargado de investigadores; mas como permite apenas avaliar os indivíduos até à posição 5 do esquema de Perry, não pode ser usado em estudos com estudantes de pós-graduação.

Erwin (1983) desenvolveu a SID, uma versão modificada da *Scales of Ethical and Intellectual Development* construída por Roberts (1977), com 101 itens numa escala tipo Likert de quatro pontos que avalia os três níveis de desenvolvimento epistemológico de Perry – dualismo, relativismo e compromisso.

O PDCI desenvolvido por Parker (1984) é também um questionário com 150 itens organizados em três subescalas de 50 itens cada: carreira, educação e religião; com uma escala tipo Likert, de quatro pontos, que permite avaliar o três níveis de desenvolvimento epistemológico dentro do esquema de Perry: dualismo, relativismo e compromisso. Em 1995, Ferreira e Bastos desenvolveram a versão portuguesa - Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP)<sup>12</sup>.

A MER<sup>13</sup> é um instrumento de papel e lápis que avalia os modos de conhecimento dos estudantes dentro do Modelo de Reflexão Epistemológica de Baxter Magolda, em seis domínios: tomada de decisão, papel do estudante, papel do professor, papel dos pares, avaliação e natureza do conhecimento e quatro modos de conhecimento. De acordo com Pascarella e Terenzini (2005) a MER é claramente um instrumento que permite avaliar o desenvolvimento epistemológico pós-formal.

O ZCDI é um questionário com 120 itens com uma escala tipo Likert de 4 pontos que avalia o desenvolvimento epistemológico no âmbito do esquema de Perry em quatro domínios: (1) educação; (2) relações interpessoais; (3) escolha de carreira; (4) responsabilidade de vida. O conteúdo dos quatro domínios encaixa nas três categorias do desenvolvimento epistemológico definidas por Perry: dualismo (62 itens), relativismo (40 itens), e compromisso no relativismo (18 itens). Assim, o instrumento é composto por nove subescalas que resultam da combinação das quatro áreas com as três categorias.

De acordo com uma revisão realizada por Moore (1991) a propósito das medidas de avaliação do desenvolvimento epistemológico, o MID e a MER “are the only acceptable alternatives to in-depth interviews because they allow the student to generate his or her own thinking and meaning-making, rather than reacting to forced-choice items (which essentially reflect the instrument author’s meaning-making, not the student’s)” (p. 12).

Em termos de tarefas, a mais utilizada na investigação é a *Reflective Judgment Interview* (RJE) que avalia o desenvolvimento epistemológico no âmbito do Modelo do Julgamento Reflexivo de King e Kitchener (1994). A tarefa envolve um conjunto de dilemas em diferentes domínios: ciência, acontecimentos actuais, religião e história,

---

<sup>12</sup> Considerando que o IDCP é um instrumento utilizado no presente trabalho, a sua descrição detalhada será efectuada posteriormente.

<sup>13</sup> Uma descrição pormenorizada do instrumento será apresentada no ponto 2 deste capítulo.

apresentados em termos de dois pontos de vista contraditórios, assumindo-se como problemas ambíguos para os quais a resposta certa não existe (*problemas mal-estruturados*), associados a um conjunto de questões. Face a cada dilema, o indivíduo tem de apresentar a sua posição bem como a respectiva justificação para a solução. Uma das maiores desvantagens deste instrumento é que exige o treino e certificação dos juízes e as autoras não se têm mostrado muito receptivas à sua disponibilização e utilização por investigadores exteriores à sua equipa. Talvez no sentido de colmatar estas limitações, as autoras têm estado a trabalhar na construção do *Reflective Thinking Appraisal* (RTA, Wood, King, Kitchener & Lynch, 1994) e do *Reasoning About Current Issues Test* (RCIT, Kitchener, King & Wood, 2000) que se apresentam como versões escritas da RJE e que, na opinião das mesmas, permitirão a avaliação em larga escala do seu modelo. Ambos os instrumentos apresentam um ou dois dilemas respectivamente a respeito dos quais o indivíduo deve (a) apresentar a sua posição destacando os argumentos que sustentam essa posição, (b) discutir as razões pelas quais os peritos discordam sobre a melhor solução e (c) graduar um conjunto de afirmações de acordo com a sua posição.

Ainda a propósito da avaliação e estudo do desenvolvimento epistemológico e considerando as potencialidades e limitações dos diferentes instrumentos, Pintrich (2002) defende a diversidade de métodos de avaliação, propondo a passagem do monométrodo para uma diversidade de métodos (multimétodo). Na opinião do autor, esta mudança assenta na crença de que o desenvolvimento epistemológico “can and should be assessed using a diversity of methodologies” (p.411), o que vem sendo expresso na investigação desenvolvida nos últimos anos neste domínio. Ainda a este propósito, considera que o risco inerente ao monométrodo é a ocorrência de problemas em termos de acuidade dos resultados obtidos, uma vez que os questionários são limitados pela deseabilidade social e as entrevistas pelo viés do observador. Assumindo que todo o tipo de medidas apresenta limitações, uma das formas, talvez a melhor, de libertar os resultados dos estudos dessas limitações é a conjugação de diferentes medidas na avaliação do desenvolvimento epistemológico (Pintrich, 2002). Este constituirá sem dúvida um desafio e uma potencialidade para a investigação futura neste domínio.

Um outro aspecto relevante em termos metodológicos no estudo do desenvolvimento epistemológico prende-se com a amostragem. Como já tivemos oportunidade de salientar, a grande maioria dos estudos tem como alvo os estudantes do ensino superior, essencialmente de licenciatura. São muito reduzidos os que integram estudante do que podemos designar de formação avançada ou pós-graduada (e.g., Baxter Magolda, 2001; Kuhn, 1991).

As amostras são construídas com base em procedimentos não probabilísticos, essencialmente são amostras ocasionais. Dito de outro modo, os participantes são estudantes de licenciatura que frequentam o estabelecimento de ensino superior onde o investigador pertence (e.g., King e Kitchener, 1994; Baxter Magolda, 1992; Perry, 1970/1999) que se voluntariam para participar na investigação. Globalmente são seleccionados de acordo com a presença de características pré-definidas pelo investigador, por exemplo, género, idade, cultura, ano de formação. Os estudos que integram estudantes de mais do que um estabelecimento de ensino superior são raros (e.g., King & Kitchener, 1994), muito provavelmente pelos custos inerentes.

Uma outra característica das amostras é o número de participantes. Genericamente, as amostras integram um número reduzido de participantes (e.g., 50, 36, 16), e mesmo as que inicialmente envolvem um número superior (e.g., 100) acabam por na fase final da investigação apresentar uma redução relevante de participantes. Por exemplo, Baxter Magolda (1992) iniciou o seu estudo com 101 participantes e finalizou a fase de licenciatura com 80. Este facto muito provavelmente está relacionado com o design dos estudos – longitudinal, onde tendencialmente se verifica maior percentagem de *drop outs*.

## **2. Modelo de Reflexão Epistemológica: bases conceptuais e evidências empíricas**

### **2.1 Bases conceptuais**

O trabalho inicial de Baxter Magolda enquadra-se na tentativa de quantificar os modos de conhecimento tal como eram apresentados no esquema de Perry (1970/1999). Para tal começou por construir e validar um instrumento de papel e lápis – *Measure of Epistemological Reflection* (MER, Baxter Magolda, 1987a; Baxter Magolda & Porterfield, 1985) que se assume como um meio prático e rápido de avaliar o desenvolvimento epistemológico (Evans, Forney & Guido-DiBritto, 1998). Os padrões de resposta obtidos com este instrumento eram discrepantes no esquema de Perry (1970,1999) e foram alvo de críticas uma vez que a teoria de Perry era na época assumida como a leitura adequada do desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior. Paralelamente, os resultados do estudo de Belenky e cols. (1986) vieram reforçar a sua convicção na adequação dos seus dados e ao mesmo tempo acentuar a curiosidade relativa à discrepância entre os resultados dos estudos conduzidos com homens (Perry, 1970,1999) e com mulheres (Belenky et al., 1986), levando-a a questionar o papel do género neste processo desenvolvimental.

Face a este cenário, a autora iniciou um estudo longitudinal dirigido a este *gap* que tinha identificado na literatura em que o papel do género se assume como a dimensão central do estudo, cujo propósito era estudar o desenvolvimento epistemológico bem como o modo como as suposições epistemológicas afectavam as experiências educacionais dos estudantes.

Ao longo das suas publicações, a autora tem procurado clarificar os pressupostos conceptuais que sustentaram o seu estudo e o modelo teórico daí decorrente, apesar de nem sempre o fazer de um modo explícito. No entanto, nas publicações mais recentes (Baxter Magolda, 2002, 2004) claramente se assume como *social constructivist* (Baxter Magolda, 2002, p. 90). Neste sentido, a sua perspectiva sobre o desenvolvimento epistemológico está enraizada na tradição construtivo-desenvolvimental, assumindo que os indivíduos constroem activamente as suas perspectivas a partir da interpretação das suas experiências (construtivismo) e que estas construções mudam ao longo do tempo, a que correspondem de períodos/estádios, caracterizados por princípios de estabilidade e mudança (Kegan, 1982, 1994). Ao situar-se na continuidade dos pressupostos piagetianos, Baxter Magolda (2002, 2004) assume que subjacente a cada estágio existem estruturas cognitivas que mudam através dos processos de equilibração, tal como já tivemos oportunidade de detalhar no ponto anterior a propósito dos processos de mudança propostos pelos vários modelos desenvolvimentais. Sobre este assunto, a autora clarifica a sua posição do seguinte modo “Cognitive structures are sets of assumptions we use to make meaning of our experience. When we encounter experiences that are discrepant with our structures, we either assimilate the new experience into the current structure (what Piaget called assimilation) or alter the structure to account for the new experience (what Piaget called accommodation)” (Baxter Magolda, 2002, p. 90). A necessidade de coerência entre as estruturas de construção de significado e a experiência é o desencadeador deste processo de equilibração. Neste contexto, a autora (op. cit.) considera que estas estruturas de construção de significado são qualitativamente distintas, e daí a natureza desenvolvimental do processo, caracterizando-se por “(...) particular assumptions about the nature, limits, and certainty of knowledge” (p. 90).

Um aspecto inovador introduzido pela autora e, que muito provavelmente decorre da sua posição enquanto construtivista social, é a ênfase no papel dos outros e das relações interpessoais no processo de conhecer. Sustentando a sua posição nos trabalhos de Kegan (1982, 1994), Baxter Magolda sublinha que o significado se constrói no espaço relacional, sendo que o desenvolvimento epistemológico se sustenta nas dinâmicas estabelecidas entre o individual e o social. Em nosso

entender, esta ênfase na construção de significado no espaço relacional é claramente um dos aspectos característicos e únicos da proposta teórica de Baxter Magolda e que irá estar presente em todo o modelo, consubstanciando-se na análise do papel de figuras relacionais (por ex., amigos) no desenvolvimento epistemológico, como teremos oportunidade de ilustrar mais à frente.

Em síntese, parece-nos que podemos considerar que a construção do modelo desenvolvimental assenta num conjunto de pressupostos: (1) as suposições epistémicas e as estruturas subjacentes são construídas socialmente, ou seja, a construção de significado depende das suposições que o indivíduo possui, da natureza da dissonância que este experiência quando se confronta com suposições distintas das suas e do contexto em que esta dissonância ocorre; (2) o desenvolvimento epistemológico é contextualizado (*context-bound*), isto é, o significado que o indivíduo constrói das suas experiências está enraizado no contexto, nas experiências específicas que vivencia (os modos de conhecimento e as experiências moldam-se mutuamente logo os modos de conhecimento são enraizados contextualmente); (3) os modos de conhecimento podem ser melhor compreendidos com base nos princípios da investigação naturalista (*naturalistic inquiry*) uma vez que os padrões de conhecimento são fluídos, o que sugere que são possíveis várias leituras e não uma única acerca das perspectivas dos estudantes (a investigação qualitativa preserva a riqueza das narrativas dos indivíduos, o que se perde quando se recorre a uma abordagem quantitativa); (4) o modo como o indivíduo usa os padrões de conhecimento é fluído, isto é, os padrões identificados no âmbito de cada modo de conhecimento não são conceptualizados como dicotómico, mas antes como um contínuo ao longo do qual o indivíduo se pode posicionar em diferentes momentos, contextos ou áreas/domínios do conhecimento; (5) os padrões de conhecimento estão relacionados com o género mas não são definidos pelo género, apesar de as mulheres no estudo longitudinal terem usado preferencialmente padrões que se caracterizam pela ligação e pelo cuidado e os padrões característicos dos homens se definirem mais pelo individualismo, estes padrões são assumidos como preferências estilísticas dentro de cada modo de conhecer; (6) os modos de conhecimento são apresentados como *estádios* (stages), ou seja, apesar de reconhecer a variabilidade e fluidez nas perspectivas apresentadas pelos participantes no estudo longitudinal, a autora procurou mapear o modo predominante de conhecimento ao longo do processo de desenvolvimento (Baxter Magolda, 1992, 2001a). Estes pressupostos permitem a concepção do desenvolvimento epistemológico como construído socialmente, contextualmente enraizado, fluído e composto por múltiplas realidades (Baxter Magolda, 2002).

Baxter Magolda iniciou o seu estudo longitudinal em 1986 com uma amostra de 101 estudantes (finalizou com 80) do 1º ano da Universidade de Miami em Ohio, emparelhada em termos de género - 51 estudantes do género feminino e 50 do género masculino, que acompanhou desde o 1º ano da licenciatura até ao período pós-licenciatura, altura em que os participantes estavam já a chegar à idade adulta (aproximadamente 35 anos).

O instrumento de recolha de dados que posteriormente suportaram a construção do MRE foi a MER. Este instrumento foi construído para abordar seis domínios do desenvolvimento epistemológico definidos pela investigação prévia (Kurfiss, 1977; Perry, 1970/1999); ou seja, analisar as suposições dos indivíduos face ao conhecimento em função de seis domínios específicos: (1) papel do estudante, (2) papel dos professores, (3) papel dos pares, (4) papel da avaliação, (5) natureza do conhecimento e (6) tomada de decisão<sup>14</sup>. Inicialmente a autora desenvolveu a MER – versão questionários que consiste num questionário organizado em seis partes, sendo que cada parte é constituída por questões abertas dirigidas a cada um dos seis domínios. De acordo com a autora a MER foi “designed to assess epistemological development within Perry scheme” (Baxter Magolda, 1992, p. 405). Posteriormente e, como consequência da adopção de um novo paradigma no âmbito da investigação – investigação naturalista, a autora sentiu a necessidade de construir uma entrevista uma vez que, na perspectiva de investigadores no domínio do desenvolvimento cognitivo (e.g., Kegan, 1982) e no âmbito da investigação naturalista, este procedimento proporciona “the most accurate source of information.” (Baxter Magolda, 1992, p. 400). A MER – versão entrevista - é dirigida aos mesmos seis domínios da versão questionário. Quer na versão questionário quer na versão entrevista, as questões são abertas de modo a permitir que os indivíduos desenvolvam as suas respostas pois só deste modo se pode assegurar que os indivíduos usarão os seus quadros de referência na elaboração das mesmas (Loevinger & Wessler, 1970). As respostas produzidas especialmente as razões/argumentos que os indivíduos apresentam para justificar as suas respostas, constituem a base da interpretação/cotação do instrumento porque o modo **como** os indivíduos pensam e as razões pelas quais (**porquê**) sustentam uma opinião/perspectiva são mais relevantes para o desenvolvimento epistemológico do que o que eles pensam ou acreditam (**o quê**). Segundo a autora, o questionário representa uma forma estruturada e prática de

---

<sup>14</sup> A análise dos dados recolhidos por Baxter Magolda no seu estudo longitudinal não permitiram encontrar diferenças nas respostas dos participantes que as permitisse classificar diferencialmente em função dos quatro modos de conhecimento. Face a esta situação a autora acabou por não identificar suposições epistémicas específicas para este domínio, razão pela qual não é apresentado no MRE.

avaliar o desenvolvimento epistemológico, ao mesmo tempo que se dá ao indivíduo uma oportunidade para escrever acerca dos seus modos de conhecimento. A entrevista ao ser desenvolvida posteriormente vem responder às exigências de uma abordagem naturalista no estudo do desenvolvimento epistemológico. A utilização das duas versões no mesmo estudo cria a oportunidade para cruzar duas fontes de dados sobre o desenvolvimento epistemológico e deste modo aumentar a fidelidade dos dados recolhidos e a qualidade da avaliação do fenómeno em estudo. Nos estudos de validade do instrumento, a autora encontrou uma correlação de .93 entre a versão questionário e a versão entrevista (Baxter Magolda, 1992; 1987).

A autora considera que o estudo que sustenta o MRE está dividido em duas fases: (1) Fase 1, que abarca um período de cinco anos, com início no 1º ano da formação, finalizando no ano após a licenciatura; (2) Fase 2, designada de fase pós-ensino superior que acompanha 70 participantes da Fase 1 ao longo de aproximadamente 11 anos (termina com apenas 39).

A Fase 1 teve como principal objectivo construir um modelo do desenvolvimento epistemológico que fosse inclusivo em termos de género; ao passo que a Fase 2 procurou explorar o desenvolvimento epistemológico em si mesmo no período pós-licenciatura, incluindo também o papel de género (Baxter Magolda, 2002, 2004). Nas duas fases o instrumento utilizado para avaliação as suposições dos participantes acerca da natureza, limites e certeza do conhecimento (desenvolvimento epistemológico) foi a MER (versão questionário e entrevista), aplicada anualmente. Quer na versão questionário, quer na versão entrevista, os participantes eram convidados a falar livremente acerca das suas experiências enquanto estudantes do ensino superior (Fase1/Fase 2) e profissionais (Fase2). No entanto, uma vez que na Fase 2 foi essencialmente usada a MER versão entrevista, a autora considera que esta fase é melhor caracterizada como “conversacional” e informal (Patton, 1990). A opção por esta abordagem decorre essencialmente do carácter inovador da avaliação do desenvolvimento epistemológico no período pós-ensino superior, isto é, como era muito limitado o número de investigações que estudavam esta questão no período após a licenciatura era necessário utilizar uma metodologia “to allow insights to emerge from the learners’ experience” (Baxter Magolda, 2002, p. 92). É neste contexto que a autora reconhece que apesar do desenvolvimento epistemológico constituir o núcleo do seu interesse e principal alvo do seu estudo, outras dimensões do desenvolvimento humano começam a tornar-se progressivamente salientes, sobretudo à medida que os participantes avançavam em termos do ciclo de vida.



O *Modelo de Reflexão Epistemológica* (MRE, Baxter Magolda, 1988; 1992) conceptualiza o desenvolvimento epistemológico como um processo que envolve quatro modos de conhecimento: *conhecimento absoluto*, *conhecimento de transição*, *conhecimento independente* e *conhecimento contextualizado*; cada um caracterizado por suposições epistémicas particulares ou específicas (Tabela 5).

**Tabela 5: Modelo de Reflexão Epistemológica**

Domínios	Conhecimento Absoluto	Conhecimento de Transição	Conhecimento Independente	Conhecimento Contextualizado
Papel do Estudante	Obtém conhecimento a partir do professor	Compreende o conhecimento	Pensa por si próprio Partilha pontos de vista com os outros Cria a sua própria perspectiva	Troca e compara perspectivas Pensa através de problemas Integra e aplica conhecimento
Papel dos Pares	Partilham materiais Explicam o que aprenderam entre si	Proporcionam trocas activas	Partilham pontos de vista Servem como fonte de conhecimento	Potenciam a aprendizagem através da qualidade das suas contribuições
Papel do Professor	Comunica o conhecimento de modo adequado.	Usa métodos próprios para atingir a compreensão.	Promove o pensamento independente.	Promove a aplicação do conhecimento de um modo contextualizado
	Assegura-se de que os estudantes compreendem o conhecimento.	Emprega métodos que ajudem a aplicar o conhecimento	Promove a troca de opiniões.	Promove a discussão avaliativa de perspectivas. Estudante e professor criticam-se mutuamente.
Papel da Avaliação	Fornecer instrumentos para mostrar ao professor o que foi aprendido	Mede a compreensão dos estudantes relativamente a uma determinada informação	Recompensa o pensamento independente.	Mede cuidadosamente a competência. Estudante e professor trabalham no sentido de um objectivo e avaliam o progresso
Natureza do Conhecimento	É tido como certo ou absoluto.	É parcialmente certo e, em parte, incerto.	É incerto, ou seja, cada pessoa tem as suas próprias crenças.	É contextualizado; julga-se com base nas provas/evidências num dado contexto.

Fonte: Traduzido e adaptado de Baxter-Magolda (1992, p.107).

No *modo de conhecimento absoluto* prevalente no 1º ano do ensino superior, os estudantes consideram o conhecimento como absoluto, factual e imutável; os professores são vistos como autoridades pois possuem todas as respostas e conhecem a verdade, e os estudantes têm apenas que absorver o conhecimento. Com

base nesta suposição epistémica, os estudantes acreditam que: a) os professores são responsáveis por transmitir o conhecimento de modo eficaz e certificarem-se de que os estudantes o compreendem; b) os estudantes são responsáveis por obter o conhecimento; c) os pares podem contribuir para a aprendizagem, por exemplo, ao partilhar e explicar materiais uns aos outros; e d) a função da avaliação é mostrar ao professor que o estudante adquiriu conhecimento. Este modo de conhecimento é prevalente nos dois primeiros anos da licenciatura – 68% no 1º e 46% no 2º ano (Tabela 6). Segundo a autora, os estudantes alteram as suas suposições epistémicas à medida que se confrontam com experiências que desafiam ou colocam em causa a certeza do conhecimento.

O *modo de conhecimento de transição* marca um movimento no sentido da mudança na medida em que os estudantes estão capazes de criar alguma flexibilidade ao assumir que o conhecimento é incerto em certas áreas (por ex., ciências sociais) onde diferentes interpretações são possíveis. Nos domínios onde a incerteza predomina focalizam-se na compreensão em detrimento da aquisição de conhecimentos; esperam que os professores os ajudem na compreensão e aplicação do conhecimento; preferem testes focalizados na compreensão do que na memorização; vêem os pares como sendo úteis na exploração de diferentes interpretações. Todavia, assumem que, em certas áreas do conhecimento (por ex., biologia), o conhecimento continua a ser certo e imutável. Este modo de conhecimento predomina nos anos intermédios e finais do ensino superior (ver Tabela 6), uma vez que, a experiência universitária reforça a dicotomia certeza/incerteza e proporciona poucas experiências para desenvolver a autoria, ou seja, *autorarem* o conhecimento de si, do mundo e das relações.

O *conhecimento independente* assume claramente a incerteza como atributo nuclear da natureza do conhecimento ao considerar que cada indivíduo constrói as suas crenças/teorias, isto é, *Cada um tem a sua opinião e todas são igualmente válidas*. Em função deste novo núcleo de suposições sobre o conhecimento, os estudantes enfatizam o pensamento independente (foco em si mesmo); esperam que os professores promovam este tipo de pensamento e que evitem julgar as opiniões dos estudantes; trocam perspectivas com os pares, no sentido de expandir as possibilidades do conhecimento. Este modo de conhecimento é muito pouco prevalente no período de licenciatura (ver Tabela 6), tornando-se rapidamente prevalente após a licenciatura. Na maioria dos casos, esta mudança acentuada é devida aos contextos profissionais e à pós-graduação, nos quais se espera que os indivíduos funcionem de um modo independente.

Finalmente, o *modo de conhecimento contextualizado*, típico do período pós-licenciatura, concebe o conhecimento como resultado de um processo de construção, que ocorre em contextos específicos, reflectindo as características desse contexto e dos sujeitos envolvidos no mesmo: provisório, imperfeito, passível de mudança e contextualizado. A mudança, para assumir que o conhecimento é construído em contexto, leva os estudantes a aprenderem a como raciocinar em função dos problemas, integrarem e aplicarem o conhecimento em contextos particulares e a fazerem julgamentos baseados em evidências. Apesar de muito raro durante a licenciatura (Tabela 6), torna-se prevalente à medida que: (1) os indivíduos se envolvem em educação avançada, (2) em papéis profissionais e, (3) em relações interpessoais complexas.

**Tabela 6 – Modos de conhecimento segundo os momentos de avaliação**

<b>Ano</b>	Tempo 1*	Tempo 2*	Tempo 3*	Tempo 4*	Tempo 5**
	N = 101	N = 95	N = 86	N = 80	N = 70
<b>Modos de conhecimento</b>					
Absoluto	68%	46%	11%	2%	0%
Transição	32%	53%	83%	80%	31%
Independente	0%	1%	5%	16%	57%
Contextualizado	0%	0%	1%	2%	12%

\* Pré-graduação

\*\* Pós-licenciatura - Obs.: Fazem parte deste grupo os estudantes que prosseguiram estudos (formação pós-graduada) e aqueles que entraram no mundo do trabalho.

Como já tivemos oportunidade de referir, Baxter Magolda usou uma amostra emparelhada em termos de género o que tornou possível proceder, posteriormente, à identificação e análise de diferentes *padrões* (patterns) nos modos de conhecimento em função do género. O termo *padrão/estilo* é utilizado por, na perspectiva da autora, permitir que simultaneamente se compreenda as características nucleares de cada modo de conhecimento ao mesmo tempo que se permite variações nestes modos de conhecimento em função, por exemplo, das experiências individuais dos indivíduos. Neste contexto, os padrões “represent qualitative differences in how students justify epistemic assumptions within the same way of knowing and, thus, different but equally valid approaches to knowing” (Baxter Magolda, 1992, p. 37). A autora verificou que determinados padrões de pensamento (características estilísticas), ao longo dos três primeiros modos de conhecimento, eram preferencialmente utilizados por um género do que por outro. Assim, as mulheres tendiam a desenvolver modos de conhecimento baseados em relações que assentavam em dimensões como vinculação e ligação. Já

nos homens predominava uma abordagem mais impessoal, caracterizada pela individualidade e abstracção. No entanto, a autora salienta que estes diferentes padrões não são exclusivos do respectivo género, reflectem antes *stylistic rather than structural characteristics* (Baxter Magolda, 2002, p. 101).

Quando analisamos a questão do género na reflexão epistemológica, mais concretamente os padrões identificados por Baxter Magolda, verificamos que existe uma evolução ao longo dos quatro modos de conhecimento (ver Tabela 7).

No *modo de conhecimento absoluto*, a autora identificou o (1) *padrão receptáculo* (receiving pattern) e (2) o *padrão de mestria* (mastery pattern). O primeiro é mais usado por mulheres do que por homens, e caracteriza-se por escutar e receber informação como forma de adquirir conhecimento; enquanto que o segundo é maioritariamente usado por homens, caracterizando-se pelo envolvimento activo no sentido de manter a atenção e aceder à informação. Estudantes do *padrão receptáculo* esperam que os pares forneçam suporte colocando questões, e estudantes do *padrão de mestria* esperam que os pares debatam e contraponham ideias e informação no sentido de promover a mestria.

Os *padrões interpessoal* (interpersonal pattern) e *impessoal* (impersonal pattern) são característicos do modo de *conhecimento de transição*. O *padrão interpessoal* valoriza a relação com os outros, no sentido de se constituir como um contexto que potencia a exposição de opiniões e ideias em áreas onde o conhecimento é incerto. Estes estudantes, principalmente mulheres, enfatizam o uso do julgamento pessoal para decidir sobre as diferentes perspectivas acerca do conhecimento. Em contraste, o *padrão impessoal* mantém a distância (sem intimidade) entre o indivíduo e os outros no processo de conhecer. Estes estudantes, essencialmente homens, interessam-se pela opinião dos outros e pela discussão na medida em que tal os obrigava a pensar e comparar perspectivas.

O *modo de conhecimento independente* tem associado os *padrões interindividual* (interindividual pattern) e *individual* (individual pattern). O *padrão interindividual* é mais comum nas mulheres que valorizavam as opiniões dos outros, mostrando maior capacidade de alterar as suas opiniões no sentido de integrar perspectivas diferentes defendidas pelos pares. Em contraste, os estudantes do *padrão individual* defendem fortemente as suas opiniões e resistem às opiniões dos outros.

Finalmente, no *modo de conhecimento contextual*, verifica-se a integração dos padrões relacional e impessoal à medida que os estudantes são obrigados a fazer julgamentos acerca de perspectivas múltiplas e a procurar critérios para sustentar as suas decisões. A questão do género parece esbater-se nos anos pós-ensino superior em função desta integração de padrões.

Se analisarmos cuidadosamente os diferentes padrões de conhecimento ao longo dos quatro modos de conhecimento, poderemos considerar que eles diferem sistematicamente em três aspectos: (a) voz, (b) identificação com a autoridade e (c) relação com os pares.

Por exemplo, no *modo absoluto* os estudantes que adoptam um *padrão de mestria* procuram ter voz, ainda que seja uma réplica da voz da autoridade, ao passo que os do *padrão receptáculo* permanecem essencialmente silenciados, preferindo escutar atentamente a voz da autoridade, para depois a repetir como prova de aquisição do conhecimento. Todos os estudantes absolutistas perspectivam as figuras de autoridade como fonte da verdade e do conhecimento, no entanto os do *padrão receptáculo* identificam-se minimamente com essas figuras ao passo que os de mestria apresentam uma identificação significativa com estas figuras. Em termos da relação com os outros, os estudantes do *padrão receptáculo* valorizam a relação com os pares, considerando-os como fontes de conforto e suporte no processo de conhecer, ao passo que os estudantes do *padrão de mestria* vêem os pares como fonte de desafio para atingir o sucesso. Já no *modo de conhecimento de transição*, os indivíduos do *padrão interpessoal* começam a considerar a sua própria voz na medida em que reconhecem que o conhecimento não é absoluto e que as autoridades não possuem toda a verdade. Mas este assumir gradual da própria voz passa muito pela partilha com os pares, daí que ocorra uma forte ênfase na relação com os pares. Os pares são perspectivados como uma fonte de ajuda, especialmente pela escuta activa de ideias e perspectivas nas áreas em que o conhecimento é incerto. Mas as figuras de autoridade continuam a assumir um papel importante e existe ainda uma grande identificação com estas figuras. Os indivíduos do *padrão impessoal* procuram afirmar a sua própria voz, muito pelo distanciamento dos pares que são úteis apenas para o processo de contra-argumentação. As figuras de autoridade apesar, de ainda manterem este estatuto, começam a ser questionadas e desafiadas.

No *padrão interindividual*, característico do modo de conhecimento independente, os indivíduos apreciam genuinamente a voz do self e a dos outros, valorizando igualmente as crenças pessoais e dos pares. As figuras de autoridade perdem o estatuto hierarquicamente superior e começam a ser perspectivados como parceiros na discussão e na construção do conhecimento. Já os indivíduos no *padrão individual* assumem a sua voz como central, enfatizando acentuadamente o seu pensamento de tal modo que é um desafio para eles escutar pontos de vistas divergentes. Mas trocas com os pares e as figuras de autoridade continuam a ser apelativas pelo desafio inerente. De tal modo, que estas figuras são agora colocadas ao mesmo nível do self. Parece-nos claro a dimensão nuclear dos *padrões receptáculo, interpessoal e*

*interindividual* é a ligação/conexão aos outros, sejam pares ou figuras de autoridade, a construção da voz pessoal é conseguida num processo de partilha relacional. Ao passo que os *padrões mestria, impessoal e individual* são claramente pautados pela separação, conduzindo a que a construção do conhecimento seja um percurso que se faz de um modo mais só. Em ambos os estilos, as figuras de autoridade vão progressivamente perdendo o seu estatuto de superioridade para se transformar gradualmente num par. Os pares são fundamentais em todo este processo, seja pelo suporte relacional (fonte de suporte, partilha, entreajuda) ou pelo suporte instrumental (fonte de dissonância e confronto).

Tabela 7 – Padrões associados ao género

Domínios Padrões	Papel do Estudante	Papel do Professor	Papel dos Pares	Avaliação	Natureza do Conhecimento
<b>Padrão Receptáculo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ouvir e registar a informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Transmitir o conhecimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Conversar para criar uma atmosfera relaxada</li> <li>■ Colocar questões para aliviar a pressão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ É baseada no conhecimento do material</li> <li>■ Proporciona múltiplas oportunidades para mostrar conhecimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Envolve opiniões diferentes em relação aos factos</li> <li>■ É resolvida através da interpretação pessoal</li> </ul>
<b>Padrão Mestria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Participar em actividades interessantes</li> <li>■ Mostrar ao professor que o estudante está interessado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Usar métodos interessantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Actuar como parceiro no debate e questionamento mútuo para aprender mais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Proporciona feedback do professor para ajudar o estudante a melhorar</li> <li>■ Pode ser imprecisa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Envolve graus diferentes de detalhe</li> <li>■ É resolvida através de investigação/pesquisa e perguntando/questionando as autoridades</li> </ul>
<b>Padrão Interpessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Recolher ideias dos outros</li> <li>■ Envolvido na aprendizagem</li> <li>■ Acentuar a aprendizagem de material prático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Criar comunicação/conexão/harmonia com os estudantes</li> <li>■ Permitir o envolvimento e auto-expressão dos estudantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Proporcionar a exposição a novas ideias</li> <li>■ Envolver-se com os outros, ouvir as suas ideias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Deve tomar decisões pessoais baseadas nas diferenças individuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Foco na incerteza</li> <li>■ Resolve através do julgamento pessoal</li> </ul>

<b>Domínios Padrões</b>	<b>Papel do Estudante</b>	<b>Papel do Professor</b>	<b>Papel dos Pares</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Natureza do Conhecimento</b>
<b>Padrão Impessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Compreensão vs. Memorização</li> <li>■ É forçado a pensar</li> <li>■ Trocar ideias através do debate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Foco na compreensão vs. Memorização</li> <li>■ Desafiar os estudantes a pensar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Expressar as suas opiniões</li> <li>■ Debater ideias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ É justa, baseada na dimensão prática (praticabilidade)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Envolve o foco balanceado entre certeza/incerteza</li> <li>■ É resolvida pela lógica e pesquisa</li> </ul>
<b>Padrão Interindividual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pensar por si</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Promover partilha de opiniões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Partilhar perspectivas/visões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ É um processo mútuo entre estudante e professor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Contém discrepâncias devido à interpretação e a enviesamentos</li> </ul>
<b>Padrão Individual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pensar por si</li> <li>■ Foco num modo de pensar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Permitir que o estudante defina objectivos de aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pensar de modo independente dos outros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ É baseada no pensamento independente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Contém discrepâncias porque cada um tem as suas crenças</li> </ul>

Se os resultados obtidos na Fase 1 permitiram a construção do MRE tal como o apresentamos anteriormente, a Fase 2 revelou-se fundamental para clarificar alguns aspectos do desenvolvimento epistemológico e aprofundar a natureza deste processo nomeadamente ao nível do modo de conhecimento contextualizado uma vez que a sua prevalência nos anos de licenciatura foi muito reduzida.

Os contextos e expectativas próprios da fase pós-licenciatura, diferem substancialmente daquilo que os estudantes experimentaram durante o ensino superior. Neste novo período de vida, os sujeitos aprendem que as soluções não são igualmente válidas. Existem soluções adequadas em contextos particulares que são construídas com base em informação relevante. A mudança, para assumir que o conhecimento é construído em contexto, faz com que os indivíduos aprendam que é fundamental pensar em função dos problemas, integrar e aplicar conhecimento em contextos particulares e fazer julgamentos baseados em evidências. Dito de outro modo, o conhecimento é “continually reconstructed on the basis of new evidence and new contexts” (Baxter, 1992, p. 189). Conhecer contextualmente mostra-se mais exigente do que em qualquer um dos modos de conhecimento ou nas estruturas epistémicas iniciais. Apesar de no conhecimento independente já se fazer uso de perspectivas múltiplas e de se realizar opções próprias, não se exige que o indivíduo faça julgamentos acerca de perspectivas múltiplas nem que use critérios para decidir quais as melhores ou piores opções. De acordo com Baxter Magolda (2001a), muitos dos participantes na Fase 2 do seu estudo aprenderam a fazê-lo através da observação de supervisores, colegas de trabalho e outros significativos. O

*conhecimento contextualizado* obriga também a uma mudança de fontes externas para fontes internas do conhecimento (autoria). A partir dos resultados obtidos, Baxter Magolda (2001a, 2002) propõe que o desenvolvimento epistemológico no estágio mais avançado do seu modelo se processe em três fases. Pela importância desta descoberta, descrevem-se em seguida as suas especificações.

Na primeira fase designada de *fórmulas externas* (external formulas), os estudantes tomam consciência da sua responsabilidade para decidir em que acreditar, mas como não possuem um sistema interno a partir do qual possam escolher vêm-se forçados a confiar em fórmulas externas. Este facto é mais notório em escolhas referentes à vida pessoal e à carreira, nas quais os indivíduos acabam por fazer o que acham que é esperado, sem uma análise sobre a adequação ou satisfação com essas escolhas. A emergência de tensão entre as fórmulas externas e a felicidade pessoal (personal happiness) coloca os indivíduos numa encruzilhada entre fontes externas e internas de conhecimento.

Esta tensão leva o indivíduo a envolver-se na *procura de autoridade interna* (in search of internal authority) – segunda fase. Libertar-se das fórmulas externas frequentemente resulta no sentimento de *Não saber o que se passa*. Os indivíduos procuram internamente uma fonte de conhecimento para substituir a externa, isto é, há uma procura de autoridade interna na vida profissional e pessoal. A necessidade de autoridade interna geralmente surge da insatisfação com a situação actual. Os indivíduos podem usar os livros como recursos para desenvolver a sua voz interna. Alguns recebem encorajamento de mentores que enfatizam a importância das perspectivas internas, outros ainda envolvem-se em aconselhamento profissional (professional counseling) para consolidar as suas próprias vozes. Outros percebem o valor da *autoria* genuína (genuine self-authorship) quando experienciam as consequências positivas de agir de acordo com as suas próprias necessidades. Em meados da terceira década de vida (cerca dos 25 anos) o sistema de crenças internas prevalece sobre as fontes/influências externas. Desenvolver este sistema de crenças interno requer uma mudança nas dimensões intra e interpessoal do desenvolvimento (Baxter Magolda, 1999). Para adoptar e actuar com base em crenças internas, os indivíduos necessitam de um sentido coerente do *self*, que pode ser influenciado mas não invadido (overwhelmed) pelos outros.

Aproximadamente no fim de terceira década de vida, início da quarta, os indivíduos estabelecem um sistema de crenças internamente construído, que funciona como a fundação para a *autoria*, constituindo a terceira fase do processo que Baxter Magolda designou por *a fundação* (the foundation). Os indivíduos são capazes de negociar os seus desejos e necessidades com as outras pessoas que integram a sua vida o que é



ilustrativo da maturidade interpessoal. Esta fase integra a suposição epistémica de que o conhecimento é contextual, o processo epistemológico para determinar em que acreditar e o papel do *self* são definidos internamente no processo de construção de conhecimento. Neste sentido, partilhamos da proposta da autora quando alerta para o facto de as estruturas e padrões do modelo deverem ser encaradas como possíveis construções sociais que os jovens adultos usam para se moverem da dependência da autoridade para a autoria (Baxter Magolda, 2002).

Na nossa perspectiva, a construção teórica que resulta da Fase 2 não se trata apenas de uma continuidade do modelo de desenvolvimento epistemológico, mas, tal como a autora assume (Baxter Magolda, 2001a), reflecte uma leitura mais abrangente do desenvolvimento humano. Isto é, assumindo que (a) na Fase 1 “had focused too narrowly on epistemological development” (Baxter Magolda, 2001, p. xvii), (b) o modo de conhecimento contextualizado era raro nos estudantes que finalizaram a licenciatura, e (c) estando profundamente interessada em compreender o modo como o nível de desenvolvimento epistemológico “would affect their lives after college and how their development proceed” (p. xvii), a autora expande o foco do seu estudo para incluir a dimensão intrapessoal (identidade) e a dimensão interpessoal (relações com os outros). Assim, as entrevistas nesta segunda fase do estudo, para além de incluírem questões sobre a natureza do conhecimento, procuraram também captar o modo como os indivíduos se viam a si mesmos (dimensão intrapessoal) e na relação com os outros (dimensão interpessoal). Deste modo, Baxter Magolda avança no sentido de uma leitura mais holística do desenvolvimento humano indo de encontro a uma exigência por si colocada em publicações anteriores (Baxter Magolda, 1998, 1999, 2000). De acordo com os resultados obtidos, nesta fase, a *auto-definição interna*/identidade (internal self-definition) desempenha um papel central no que a autora designa por *autoria* (self-authorship) (Baxter Magolda, 2001a), sendo esta dimensão crucial para o equilíbrio das forças internas e externas na construção do conhecimento e das relações interpessoais. Parece-nos que se no período relativo à licenciatura a dimensão epistemológica assume um carácter central no processo desenvolvimental, muito provavelmente, pelo modo como o ensino superior está organizado e pelas exigências ou tarefas que coloca aos estudantes (conhecer, aprender, lidar com quadros teóricos distintos, investigar, assumir posições e defende-las), no período pós-licenciatura esta centralidade esbate-se para emergir uma inter-relação entre as diferentes dimensões do desenvolvimento (epistemológica, intrapessoal e interpessoal). Esta mudança talvez se explique pelas tarefas/compromissos desenvolvimentais exigidos aos jovens adultos e adultos (e.g., compromisso

profissional, compromisso relacional, afirmação/diferenciação do *self*). E se considerarmos, na linha de Kegan (1994), que estas tarefas/compromissos e as expectativas que a sociedade (aqui assumida como pais, amigos, família, professores) constrói sobre o modo como os jovens e os adultos devem resolver tais tarefas estão “over their heads” (p.34), então é fundamental uma leitura holística e transversal do desenvolvimento humano. Ao mesmo tempo não deixa de ser interessante verificar que, a última fase do *modo de conhecimento contextualizado – a fundação* – se constitua como um processo de construção interna, de afirmação pessoal e de negociação interpessoal que permitirá a sustentação dos compromissos pessoais. De algum modo, esta fase lembra-nos o *compromisso no relativismo* de Perry, que não sendo de ordem estrutural (epistemológica) é fundamental no processo desenvolvimental. Dito de outro modo, não basta que o indivíduo se desenvolva de modo a ser capaz de lidar com a contradição, a incerteza e a ambiguidade inerente ao conhecimento, ao processo de conhecer e à vida humana, mas é requisito posterior que para além desta capacidade ele seja capaz de assumir compromissos fundamentados e contextualizados. Ora, se para o modelo de Perry, o autor e a comunidade científica assumem sem restrições que o último nível é de natureza diferente, não se colocará a mesma condição ao último estágio do modelo de Baxter Magolda? Parece-nos que é uma questão que merece ficar em aberto e, como qualquer conhecedor contextualizado, esperar pelas evidências geradas em contexto para responder provisoriamente a esta questão.

Numa das suas publicações mais recentes Baxter Magolda (2002) reconhece, que o seu modelo é na versão masculina muito semelhante ao de Perry (1970) e na versão feminina muito próximo de Belenky e cols. (1986). No entanto, considera que inova no que se refere à identificação de padrões relacionados com o género, que atravessam os quatro modos de conhecimento. Os padrões relacionais (*relational patterns*): *receptáculo*, *interpessoal* e *interindividual*, caracterizam-se por suposições epistémicas características do *modo de conhecimento ligado* de Belenky e cols. (1986), ao passo que os padrões de separação (*separate patterns*) – *mestria*, *impessoal* e *individual* típicos do género masculino, reflectem o *conhecimento separado* de Belenky e cols. (1986).

Somos da opinião que os trabalhos desenvolvidos pela autora, especialmente os da Fase 2, inovam ainda a um outro nível. Concretamente, constituem um contributo muito significativo para a evolução do conhecimento neste domínio, na medida em que representam a tentativa de incorporar a dimensão epistemológica com as dimensões intra e interpessoais do desenvolvimento, abrindo para uma perspectiva mais

integradora do desenvolvimento humano. Este esforço é consistente com as mudanças conceituais que se têm verificado nas teorias do desenvolvimento humano do paradigma positivista para o construtivista/interpretativo (Gergen, 2001).

Outro dado relevante é que os trabalhos desenvolvidos pela autora têm vindo a enfatizar progressivamente o papel de outros significativos, nomeadamente dos colegas e/ou pares, no desenvolvimento epistemológico. As relações com os pares são conceptualizadas como parte integrante de uma dimensão mais abrangente que Baxter Magolda designa por *experiências co-curriculares* (Baxter Magolda, 1992), e que integra também a participação dos estudantes em actividades e organizações co-curriculares (ou académicas). Efectivamente na análise das entrevistas da Fase 2 verifica-se que as histórias das relações com os pares ocupavam um papel nuclear nas narrativas dos participantes no estudo longitudinal. Os pares proporcionam suporte constante ao longo dos quatro modos de pensamento. Simultaneamente são os pares que levam a que os estudantes se confrontem com a diversidade uma vez que possuem diferentes experiências, valores e modos de conhecimento. Os amigos mais íntimos proporcionavam um sentido de continuidade ao permanecerem junto dos estudantes durante a transição da dependência (própria do 1º ano no ensino superior) para a independência e depois para a interdependência – tarefa central nos jovens adultos na teoria de Chickering sobre os estudantes do ensino superior (Chickering & Reisser, 1993).

Assim, no *modo de conhecimento absoluto*, as interacções positivas com os pares ajudam na adaptação ao ensino superior; já no *modo de conhecimento de transição*, a influência dos pares torna-se mais prevalente, uma vez que os estudantes neste modo de conhecimento confiam menos nas figuras de autoridade. No *modo de conhecimento independente*, a relação com os pares permite o desenvolvimento da capacidade de equilibrar as necessidades individuais com as dos outros e expandir as perspectivas dos estudantes sobre a diversidade humana. E no *modo de conhecimento contextualizado*, os pares tornam-se fontes legítimas de conhecimento evidenciando a interdependência entre estudantes e pares. Deste modo, o envolvimento em relações interpessoais significativas no ensino superior pode ser uma importante fonte de dissonância e desafio que obriga os estudantes a: (1) transformar os seus modos de conhecimento, (2) desenvolver a capacidade de articular a satisfação das suas necessidades com as dos outros significativos (interdependência) e, (3) definir o conhecimento como socialmente construído. Simultaneamente, este tipo de relações pode constituir-se um contexto de continuidade e confirmação pelo suporte e capacitação (*empowerment*) que proporciona aos estudantes.

A participação em actividades co-curriculares parece ajudar os estudantes a reforçar a sua auto-confiança, a tomar decisões sobre o futuro profissional, a desenvolver competências de estudo/aprendizagem e de liderança, a construir relações de amizade, a desenvolver as suas próprias opiniões, a trabalhar produtivamente com os outros e a aplicar o conhecimento científico construído no contexto académico. As histórias dos participantes no estudo longitudinal mostram que desenvolvem um conjunto de competências que consideram fundamentais para lidar com a diversidade, incerteza e complexidade.

Um aspecto que nos parece relevante é que em paralelo com a investigação produzida, a autora tem uma preocupação sistemática em discutir e traçar implicações educacionais do seu modelo no sentido de promover o desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior. Parece-nos mesmo que este é um dos modelos mais produtivos a este nível como atesta o número e diversidade de publicações no domínio (Baxter Magolda & King, 2004; Baxter Magolda & Terenzini, 1999; Baxter Magolda, 1992, 1998, 1999, 2001a, 2002, 2004).

Considerando os aspectos conceptuais e metodológicos do MRE, parece-nos inquestionável a relevância do trabalho desenvolvido para a compreensão do desenvolvimento epistemológico em jovens adultos. Claramente a autora identificou limitações nos trabalhos anteriores e tentou explorar as questões associadas ao género no âmbito do desenvolvimento epistemológico; o que contribuiu para uma clarificação da questão ao reunir evidências que suportam a noção de que o género não é uma variável determinante para este processo, apesar de contribuir de um modo paralelo sob a forma de uma preferência estilística de funcionamento. A autora assume que o seu modelo descreve uma trajectória desenvolvimental similar à que é descrita por outros modelos desenvolvimentais, nomeadamente Perry (1970/1999), Belenky e cols. (1986) e King e Kitchener (1994). A similaridade entre os modelos é um indicador, na opinião da autora, da credibilidade dos resultados do seu estudo longitudinal, que se podem assumir como “a reasonable possibility for epistemological development in young adulthood” (Baxter Magolda, 2002, p.101).

Num âmbito mais abrangente, parece-nos que um dos contributos mais relevantes da autora e do MRE se situa ao nível conceptual. Parece-nos que é com o MRE que a questão do desenvolvimento epistemológico se situa definitivamente no âmbito do ensino superior e das experiências nucleares dos estudantes do ensino superior – conhecer/aprender/investigar. Se com Perry o foco está na natureza do conhecimento e com Belenky e cols. na fonte do conhecimento, é com o MRE que o desenvolvimento epistemológico se contextualiza ao situar as experiências dos

estudantes nas dinâmicas relacionais características do ensino superior – papel dos professores, papel dos pares, papel da avaliação e natureza do conhecimento. No entanto, o que na nossa opinião constitui uma mais valia do MRE tem sido apontado como uma crítica por outros autores (e.g., Hofer & Pintrich, 1997). Voltaremos a esta questão posteriormente.

Ao mesmo tempo que o modelo situa e enquadra o desenvolvimento epistemológico, contribui também para a clarificação da natureza do processo desenvolvimental ao assumi-la como claramente epistemológica.

Apesar de situar este processo desenvolvimental na continuidade do desenvolvimento cognitivo piagetiano ao afirmar que “The epistemological dimension is grounded in the constructive-developmental framework of the Piagetian tradition” (Baxter Magolda, 2001a, p.16), a autora clarifica que o que está em causa neste processo é o desenvolvimento de estruturas que suportam as suposições que os indivíduos vão desenvolvendo “about the nature, limits, and certainty of knowledge” (Baxter Magolda, 2004, p. 31), também designadas por Kitchener (1983) como *suposições epistémicas* ou de um modo mais genérico como *modos de conhecimento* (e.g., Baxter Magolda, 1992; Beleky et al., 1986).

Apesar das mais valias, o MRE tem sido alvo de críticas, algumas das quais assumidas pela autora (e.g., Baxter Magolda, 2002). Os participantes do estudo longitudinal são quase exclusivamente estudantes brancos, de classe média, de famílias tradicionais que frequentam o mesmo estabelecimento de ensino superior. Estas características da amostra colocam limitações sobre a representatividade do modelo e a sua generalização a estudantes do ensino superior com outras características (Hofer & Pintrich, 1997; McEvans, 1994). Afim de colmatar esta situação, a autora cumpre recomendações da investigação qualitativa (Lincoln, 2001) proporcionando descrições do contexto institucional e da cultura dos estudantes, para permitir avaliações acerca da transferabilidade dos resultados (transferabilidade do conhecimento de um contexto para outros contextos), uma abordagem que é consistente com a linha qualitativa (Lincoln, 2001; Lincoln & Guba, 1985) do estudo. No entanto, este aspecto exige estudos com outras populações de modo a avaliar a aplicação do MRE.

Uma das principais críticas apontadas ao MRE prende-se com o foco do estudo e definição do construto. Dito de outro modo, alguns autores (e.g., Hofer, 2001; Hofer & Pintrich, 1997) consideram que a definição de desenvolvimento epistemológico, subjacente ao modelo, focaliza-se mais na natureza da aprendizagem situada em contexto de sala de aula e menos nas suposições acerca do conhecimento em si

mesmo (suposições epistémicas) o que poderá sugerir a confusão entre experiências educacionais e desenvolvimento epistemológico. Esta aparente confusão pode ter surgido do facto de o foco inicial de estudo e o questionamento sobre o desenvolvimento epistemológico, iniciado com Perry (1970/1999), se focalizar na compreensão que os estudantes desenvolviam sobre as suas experiências de aprendizagem. Aprender é sem dúvida a tarefa nuclear de qualquer estudante do ensino superior, portanto, quando se questiona acerca da experiência enquanto estudante do ensino superior é de esperar que as experiências de aprendizagem, e tudo o que a elas se associa (por ex., professores, colegas, avaliação), integrem as narrativas dos estudantes. Face a esta crítica, Baxter Magolda (2004) clarifica a sua posição assumindo que utiliza o termo desenvolvimento epistemológico para se referir a *assumptions about the nature, limits, and certainty of knowledge, and how those epistemological assumptions evolve during young adulthood* (p. 31). Neste contexto, parece-nos que para autora as suposições epistémicas acerca da natureza do conhecimento – certeza, complexidade e fonte – constituem o núcleo do desenvolvimento epistemológico, à semelhança do que é assumido por outros teóricos (e.g., King & Kitchener, 1994, 2002). Mas ao mesmo tempo, assume que as crenças acerca do *self*, da aprendizagem, dos professores e da avaliação fazem também parte do desenvolvimento epistemológico tal como é proposto por outros autores (e.g., Louca, Elby, Hammer, & Kagey, 2004; Shommer-Aikins, 2004). Muito provavelmente uma forma possível de conceber este processo é considerar estes últimos componentes como estando interligados com as suposições nucleares em vez de os assumir como crenças ou recursos independentes. Ou seja, o desenvolvimento epistemológico é uma mudança complexa nas suposições epistémicas em vez de uma aquisição de competências ou estratégias específicas de aprendizagem.

## **2.2 Investigação associada ao modelo**

Como tivemos já oportunidade de referir a investigação mais relevante produzida no âmbito do MRE reporta-se ao estudo longitudinal de Baxter Magolda que decorre há mais de quinze anos. A partir dos resultados obtidos com a MER e com a *Interview of Epistemological Reflection* (IER, Baxter Magolda, 1987), uma entrevista semi-estruturada que decorre da MER organizada em torno de nove questões gerais dirigidas aos mesmos seis domínios da MER, é possível confirmar a existência de uma progressão desenvolvimental associada a ganhos estatisticamente significativos. Com base nestes resultados, Pascarella e Terenzini (2005) estimam que a progressão desenvolvimental entre caloiros e estudantes do terceiro ano seja de cerca de 1.37

desvios-padrão (41 pontos percentis) quando avaliada pela MER e de 1.73 desvios-padrão (46 pontos percentis) quando avaliada pela IER. Resultados similares são relatados num outro estudo longitudinal (Kube & Thorndike, 1991) com estudantes de uma única instituição de ensino superior americana, em que foi aplicada a MER a estudantes desde o início do primeiro ano até ao final do 4º. Usando a estatística descritiva que os autores apresentaram, Pascarella e Terenzini (2005) estimam que o ganho entre o primeiro e último ano na MER é de 2.54 desvios-padrão (49 pontos percentis).

A investigação mais recente que entretanto se tem realizado no âmbito do MRE e com recurso à MER tem reunido evidências que genericamente sustentam os resultados de Baxter Magolda. Os estudos desenvolvidos têm procurado replicar o MRE em função de variáveis como género, ano de frequência do ensino superior e cultura. Em termos da variável género, os estudos realizados não encontraram diferenças de género, apenas os padrões associados ao género na linha do estudo longitudinal de Baxter Magolda (e.g., Whitmire, 2004; Vess, 1999, 2001). Em vários estudos a progressão desenvolvimental dos estudantes do ensino superior é similar à descrita no MRE. Nos dois primeiros anos de ensino superior o modo de conhecimento predominante é o absoluto e nos dois últimos anos é o de transição. O modo de conhecimento independente começa a aparecer no último ano de formação e só nos anos posteriores à formação é que o conhecimento contextualizado se torna evidente (e.g., Forrester, 2006; Korn, 2004). O MRE parece adequado para descrever e compreender o desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior de culturas distintas uma vez que estudos conduzidos com estudantes negros, latinos, nórdicos e portugueses têm revelado resultados similares aos de Baxter Magolda (e.g., Faria & Bastos, 2005; Torres & Baxter Magolda, 2004; Shaw, 2001; Severiens & Tem Dam, 1998;).

Em síntese, Baxter Magolda (1992) defende que uma forma de conhecimento menos elaborada desaparece para dar lugar a outra mais elaborada. De qualquer modo, esta sequência é comum às teorias que se debruçam sobre modos de conhecimento do estudante do ensino superior, em que as formas mais complexas ou elaboradas substituem abordagens mais simples face ao mundo do conhecimento. No entanto, Baxter Magolda (1992) ao introduzir um nível de transição, alarga as possibilidades de os estudantes se movimentarem nas suas tomadas de posição face ao conhecimento. O MRE apresenta o desenvolvimento epistemológico como socialmente construído e enraizado no contexto. Os indivíduos constroem activamente o significado das suas

experiências. Ou seja, interpretam o que se passa com eles, avaliam essas experiências através das suas suposições epistémicas e constroem significado acerca do sentido dessas experiências. Assim, o significado construído depende, em larga medida, das suposições acerca de si, do mundo e do contexto relacional em que elas ocorrem. A mudança desenvolvimental decorre da interacção entre factores internos (por ex., suposições) e externos (por ex., experiências), e neste sentido o desenvolvimento epistemológico claramente se relaciona com outras dimensões do desenvolvimento como a identidade e as relações interpessoais.

Na continuidade do trabalho desenvolvido, Baxter Magolda (2002, 2004) assume a necessidade de mais investigação no âmbito do MRE dirigida a aspectos como: (1) compreender a aplicabilidade do modelo a outras populações; (2) traçar o processo desenvolvimental na adultez; (3) construir uma leitura integradora e holística das dimensões epistemológica, intrapessoal e interpessoal do desenvolvimento humano. A propósito da última sugestão, o trabalho desenvolvido no âmbito de Fase 2 do estudo longitudinal, tem já proporcionado um contributo significativo uma vez que as dimensões intra e interpessoal têm emergido nas entrevistas dos participantes e nesse sentido, a autora tem procurado incorporá-las com a dimensão epistémica numa teoria integrada do desenvolvimento recorrendo ao construto de *autoria* como pólo aglutinador (Baxter Magolda, 1999, 2001).

### **3. O desenvolvimento epistemológico: variáveis contextuais e pessoais**

O ensino superior e os estudantes do ensino superior assumem-se, respectivamente, como o principal contexto e alvo primordial do estudo do desenvolvimento epistemológico. Neste sentido, e também como já descrevemos previamente, a investigação organiza-se em três linhas: (1) linha desenvolvimental; (2) linha da epistemologia pessoal e (3) linha contextual (Pintrich, 2002; Hofer & Pintrich, 1997). A este propósito, Pascarella e Terenzini<sup>15</sup> (1991, 2005) têm desenvolvido esforços muito significativos no sentido da sistematização dos resultados da investigação que se traduzem em duas publicações de referência no domínio do desenvolvimento dos

---

<sup>15</sup> De acordo com os autores as teorias e modelos sobre o desenvolvimento dos estudantes do ensino superior podem ser agrupadas em duas "famílias" (*families*): (1) teorias ou modelos desenvolvimentais que abordam a natureza, estrutura e processos do crescimento individual, sendo que as experiências interpessoais constituem-se frequentemente como componentes salientes destas teorias ou modelos; (2) teorias ou modelos de impacto que se focalizam nas origens interindividuais da mudança dos estudantes, enfatizando o papel do ambiente/contextos, ou seja, as mudanças associadas às características das instituições de ensino superior ou às experiências vividas pelos estudantes. Considerando a natureza e objectivos do nosso estudo, consideramos que nos situamos claramente no âmbito das teorias desenvolvimentais.



estudantes do ensino superior: uma publicada no início da década de 90, que revê duas décadas de investigação; outra em 2005 que actualiza a investigação completando três décadas de estudos, ambas sob o mesmo título *How college affects students*. Nas duas publicações os autores dedicam alguns capítulos ao desenvolvimento epistemológico, que enquadram numa designação mais ampla – *competências cognitivas e desenvolvimento intelectual* (Cognitive skills and intellectual growth). Mais uma vez, considerando a leitura desenvolvimental que assumimos deste processo, iremos sistematizar os dados da investigação que se enquadram na linha desenvolvimental.

O grosso da investigação, que se enquadra na linha desenvolvimental, tem procurado estudar o desenvolvimento epistemológico e a sua relação com (1) contextuais (e.g., características das instituições de ensino superior, experiência académica e área de formação), e (2) variáveis individuais (e.g., género, idade, etnia/cultura). Mais recentemente, têm surgido na literatura estudos que procuram compreender a relação entre o desenvolvimento epistemológico e (3) outras variáveis (e.g., estilos de pensamento, traços de personalidade e identidade étnica). Procuraremos analisar os resultados mais pertinentes e deste modo contribuir para a sistematização do ponto da situação neste domínio a nível nacional e internacional.

### **3.1 Desenvolvimento epistemológico e variáveis contextuais**

Na primeira revisão conduzida por Pascarella e Terenzini (1991) os autores consideraram que existiam evidências suficientes para concluir que os estudantes finalistas quando comparados com os caloiros apresentavam níveis superiores de desenvolvimento epistemológico (1.2 desvios-padrão) o que se reflectia numa maior capacidade para compreender perspectivas contraditórias sobre um assunto e para lidar com a complexidade e a incerteza face aos problemas mal-estruturados. Na segunda revisão apresentada em 2005, esta conclusão é reforçada de tal modo que os autores afirmam que “compared with freshmen, college seniors (...) are more skilled at using reason and evidence to address ill-structured problems for which there are no verifiably correct answers, have greater intellectual flexibility in that they are better able to understand more than one side of a complex issue, and can develop more sophisticated abstract frameworks to deal with complexity” (Pascarella & Terenzini, 2005, p.156). A revisão e síntese que os autores apresentam na publicação de 2005 foca-se essencialmente em estudos que procuram analisar o papel ou impacto de certas variáveis no desenvolvimento epistemológico. Estas variáveis relacionam-se

essencialmente com aspectos do ambiente do ensino superior quer em termos mais institucionais, por exemplo natureza do currículo, quer em termos mais informais, como por exemplo grau de envolvimento intelectual/académico ou social do estudante. No sentido de clarificar a leitura dos estudos, optamos por designar estas variáveis como contextuais uma vez que todas elas decorrem de aspectos ou dimensões do contexto educacional que é o ensino superior. Da revisão apresentada por Pascarella e Terenzini (2005) de entre as variáveis contextuais que mais impacto têm no desenvolvimento epistemológico, ao longo da frequência do ensino superior, destacam-se: a (1) *organização do currículo* (curricular organization), o (2) grau de envolvimento académico (student academic) e as (3) interações sociais do estudante ou envolvimento relacional (social interactions). Passaremos, então, a analisar cada uma delas.

**Tipo de currículo** (ou natureza do currículo). O impacto dos currículos de natureza cognitivo-desenvolvimental no desenvolvimento epistemológico tem sido alvo de alguns estudos cujas principais conclusões apontam para a existência de uma influência positiva no desenvolvimento epistemológico. Este tipo (os de natureza cognitivo-desenvolvimental) de currículos procuram proporcionar desafios em termos do nível inicial de desenvolvimento epistemológico dos estudantes que é emparelhado com suporte educativo e emocional adequado. São currículos multidisciplinares e integrados que se focalizam no estabelecimento de relações e articulação entre os conceitos e conteúdos das diferentes disciplinas que os integram. Por exemplo, Pavelich e cols. (Pavelich, 1996; Pavelich & Moore, 1996; Pavelich, Olds, & Miller, 1995) investigaram o desenvolvimento epistemológico em estudantes de engenharia que participaram num currículo inovador, baseado numa abordagem experiencial e de resolução de problemas. A dimensão nuclear do currículo era a ênfase na resolução de problemas da vida real, no trabalho em equipa e na utilização de técnicas de comunicação orais e escritas. Os autores pressupunham que estas experiências iriam contribuir para o desenvolvimento de um pensamento mais complexo, assim como favoreciam o desenvolvimento de capacidades de tomada de decisão efectivas sobre problemas de engenharia ambíguos (ambiguous) e do mundo real (real-world). Com base em entrevistas, semelhantes às que Perry usou para avaliar o desenvolvimento epistemológico, os autores referem que os estudantes finalistas que integraram este currículo apresentavam uma vantagem de 2.30 desvios-padrão (49 pontos percentis) no desenvolvimento epistemológico comparativamente com caloiros, com pouca ou nenhuma formação neste tipo de currículo. No entanto, a ausência de um grupo de controlo impossibilita determinar quanto dos ganhos desenvolvimentais podem ser

atribuídos unicamente ao currículo inovador e, quanto podem ser atribuídos à simples frequência de ensino superior, independentemente do tipo de currículo.

Num outro estudo, Marra, Palmer e Litzinger (2000) investigaram o impacto de um currículo focalizado em projecto, aprendizagem activa e equipas de resolução de problemas num curso de design de engenharia. Sem controlar variáveis como género, aptidão académica, classificações anteriores, Marra e cols, verificaram que os estudantes que completaram o currículo inovador situavam-se em posições significativamente mais avançadas no esquema de Perry, usando como avaliação uma entrevista semi-estruturada, do que os estudantes que não tinham frequentado este tipo de currículo. Estes resultados foram replicados num estudo semelhante conduzido por Wise, Lee, Litzinger, Marra e Palmer (2004) ao longo de quatro anos em estudantes de engenharia em que o desenvolvimento epistemológico foi também avaliado com recurso a uma entrevista semelhante à de Perry.

Já McAdams e Foster (1998) tinham investigado na década de 90 os efeitos da educação psicológica deliberada - uma abordagem que assenta na prática activa de resolução de problemas, experiências de *role-taking* e discussões argumentativas entre estudantes - no desenvolvimento epistemológico. McAdams e Foster relatam que os estudantes distribuídos aleatoriamente no curso de psicologia apresentavam avanços positivos, mas não estatisticamente significativos no esquema de Perry, enquanto os seus pares, que não receberam este tipo de formação, regrediram ligeiramente. Com base nos estudos anteriores, Pascarella e Terenzini estimam que este tipo de currículo proporciona uma vantagem de .65 desvios-padrão no desenvolvimento epistemológico (24 pontos percentis) dos estudantes envolvidos. Resultados semelhantes são apresentados por Baxter Magolda (1992, 2001a) no seu estudo qualitativo em que os participantes destacam como factores promotores do desenvolvimento epistemológico aspectos do currículo como o papel activo do estudante, a oportunidade de discussão de ideias contraditórias e a definição da aprendizagem como um processo de construção mútua.

Apesar das evidências sobre o papel de certo tipo de currículos no desenvolvimento epistemológico, parece-nos necessário salientar, à semelhança do que é feito por Pascarella e Terenzini (2005), que o impacto no desenvolvimento epistemológico de uma experiência curricular isolada e limitada em termos temporais não se poderá comparar com o impacto de um conjunto de experiências cumulativas que ocorrem ao longo de um período alargado de tempo, como por exemplo ao longo de uma licenciatura.

**Envolvimento académico.** A investigação tem reunido evidências que permitem sustentar que o nível de esforço e envolvimento académico, traduzido por horas de estudo semanal, número de livros lidos, uso da biblioteca e participação em cursos de competências de estudo, tem um impacto substancial no desenvolvimento epistemológico. Por exemplo, Kitchener, Wood e Jensen (1999) num estudo realizado com estudantes do primeiro ano numa universidade norte americana em que o desenvolvimento epistemológico foi avaliado com o *Reasoning About Current Issues Test* (RACIT, Kitchener, King & Wood, 2000), verificaram que o grau de envolvimento dos estudantes estava significativamente relacionado com o seu nível de julgamento reflexivo. Dito de outro modo, quanto mais activamente os estudantes processam as informações e ideias veiculadas nas aulas, maiores eram os ganhos no julgamento reflexivo. A influência positiva do envolvimento académico no desenvolvimento epistemológico é confirmada por evidências mais recentes dos trabalhos de Carini e Kuh (2003) em que o envolvimento e esforço académico dos estudantes estavam positivamente relacionados com o desenvolvimento epistemológico. Também ao nível dos estudos que utilizam medidas de auto-relato para avaliar o desenvolvimento epistemológico é possível encontrar suporte para esta relação. Assim, os ganhos no desenvolvimento epistemológico percebidos pelos estudantes parecem ser positivamente influenciados por variáveis como horas de estudo (Volkwein, Valle, Parmely, Blose, & Zhou, 2000; Astin, 1993; Cabrera et al., 1998), participação em programas de competências de estudo (Kim, 1996), uso da biblioteca (Whitmire, 1998; Whitmire & Lawrence, 1996; Williams, 1996), envolvimento em actividades de aprendizagem (Whitmire, 1998; Williams, 1996), e por medidas mais globais de envolvimento e esforço académico que combinam dimensões específicas como estudar, ler por prazer e envolvimento em experiências de escrita (Li et al., 1999; Watson & Kuh, 1996; Grayson, 1995; Franklin, 1995; Arnold et al., 1993; Kaufman & Creamer, 1991; Kuh et al., 1991).

**Interacção com os pares ou envolvimento relacional.** Se o envolvimento académico parece contribuir para o desenvolvimento epistemológico, também podemos encontrar na literatura um conjunto substancial de estudos que apontam para o papel do envolvimento social e co-curricular neste processo desenvolvimental, designadamente no que se refere à interacção com os pares e professores.

Um conjunto consistente de estudos sugere que os pares desempenham um papel significativo no desenvolvimento epistemológico. A interacção com os pares que permite reforçar e aprofundar as ideias veiculadas nas aulas e que confronta o estudante com a diversidade de interesses, valores, crenças e normas culturais parece

ter um impacto muito relevante. Alguns estudos sugerem mesmo que os pares podem constituir uma influência igual ou até mesmo superior às experiências académicas (Terenzini et al., 1995; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella, & Nora, 1995; Astin, 1993). Tal como apontam Pascarella e Terenzini (2005), a maioria destes estudos são correlacionais e tipicamente procuram compreender o impacto da interacção com os pares no desenvolvimento epistemológico controlando estatisticamente o efeito potencial de outras variáveis. Num estudo conduzido com estudantes do 1º ano em que utilizaram o RACIT, Kitchener e cols. (2000) reuniram evidências que apontam para o impacto significativo da interacção com os pares no julgamento reflexivo. Também Baxter Magolda (1992, 2001a), no seu estudo longitudinal, encontrou este tipo de relação, como fica explícito no discurso de um dos seus participantes “I think some of my best experiences were outside the classroom, where I could take what I learned in the classroom and apply it” (Baxter Magolda, 1992, p.26). Resultados semelhantes foram encontrados no estudo conduzido por Sutton, Cafarelli, Lund, Schurdell e Bichsel (1996) já descrito aquando do modelo de Belenky et al. (1986), em que os estudantes entrevistados consideravam que as interacções com os pares os tinham ajudado a “change the way they thought and helped stimulate them to think procedurally more often” (Sutton et al., 1996, p. 425).

Um outro tipo de interacção social que parece ter impacto no desenvolvimento epistemológico é a interacção com os professores. As evidências reunidas em estudos que investigaram este aspecto sugerem que as interacções estudante-professor(es), que tendem a reforçar ou prolongar as temáticas de sala de aula, têm um impacto positivo no desenvolvimento epistemológico (Ishiyama, 2002; Kim, 1996, 2002; Kitchener et al., 1999; Tsui, 1999; Frost, 1991; Kuh, 1995; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella, & Nora, 1994; Astin, 1993; Franklin, 1995; Dey, 1991). Por exemplo, no estudo de Kitchener e cols. (2000), já referido, foram encontradas relações positivas e significativas entre o julgamento reflexivo e as interacções exteriores à sala de aula com os professores.

Considerando as evidências apontadas parece-nos claro que quer uma dimensão mais formal do ensino superior, consubstanciada na natureza curricular da formação, quer aspectos menos formais como a natureza das interacções sociais estudante-estudante e estudante-professor(es), desempenham um papel considerável no desenvolvimento epistemológico dos estudantes; pelo que estas dimensões devem ser tidas em consideração quando o objectivo do ensino superior é a promoção deliberada deste tipo de desenvolvimento.

**Curso e/ou área de formação.** Estudos recentes têm investigado a relação entre o curso ou área/domínio de formação e o desenvolvimento epistemológico, e de um modo geral, os resultados sugerem algumas diferenças no desenvolvimento epistemológico em função da área ou domínio de formação. Por exemplo, estudantes de ciências sociais, artes e humanidades tinham mais probabilidade do que estudantes de tecnologias de considerar o conhecimento como incerto e a aprendizagem como um processo menos organizado (Jehng, Johnson, & Anderson, 1993). No estudo de Pirttila-Backman e Kajanne (2001), já descrito, os estudantes da área das ciências sociais e das ciências da saúde apresentavam níveis de desenvolvimento epistemológico superiores a estudantes das engenharias/tecnologias. Igualmente, usando uma tipologia que permite classificar as disciplinas académicas em função de duas dimensões *duras-suaves* (hard-soft) e *puras-aplicadas*, Paulsen e Wells (1998) verificaram que estudantes que frequentavam cursos em domínios aplicados (53.4%) apresentam crenças mais ingénuas acerca da estrutura e certeza do conhecimento e da rapidez da aprendizagem do que estudantes de áreas puras (46.6%). Assim, estudantes de engenharia consideravam o conhecimento como sendo mais certo do que estudantes que frequentavam cursos em áreas/domínios considerados simultaneamente puros e aplicados como as ciências sociais.

Palmer e Marra (2004) desenvolveram um estudo qualitativo com o objectivo de investigar a existência de diferenças no desenvolvimento epistemológico em estudantes da área das ciências sociais e da engenharia. Para tal entrevistaram 60 estudantes do 3º e 4º anos, 20 do género feminino e 40 do masculino. Os resultados apontam para diferenças em termos da área de formação. Os estudantes de ciências sociais surgem como mais relativistas do que os de engenharia. De acordo com as autoras, a mudança de concepção do conhecimento como verdade absoluta para uma perspectiva de multiplicidade ocorre mais cedo nos estudantes do ciências sociais do que nos de engenharia. Estas diferenças nas trajectórias desenvolvimentais podem estar relacionadas com o modo como os estudantes são educados/formados nas licenciaturas. Muito provavelmente os estudantes de ciências sociais são confrontados desde muito cedo com a contradição, ambiguidade e incerteza o que já não será tão comum em licenciaturas como as engenharias (Hofer, 2000, 2002; Paulsen & Wells, 1998). Também no estudo já descrito de Medeiros e cols. (2002), podemos encontrar diferenças em termos de área de formação, com os estudantes de Ensino Básico – 1º Ciclo a apresentarem-se como menos dualistas comparativamente aos de Gestão de Empresas e os de Ensino de Matemática na sub-escala de Religião. Também Martins (2005) encontrou diferenças em termos da área de formação, sendo os estudantes da

área de Tecnologia/Engenharias a apresentarem níveis de desenvolvimento epistemológico inferiores aos das restantes áreas (Educação e Saúde). Ainda em Portugal, num estudo desenvolvido por Pires (2001) com 204 estudantes dos PALOPs que frequentavam estabelecimentos de ensino superior portugueses em que o desenvolvimento epistemológico foi avaliado através do IDCP, é possível encontrar algumas diferenças em função da área de formação. Apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes de Saúde, Humanidades e Engenharia, a autora aponta médias ligeiramente superiores no relativismo e no compromisso no relativismo, para os estudantes de Humanidades.

À semelhança do que se verifica para a variável género, também aqui os resultados são misturados/mistos/heterogéneos e portanto inconclusivos. Se por um lado parecem existir evidências que sugerem que estudantes provenientes das ciências sociais e humanas admitem mais precocemente na sua trajectória desenvolvimental a incerteza e a contradição como dimensões do conhecimento ao passo que os estudantes das ditas ciências exactas o fazem mais tarde, também encontramos evidências que sugerem que as diferenças encontradas entre área científica de formação e desenvolvimento epistemológico, apesar de existirem, não são estatisticamente significativas. Pelo ainda escasso número de estudos, que sistematicamente abordam esta questão, parece-nos pertinente que a investigação se debruce sobre esta variável/factor no sentido de clarificar e compreender o seu papel ou contributo para o desenvolvimento epistemológico.

**Experiência académica (ano de formação).** Com o objectivo de investigar a relação entre desenvolvimento epistemológico e educação/formação (ou experiência académica), Vess (1999) realizou uma investigação com estudantes tradicionais (n = 45) do primeiro ano de cursos de artes e ciências sociais, em que a MER foi aplicada no início e no final do ano lectivo. Os resultados obtidos, de um modo geral, sugerem que os estudantes do primeiro ano encontravam-se no *modo de conhecimento absoluto*. No entanto, apresentavam mudanças em alguns dos domínios avaliados pela MER. Posteriormente, a mesma investigadora conduziu um outro estudo (2000/2001) com estudantes de diferentes anos curriculares no curso de artes aplicadas. Os estudantes foram avaliados com a MER, na Primavera de 2000 e, posteriormente, no Verão de 2001. Os resultados obtidos demonstraram que os estudantes dos primeiros anos apresentaram, com mais frequência, modos de conhecimento menos complexos (absoluto) e alguns dos estudantes dos últimos anos apresentaram já modos de conhecimento mais complexos (independente), apesar de um número significativo se situar no conhecimento de transição (Vess, 2001). Estes

resultados são consistentes com os obtidos no estudo de Bastos e cols. (2007) em que nos anos iniciais da licenciatura predomina o absolutismo e nos finais o relativismo, nenhum participante se situava no compromisso. Já num estudo realizado com estudantes do primeiro ao quarto da formação de professores em que o desenvolvimento epistemológico foi avaliado com a versão portuguesa da MER, Faria, Bastos, Soares e Silva (2004) reuniram evidências que apontam para um predomínio do conhecimento absoluto nos dois primeiros anos da licenciatura, substituído pelo conhecimento de transição no dois últimos anos, sendo que os modos de conhecimento mais complexos eram raros (conhecimento independente residual e conhecimento contextual ausente). Num estudo posterior (2007) que envolvia já estudantes de formação pós-graduada (mestrado e doutoramento) assiste-se à replicação dos resultados do estudo de 2004 para os estudantes da formação inicial (licenciatura) e ao predomínio do conhecimento independente e contextual nos estudantes de mestrado e doutoramento (Faria, Bastos, Soares & Silva, 2007). Pereira (2005) encontrou diferenças em função do ano de formação num estudo realizado com 324 estudantes da licenciatura em Enfermagem em que o desenvolvimento epistemológico foi avaliado com o ICDP. O dualismo era o modo de conhecimento prevalente no primeiro ano, verificando-se depois uma redução gradual até ao terceiro ano e um ligeiro aumento no quarto ano.

No âmbito de uma reforma curricular na licenciatura em engenharia numa universidade dos EUA, Palmer e cols. (2000) desenvolveram um estudo longitudinal de quatro anos em que o desenvolvimento epistemológico de 32 estudantes foi avaliado com uma entrevista semelhante à de Perry. Os resultados sugerem que: (1) os estudantes apresentam um aumento significativo no desenvolvimento epistemológico no âmbito do esquema de Perry (1970/1999) entre o primeiro e o quarta ano da formação e (2) que eram os estudantes que se situavam em níveis desenvolvimentais mais baixos no início da frequência do ensino superior que apresentam maiores ganhos desenvolvimentais. O estudo de Hood e Deopere (2002), já descrito, apresenta resultados similares, reforçando a ideia de que existem diferenças no desenvolvimento epistemológico em função do ano de formação dos estudantes, de tal modo que os autores consideram que “The findings of this study support the importance of formal education in the development of cognitively complex thought process” (Hood & Deopere, 2002, p. 233). Friedman (2004) obteve resultados que apontam para um aumento dos níveis de desenvolvimento epistemológico à medida que os indivíduos avançam na formação, especialmente na formação pós-graduada. Em Portugal, Medeiros e cols. (2002) avaliaram o desenvolvimento epistemológico de 370 estudantes que integram os quatro anos das licenciaturas em



Engenharia do Ambiente, Gestão de Empresas, Ensino Básico - 1º Ciclo e Ensino de Matemática com a versão portuguesa do IDCP. Os resultados sugerem diferenças significativas no desenvolvimento epistemológico em função o ano da licenciatura. Os estudantes do quarto ano eram os menos dualistas nas sub-escalas Religião e Carreira. Em termos globais, os resultados apontam para um efeito principal da área e do ano de formação no desenvolvimento epistemológico, com os estudantes finalistas e das licenciaturas de Ensino Básico – 1º Ciclo e Engenharia Ambiental a serem os menos dualistas. Os autores concluem que ao longo do ensino superior se verifica uma progressão desenvolvimental caracterizada pela diminuição do dualismo. Elwell (2004) realizou um estudo com 128 estudantes que frequentavam os quatro anos de uma licenciatura na área das artes numa universidade americana em que o desenvolvimento epistemológico foi avaliado com o MID e o LEP. Os resultados obtidos sugerem a inversão da sequência desenvolvimental proposta por Perry e outros de tal modo que os estudantes tornavam-se mais dualistas à medida que avançavam na formação. Estes resultados são consistentes com os de Zhang (2004), que descreveremos a seguir, mas com a particularidade de que o estudo de Elwell foi realizado com estudantes americanos e os de Zhang com estudantes chineses. Um aspecto que nos parece relevante neste estudo e que pode de algum modo contribuir para estes resultados é que a amostra de Elwell integrava um número significativo de estudantes não tradicionais (i.e., com idades superiores aos 24 anos). A reduzida investigação com este tipo de estudantes não é ainda suficiente para nos permitir compreender se efectivamente existem diferenças desenvolvimentais em termos epistemológicos nestes dois grupos. A existir, elas poderão enviesar os resultados em termos de progressão desenvolvimental.

Como já tivemos oportunidade de apontar a investigação sobre o desenvolvimento epistemológico centra-se quase exclusivamente no ensino superior, particularmente no período de licenciatura. Os estudos que procuram compreender o desenvolvimento epistemológico para além do ensino superior quer seja na formação pós-graduada (mestrado ou doutoramento) quer seja no exercício da actividade profissional são muito reduzidos. Ao longo deste capítulo tivemos já oportunidade de descrever alguns desses estudos quer a propósito dos modelos desenvolvimentais quer a propósito de revisão de investigação no domínio. Salientamos a Fase 2 do estudo de Baxter Magolda (2001a) que envolveu apenas participantes em pós-graduação ou que iniciaram a actividade profissional e cujo um dos principais resultados é o predomínio de modos de conhecimento mais complexos, nomeadamente o conhecimento independente e o contextualizado.

Na revisão e síntese de 2005, Pascarella e Terenzini também concluem pela escassez de investigação com esta população. No entanto, chamam a atenção para um aspecto que nos parece muito relevante e que de algum modo se relaciona com a investigação durante a licenciatura, pelo que poderá ser muito útil para sustentar investigação com estudantes da formação pós-graduada – os efeitos a longo prazo do ensino superior. De acordo com os autores, a investigação que assenta nos auto-relatos de ex-estudantes de licenciatura reforça as conclusões da síntese de 1991, que apontavam para o impacto substancial que o ensino superior tinha no desenvolvimento epistemológico. As evidências que existem, sugerem que as experiências ocorridas durante o ensino superior proporcionam níveis epistemológicos que potenciam a capacidade individual para aprender ao longo da vida e de continuar a desenvolver-se cognitivamente (Hayek & Kuh, 1999). Assim consistente com estes dados, existem também evidências que sugerem que as tendências de desenvolvimento epistemológico definidas pela frequência da licenciatura tendem a continuar na mesma trajectória após a licenciatura. Talvez o trabalho mais compreensivo nesta área foi conduzido por Mentkowski e cols. (2000) com mulheres de uma pequena universidade feminina de artes com uma forte tradição de avaliação. As estudantes desta instituição foram avaliadas com uma série de medidas de avaliação do desenvolvimento, nomeadamente epistemológico com o MID, quando ingressaram na instituição, durante a frequência e cinco anos após a finalização da licenciatura. Um dos aspectos que é claro nos resultados sobre as ex-estudantes é que o desenvolvimento epistemológico não termina após a finalização da licenciatura. As mulheres mostraram ganhos no desenvolvimento epistemológico após os cinco anos (.26 desvios-padrão). Assim o desenvolvimento epistemológico iniciado no ensino superior pareceu continuar para as ex-estudantes no período pós-graduação. Análises adicionais sugerem alguma complexidade nos padrões gerais de desenvolvimento durante e após o ensino superior. Por exemplo, Hart, Rickards e Mentkowski (1995) analisaram mudanças periódicas nas pontuações do MID. As suas análises indicaram um padrão típico de crescimento durante o ensino superior que se traduz na transição do dualismo para a multiplicidade e da multiplicidade para a transição entre multiplicidade e relativismo. Cinco anos após o ensino superior os ex-estudantes já tinham claramente passado a multiplicidade e estavam no relativismo. Este padrão geral, no entanto, mascarava padrões distintos de desenvolvimento, e uma pequena percentagem de mulheres mostrava declínio continuado durante o período do estudo. Este dado sugere que apesar da experiência do ensino superior iniciar uma trajectória geral de desenvolvimento epistemológico, continuar a desenvolver-se após o ensino

superior pode depender, do grau de estimulação e dos desafios intelectuais que caracterizam a vida dos ex-estudantes após a saída do ensino superior.

Relativamente a este assunto, Pascarella e Terenzini (2005) sugerem que a combinação energética entre o que acontece durante e após a frequência da licenciatura poderá estar subjacente aos dados de Glenn e Eklund (1991), que mostram que professores do ensino superior tinham níveis substancialmente mais elevados de pensamento reflexivo do que licenciados da mesma idade e inteligência. Do mesmo modo, Mentkowski e cols. (2000) verificaram que o envolvimento após a licenciatura em doze áreas de vida (e.g., actividades culturais, voluntariado, leitura, discussão de acontecimentos actuais, formação pós-graduada, entre outras) tinha um efeito positivo e significativo no desenvolvimento epistemológico das ex-estudantes, cinco anos depois. Este efeito persistia mesmo na presença do controlo estatístico dos valores na mesma medida, na altura da graduação.

Apesar de em número reduzido, estes resultam reforçam, por um lado, a importância do ensino superior no desenvolvimento epistemológico e, por outro, situam e legitimam o desenvolvimento epistemológico como um processo desenvolvimental característico da adultez (juventude e idade adulta). No que ao desenvolvimento epistemológico se refere, é importante, portanto, procurar compreender o que acontece durante e após a licenciatura.

### **3.2 Desenvolvimento epistemológico e variáveis pessoais**

**Género.** No que à questão do género se refere, os estudos têm sistematicamente demonstrado que não existem diferenças de género no desenvolvimento epistemológico (e.g., Elwell, 2004; Pirttila-Backman e Kajanne, 2004; Wise et al., 2004; Medeiros et al., 2002; Pires, 2001; Palmer, Marra, Wise & Litzinger, 2000; Zhang, 1999; Sutton et al., 1996; Baxter Magolda, 1988, 1992, 2001; Bastos, Faria & Silva, 2007). Alguns estudos sugerem, no entanto, que o modo como indivíduos do género masculino e feminino abordam o conhecimento é diferente. Ou seja, as mulheres tendem a desenvolver modos de conhecimento baseados em relações que assentavam em dimensões como vinculação e ligação. Já nos homens predomina uma abordagem mais impessoal, caracterizada pela individualidade e abstracção (Faria & Bastos, 2004; Baxter Magolda, 2002). Mas estas tendências são consideradas como estilos/padrões de abordagem do conhecimento e não aspectos estruturantes do desenvolvimento epistemológico. Reconhecendo o interesse da investigação sobre as diferenças de género no desenvolvimento epistemológico, King e Kitchener (2002) analisaram os resultados de mais de uma década de estudos

longitudinais, que envolviam quatro momentos de avaliação e não encontraram diferenças significativas em termos de género nas duas primeiras avaliações. No entanto, nas duas últimas avaliações, os participantes do género masculino situavam-se em estádios de desenvolvimento superiores aos participantes do género feminino. As autoras consideram, todavia, que esta diferença pode ser devida à experiência académica e não ao género, pois os homens que participaram nos estudos tinham maior probabilidade de prosseguir a sua formação pós-graduada do que as mulheres. Já num estudo realizado com 326 estudantes do primeiro ano do ensino superior, Hofer (2000) reuniu evidências que sugerem, que entre estudantes do primeiro ano, as mulheres tinham menos probabilidade de considerar o conhecimento como certo e de confiar nas autoridades externas (professores) como fontes do conhecimento comparativamente com os homens, apesar de globalmente se situarem no mesmo nível desenvolvimental. Ryan e David (2003) conduziram um estudo com 186 indivíduos do género feminino e 81 do género masculino do primeiro ano da licenciatura em psicologia numa universidade australiana, com o objectivo de analisar a questão do género associado aos estilos de conhecimento – *conhecimento separado e de ligação*, no âmbito do modo de conhecimento como processo do modelo de Belenky e cols. (1986) - utilizaram a *Attitudes Toward Thinking and Learning Scale* (ATTLS<sup>16</sup>, Galotti, Clinchy, Ainsworth, Lavin, & Mansfield, 1999). Os resultados sugerem a ausência de uma relação significativa entre género e estilo/padrão de conhecimento (separado ou de ligação). Dito de outro modo, não se verificaram diferenças significativas entre o *conhecimento de ligação* e o género feminino ou masculino, o mesmo acontecendo com o *conhecimento separado*.

No estudo longitudinal de Baxter Magolda (1992, 2001a), como já tivemos oportunidade de discutir, não foram encontradas diferenças de género no desenvolvimento epistemológico mas apenas uma preferência de género que a autora assume como um *estilo* próprio, mas não exclusivo, de cada género. No entanto, os dados longitudinais evidenciam algumas particularidades, mostram, por exemplo, que o movimento desenvolvimental entre estádios é diferente para cada género. Enquanto os participantes do género masculino passavam da certeza absoluta do conhecimento para introduzir algum grau de incerteza (do conhecimento absoluto para o de transição) ao longo do primeiro ano do ensino superior, a maioria dos participantes do género masculino experienciava esta mudança na fase final do segundo ano. No entanto, estas diferenças esbatiam-se e desapareciam ao longo do terceiro ano, de tal

---

<sup>16</sup> Trata-se de uma medida de diferenças individuais nos modos de conhecimento que consiste numa série de 20 afirmações que exemplificam o conhecimento separado e de ligação que o indivíduo deve graduar de acordo com o seu grau de afinidade com as afirmações.

modo que no final da licenciatura não existiam diferenças de género. Resultados algo discrepantes são relatados por Flowers e cols. (2001) uma vez que num estudo longitudinal de quatro anos, com 44 estudantes do ensino superior, as mulheres apresentavam níveis de desenvolvimento epistemológico superiores no primeiro ano, mas, tal como no estudo de Baxter Magolda, esta diferença esbatia-se e no final do estudo não se encontravam diferenças significativas em função do género. Em Portugal, um estudo conduzido com 590 estudantes do ensino superior politécnico das áreas de Educação, Tecnologias e Saúde em que o desenvolvimento epistemológico foi avaliado com as sub-escalas de Carreira e Educação da versão portuguesa do IDCP, Martins (2005) encontrou diferenças significativas em termos de género com os participantes do género feminino a apresentarem-se mais relativistas e com maior compromisso no relativismo na sub-escala de Carreira e mais relativistas na sub-escala de Educação.

No que à questão do género se refere parece-nos que uma leitura atenta da literatura faz emergir evidências inconclusivas. Apesar de o papel do género no desenvolvimento epistemológico ter sido dos primeiros aspectos a ser explorado pela investigação produzida no âmbito de vários modelos desenvolvimentais (King e Kitchener, 1994; Baxter Magolda, 1992; Belenky et al., 1986;), os estudos continuam a apontar resultados mistos. Dado que a investigação de Perry (1970) envolveu essencialmente uma amostra masculina, e Belenky et al. (1986) investigaram com uma amostra feminina, estes estudos são frequentemente citados como evidência da existência de diferenças de género no desenvolvimento epistemológico (i.e., as mulheres são mais prováveis de preferirem uma abordagem de "conexão" ao conhecimento e os homens um modo de conhecimento "separado"). No entanto, Baxter Magolda (1992) ao utilizar uma amostra emparelhada em termos de género, demonstra que a sequência desenvolvimental é similar para homens e mulheres, podendo existir *estilos*/padrões relacionados com o género nos modos de conhecimento. Já King e Kitchener (1994) encontraram diferenças de género apenas nas últimas avaliações do seu estudo longitudinal, o que as autoras especulam como sendo atribuídas à educação/formação superior dos homens comparativamente com as mulheres. As autoras referem ainda que dos catorze estudos que usaram a sua entrevista, metade apontam para a ausência de diferenças de género, mas em seis dos outros sete, os homens apresentam níveis mais elevados. Provavelmente mais produtivo do que procurar diferenças de género poderá ser compreender o percurso desenvolvimental que indivíduos de género diferente constroem no modo como abordam o conhecimento e o processo de conhecer.

**Idade.** Em termos da relação entre idade e desenvolvimento epistemológico, a investigação de um modo geral sugere que indivíduos mais velhos tendem a apresentar níveis superiores comparativamente com indivíduos mais novos. Por exemplo, Cleave-Hogg (1996) verificou no seu estudo com 64 adultos, estudantes do ensino superior da formação inicial, com idades entre os 30 e os 65, que 61 se situavam dois níveis mais altos da hierarquia de Perry. Outros estudos têm sugerido que estudantes de idade tradicional (18-22 anos) tendem a apresentar níveis de desenvolvimento epistemológico mais baixos do que estudantes mais velhos da formação inicial (Kurfiss, 1977; Knefelkamp & Slepitz, 1976; Perry, 1970). Já Pirttila-Backman e Kajanne (2001) desenvolveram um estudo longitudinal (de 7 anos) com 59 participantes (33 mulheres e 29 homens) finlandeses, com idades compreendidas entre os 24 e os 50 anos (idade média 37 anos), dos quais 26 eram estudantes do ensino superior (ciências da saúde, ciências sociais e engenharia), 26 eram profissionais com formação superior e 7 desempregados sem formação superior. O desenvolvimento epistemológico foi avaliado com a RJI. Os resultados obtidos permitem verificar que há uma progressão em termos do desenvolvimento epistemológico entre o início e o fim do estudo. No entanto, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em função da idade dos participantes, mesmo quando o efeito da escolaridade era controlado. As autoras chamaram a atenção para o facto de a educação/formação, especialmente a que vai para além da primeira actividade profissional, se assumir como o predictor mais forte do desenvolvimento epistemológico. Num outro estudo realizado com 165 participantes com idades compreendidas entre os 18 e os 87 anos, em que o desenvolvimento epistemológico foi avaliado com a SID, Hood e Deopere (2002) verificaram que a idade estava negativamente relacionada com o desenvolvimento epistemológico, mesmo quando se controlava o efeito da educação e inteligência. Um aspecto interessante que as análises estatísticas revelaram é que a idade estava positivamente relacionada com o dualismo nos indivíduos mais velhos e negativamente relacionada com o relativismo. Dito de outro modo, os participantes mais velhos apresentavam um pensamento mais dualista, percebiam menos a diversidade e incerteza e eram menos relativistas. Mas quando o efeito da educação era controlado, a idade não contribuía significativamente para a variância no dualismo. Para além destes dados, verificaram ainda que a idade não estava significativamente relacionada com o compromisso. Na investigação conduzida por Martins (2005) já referida foram encontradas diferenças significativas em termos da idade, com os estudantes mais novos a apresentarem-se mais dualistas na sub-escala de Carreira do IDCP. A ausência de diferenças no desenvolvimento epistemológico em termos de

idade foi também registada em outros estudos (e.g., Wise et al., 2004; Hood & Deopere, 2002; Hofer, 2000; Mentkowski et al., 2000; Bastos, 1998; Zhang & Sternberg, 1998; Kuhn, 1993).

A propósito do papel da idade no desenvolvimento epistemológico parece-nos fundamental alguma análise e clarificação. Considerando os resultados existentes na literatura parece relativamente claro que a idade por si só não é relevante para o desenvolvimento epistemológico, mas por outro lado existem evidências robustas de que as mudanças mais significativas no desenvolvimento epistemológico ocorrem durante a adultez. Claramente, não podemos isolar a idade de uma série de aspectos que lhe estão intrinsecamente associados, nomeadamente a educação e as experiências de vida. Ou seja, nos estudos desenvolvimentais a idade confunde-se com experiência de vida. Muito frequentemente, na sociedade actual, mais idade pode significar mais educação formal/instrução, mas significa seguramente mais quantidade e diversidade de experiências. No seguimento das considerações de King e Kitchener (1994, 2002), cujos resultados mostraram que a idade e a educação formal estavam relacionadas com o desenvolvimento epistemológico, podemos assumir que a idade geralmente reflecte um processo de acúmulo de diferentes tipos de experiências de vida e não apenas um processo de maturação biológica. A concepção de que diversidade de experiências, desafios e conflitos estimulam o desenvolvimento constitui-se como o núcleo da perspectiva cognitivo-desenvolvimental (e.g., Piaget, 1972; Kohlberg, 1969), portanto não será de estranhar que indivíduos mais velhos com trajetórias de vida pautadas pela diversidade de experiências (educacionais e/ou de vida) possam apresentar níveis de desenvolvimento epistemológico superiores a indivíduos mais novos (menos experientes).

**Etnia/cultura.** Os estudos que procuram investigar a relação entre desenvolvimento epistemológico e etnia/cultura têm-se centrado na comparação do desenvolvimento epistemológico de estudantes provenientes de diferentes culturas. Por exemplo, Zhang (2004) procurou investigar a aplicabilidade do esquema de Perry a culturas orientais. Para tal, avaliou o desenvolvimento epistemológico de 2269 estudantes (937 do género masculino, 1321 do género feminino e 11 sem identificação de género) pertencentes à China, Hong Kong e EUA. O desenvolvimento epistemológico foi avaliado com o ZCDI. Os resultados indicaram que a trajetória do desenvolvimento epistemológico dos estudantes chineses difere significativamente da proposta por Perry. De acordo com os resultados apresentados existe como uma espécie de inversão da sequência desenvolvimental, de tal modo que estudantes dos anos iniciais da formação apresentam níveis de desenvolvimento epistemológico superiores do que

estudantes dos anos finais. Face a estes resultados, o autor analisou a influência de variáveis culturais que, de algum modo, pudessem influenciar a trajectória desenvolvimental. Partindo da proposta teórica original de Perry (1970/1999), Zhang propõe que o padrão de desenvolvimento epistemológico identificado nos estudantes chineses possa ser atribuído a um conjunto de dimensões culturais subjacentes ao sistema educativo chinês. O autor discute quatro aspectos culturais, sendo que, em cada um deles, os estudantes chineses não tinham beneficiado de oportunidades suficientes para tomar decisões ao passo que os estudantes americanos eram sistematicamente desafiados, pelo sistema educativo, a tomar decisões acerca do seu percurso educacional. O primeiro aspecto refere-se ao envolvimento dos estudantes: enquanto no sistema chinês os estudantes iniciam a licenciatura com uma estrutura disciplinar pré-determinada e altamente especializada, os estudantes americanos podiam escolher as suas áreas de estudo, após exploração dos seus interesses em diferentes domínios. Também em termos do currículo e da educação formal (segundo aspecto) existem diferenças relevantes. O sistema educativo chinês como já referimos assenta num processo de grande especialização que restringe as áreas de formação dos estudantes uma vez que estas são definidas pelo governo. Além disso, os processos de ensino/aprendizagem estão muito centrados no professor, com reduzidas oportunidades de participação do estudante, que é relegado para um papel passivo. Estes dois aspectos têm fortes implicações para a qualidade de interacção entre os pares (terceiro aspecto). Desde do início da licenciatura os estudantes chineses são organizados em grupos que se mantêm ao longo de todo o percurso académico. Este aspecto reduz a oportunidade de confronto com a diversidade entre estudantes e o alargamento de relações entre pares. O quarto e último aspecto diz respeito à actividade profissional. O sistema chinês não permite que o estudante escolha a actividade profissional ou a entidade empregadora. Compete ao governo determinar o emprego que o estudante irá assumir. Assim, no entender de Zang, os resultados parecem sugerir que uma das variáveis que mais influencia o desenvolvimento epistemológico é a oportunidade para tomar decisões, acerca do percurso académico e profissional.

Num estudo, cujo principal objectivo era estudar a aplicabilidade do Modelo de Reflexão Epistemológica de Baxter Magolda a estudantes latinos e negros, Shaw (2001) avaliou com a MER o desenvolvimento epistemológico de vinte estudantes emparelhados em termos de género, ano da licenciatura e etnia (negros *versus* latinos). Os resultados demonstraram que os estudantes negros e latinos apresentavam uma trajectória desenvolvimental semelhante à descrita pelo modelo, quer em termos de modo de conhecimento quer em termos de *estilos* associado ao



género. Também Severiens e Tem Dam (1998) apresentaram evidências da aplicabilidade do modelo de Baxter Magolda a estudantes nórdicos. O estudo envolveu 53 estudantes com idades compreendidas entre os 17 e os 71 anos, cujo desenvolvimento epistemológico foi avaliado com a MER. Considerando os resultados obtidos os autores concluem que a trajectória desenvolvimental dos participantes é similar à descrita pelo modelo.

Nos estudos conduzido em Portugal com a versão portuguesa da MER já descritos (Faria, Bastos, Soares & Silva, 2004, 2007), encontramos resultados semelhantes aos descritos anteriormente, não sendo possível identificar diferenças culturais no desenvolvimento epistemológico dos estudantes portugueses quando avaliado com a MER. Já num outro estudo (Bastos et al., 2003) encontramos algumas diferenças em termos do desenvolvimento epistemológico, avaliado através do IDCP em estudantes portugueses, uma vez que no final do quarto ano os estudantes apresentavam níveis desenvolvimentais inferiores ao início do quarto ano (e.g., Bastos et al., 2000). No entanto, estes resultados podem ser explicados pela proximidade de ingresso do mundo do trabalho e da insegurança e incerteza associada a este acontecimento. À semelhança do que é proposto por Perry (1970/1999), face à incerteza e complexidade, os estudantes podem encetar uma trajectória desenvolvimental paralela, retirando-se ou entrincheirando-se numa posição epistemológica de menor complexidade. Mas, se considerarmos genericamente os resultados obtidos em vários estudos que temos vindo a desenvolver (Bastos, Faria & Silva, 2007; Faria, Bastos, Soares & Silva, 2004, 2007) em que se toma em consideração a experiência académica, a trajectória desenvolvimental dos estudantes portugueses que participaram nesses estudos é muito semelhante à descrita pelos modelos desenvolvimentais (e.g., Perry e Baxter Magolda).

Assim, em termos das questões de etnia/cultura, os resultados dos estudos realizados, genericamente indicam a validade e aplicabilidade dos modelos desenvolvimentais apesar da existência de diferenças culturais que se relacionam com aspectos muito específicos, como por exemplo, o modo como o ensino superior está organizado nas diferentes culturas/países (Faria, Bastos, Soares & Silva, 2004, 2007; Torres & Baxter Magolda, 2004; Zhang, 1999, 2000; Bastos, 1998; Watkins & Regmi, 1996; Rogoff & Chavajay, 1995; Durham, Hays & Martinez, 1994; Slone, Dixon & Bokhorst, 1993; Mwamwenda, 1992; Victora, Votira & Barros, 1990).

### 3.3 Desenvolvimento epistemológico e outras variáveis

Nos últimos anos têm surgido na literatura estudos que procuram relacionar ou associar o desenvolvimento epistemológico com diferentes aspectos ou dimensões do desenvolvimento (e.g., identidade, relações interpessoais, estilos cognitivos). Este tipo de investigações marca um novo campo no âmbito do desenvolvimento dos estudantes do ensino superior, ao mesmo tempo que contribui para o aprofundamento e clarificação dos processos associados ao desenvolvimento epistemológico.

Weinstock e Bond (2000) procuraram investigar a relação entre desenvolvimento epistemológico e concepção de conflito em relações de amizade íntimas. Para tal conduziram um estudo com 25 estudantes do género feminino, que frequentavam uma licenciatura na área das artes. O desenvolvimento epistemológico foi avaliado com a entrevista desenvolvida por Belenky e cols. (1986). A análise dos resultados demonstrou uma relação entre concepção de conflito e nível epistemológico. Os três padrões distintos de concepção de conflitos com amigos íntimos identificados – *evitante* (avoidance), *aceitação e apreciação* (acceptance and appreciation) e *envolvimento e desenvolvimento* (engagemant and development) - parecem variar em função do nível desenvolvimental, sendo que as concepções de conflito dos participantes se encontravam positiva e fortemente correlacionados com o desenvolvimento epistemológico. Assim, os 3 padrões de concepção de conflito identificados variam em termos de complexidade, sendo que, na opinião das autoras, representam um movimento de noções mais concretas sobre amizade e gestão de conflitos para concepções mais abstractas. O padrão menos complexo de concepção de conflito (*evitante*) estava significativamente relacionado com o modo de *conhecimento recebido*, o padrão mais complexo de concepção de conflito (*envolvimento e desenvolvimento*) com o *modo de conhecimento como processo* e o padrão de complexidade intermédia (*aceitação e apreciação*) com o *modo de conhecimento subjectivo*. No entanto, neste estudo importa alertar para o número reduzido de participantes (n = 25) e as implicações deste aspecto para a relativização dos resultados.

Em 2001, Zhang realizou um estudo com 82 estudantes de uma universidade de Hong-Kong com o objectivo de analisar a relação entre estilos cognitivos e desenvolvimento epistemológico. Os resultados sugerem que, de modo geral, os estudantes de um nível epistemológico mais elaborado tendem a usar um leque mais alargado de estilos cognitivos comparativamente a estudantes que funcionam num nível epistemológico menos elaborado.

Com o objectivo principal de estudar a relação entre desenvolvimento epistemológico e comportamentos de procura de informação, Whitmire (2004) realizou um estudo com

quinze estudantes do primeiro ano do ensino superior, nove do género feminino e seis do género masculino, em que o desenvolvimento epistemológico foi avaliado através a MER. A maioria dos participantes apresentavam o *modo de conhecimento absoluto* (n = 11) e um número reduzido o *modo de conhecimento de transição* (n = 4). No que ao objectivo principal do estudo se refere, a autora considera que os resultados apontam para uma relação entre modos de conhecimento e comportamentos de procura de informação. Assim, os absolutistas procuram e escolhem fontes de informação consistentes com as suas perspectivas e rejeitam fontes de informação contrárias a essas perspectivas. Já os estudantes que apresentavam o *modo de conhecimento de transição*, usavam critérios para avaliar a qualidade das fontes, nomeadamente, o URL do site na Internet, a afiliação institucional do autor do site, a editora da publicação. Além disso, estes estudantes pareciam apreciar a informação contraditória, uma vez que consideravam que incluir este tipo de informações contraditórias nas suas tarefas académicas, apresentando contra-argumentações fortalecia a qualidade dos trabalhos apresentados. A autora considera que estes resultados vão de encontro à investigação ao apontar para a maior capacidade dos estudantes epistemologicamente mais avançados para avaliarem as fontes de informação e reconhecer as autoridades.

Numa investigação realizada com estudantes latinos, Torres e Baxter Magolda (2004) investigaram a influência do desenvolvimento epistemológico avaliado com a MER no desenvolvimento da identidade étnica. Neste estudo longitudinal (dois anos de duração), de natureza qualitativa, participaram vinte e oito estudantes do 1º ano de diferentes estabelecimentos de ensino superior americano de etnia latina. Os resultados sugerem uma relação entre as variáveis em estudo, de tal modo que a mudança no desenvolvimento epistemológico parece promover mudanças complementares nas dimensões intra e interpessoais. Mais concretamente, a reconstrução da identidade étnica estava intimamente articulada com o desenvolvimento epistemológico.

Friedman (2004) procurou compreender a relação entre traços de personalidade e desenvolvimento epistemológico, numa amostra de quarenta e três estudantes do género feminino, catorze das quais eram finalistas, quinze mestrandas e catorze doutorandas na área das ciências da educação. O desenvolvimento epistemológico foi avaliado com a RJE e os traços de personalidade foram avaliados com *Omnibus Personality Inventory* (OPI). Os resultados apontaram para algumas correlações significativas entre certos traços de personalidade e desenvolvimento epistemológico. Por exemplo, o traço que apresenta uma correlação mais forte com o modo de conhecimento mais complexo é *Thinking Introversion*. Este traço caracteriza uma pessoa que pensa reflexivamente, que aprecia a actividade académica e explora

novas ideias e teorias, mas não se submete às correntes dominantes. Outros traços que estavam positivamente correlacionados com níveis superiores de desenvolvimento epistemológico eram *Response Bias*, *Altruism*, *Autonomy*, *Theoretical Orientation*, *Complexity*, *Estheticism and Religious Orientation* (ordem decrescente de correlação). O autor chama a atenção, no entanto, para a necessidade de mais investigação neste domínio de modo a clarificar o processo pelo qual estas variáveis interagem. Uma das possibilidades avançadas é que seja a natureza específica do currículo de certas licenciaturas (por ex., formação de professores) que alimente e/ou promova o desenvolvimento destes traços de personalidade que por sua vez vão potenciar a progressão desenvolvimental em termos epistemológicos.

Na investigação já descrita com estudantes finlandeses, Pirttil-Backman e Kajanne (2001) encontraram também uma relação positiva entre orientação exploratória e desenvolvimento epistemológico.

Ancorados no trabalho pioneiro de Perry (1970/1999), os modelos sobre o desenvolvimento epistemológico de Belenchy e cols. (1986), Kunh (1991), Baxter Magolda (1992) e King e Kitchener (1994) sugerem que o pensamento dos estudantes do ensino superior progride de um modo simples, absoluto, categorial e certo para um modo complexo, multifacetado, avaliativo, integrador e contingencial. Cada um destes modelos representa uma descrição rica e complexa do desenvolvimento epistemológico, salvaguardando algum nível de especificidade e unicidade que lhes assegura a identidade, mas ao mesmo tempo partilham pontos de ligação que reforçam a robustez do fenómeno em estudo. Apesar de se tratar de campo de estudo relativamente recente a nível internacional e, mais ainda no panorama nacional, tem proporcionado contribuições muito relevantes, nomeadamente: em termos (1) metodológicos com a diversidade de instrumentos construídos para avaliar o desenvolvimento epistemológico; no âmbito (2) conceptual pela riqueza, complexidade e rigor das propostas conceptuais desenvolvidas; e no que às (3) implicações educacionais se refere, que em muito têm contribuído para compreender o modo como os estudantes se desenvolvem e como este processo desenvolvimental pode ser potenciado no sentido de contribuir para a formação de cidadãos e profissionais competentes, críticos e agentes de mudança.

Todos os modelos discutidos apresentam potencialidades e limitações, no entanto, o modelo de Baxter Magolda revela-se de grande interesse e utilidade por situar definitivamente este fenómeno no domínio epistemológico, proporcionar um instrumento de medida que combina o rigor métrico com a praticabilidade e assumir a dimensão social como nuclear e estruturante neste processo, defendendo que as

suposições acerca do conhecimento são construídas na matriz social e, conseqüentemente, para compreendermos este processo é fundamental uma perspectiva multidimensional do desenvolvimento, com um foco particular nas relações interpessoais significativas que podem sustentar tal processo.

A investigação, cujos principais alvos são os estudantes do ensino superior, revista e produzida nas últimas décadas tem reunido evidências claras da progressão desenvolvimental, assim como do papel de variáveis individuais (e.g., gênero, idade, etnia), contextuais (e.g., área de formação, experiência acadêmica, características do ensino superior) no desenvolvimento epistemológico. Nos últimos anos, assistimos a uma expansão do interesse da investigação no sentido de compreender a relação entre desenvolvimento epistemológico e outros aspectos psicológicos (e.g., personalidade, estilos de pensamento, identidade étnica), muito provavelmente na tentativa de responder à exigência de construir leituras mais integradoras e multidimensionais do desenvolvimento humano. Tais avanços da investigação têm contribuído para alicerçar este campo de estudo como um domínio de grande importância e utilidade no âmbito da psicologia o que reforça o interesse cada vez maior de teóricos, investigadores e profissionais.

O desenvolvimento epistemológico ao assumir-se como uma dimensão nuclear do funcionamento humano claramente específico da juventude, reveste-se de uma centralidade única para a compreensão do funcionamento de jovem e do adulto na sociedade actual. Neste contexto, importa conhecer aprofundadamente as dinâmicas envolvidas neste processo desenvolvimental e as suas conexões outras dimensões do desenvolvimento humano. No sentido de clarificar a articulação entre os dois quadros conceptuais analisados – vinculação e desenvolvimento epistemológico -, apresentados a seguir uma síntese que analisa e articula a literatura sobre o cruzamento destes dois quadros teóricos.

## Síntese do enquadramento conceptual e empírico

Como tivemos oportunidade de clarificar na introdução, o principal objectivo do nosso trabalho é explorar o contributo da qualidade da vinculação para o desenvolvimento epistemológico em jovens adultos e em particular nos estudantes do ensino superior. Face a este objectivo, claramente, o nosso trabalho situa-se entre dois domínios do desenvolvimento humano – sócio-emocional e epistemológico. A tarefa a que nos propomos é a de uma leitura integradora e abrangente do processo desenvolvimental num período muito específico – juventude, e num contexto de elevada exigência e complexidade – o ensino superior. Para realizar tal tarefa foi necessário situarmo-nos em termos conceptuais de modo a construir uma base heurística que permitisse e potenciase um estudo desta natureza. Para tal recorreremos a dois quadros conceptuais actuais, robustos e altamente profícuos em termos de investigação – Teoria da Vinculação e Teorias do Desenvolvimento Epistemológico, mais especificamente o Modelo de Reflexão Epistemológica (MRE).

Se no primeiro capítulo procuramos analisar as dimensões da teoria da vinculação que nos parecem relevantes para a natureza e âmbito dos nossos interesses, nomeadamente em termos de constructos nucleares – MID, e da especificidade da vinculação na juventude; já no segundo capítulo tentamos discutir os principais modelos teóricos sobre o desenvolvimento epistemológico, aprofundando o MRE (Baxter Magolda, 1992, 2001a) e salientando os resultados da investigação em função de variáveis relevantes para este processo. Porque temos consciência (e assumimos) da diversidade conceptual que estes dois quadros teóricos representam, bem como do risco de fragmentação conceptual que corremos (e também assumimos), pretendemos neste momento evidenciar e sustentar as origens conceptuais e empíricas do nosso trabalho e dos argumentos centrais do mesmo, para assim enquadrar os estudos empíricos (Parte II).

Retomando algumas das ideias centrais desta dissertação, uma das ideias originais de Bowlby (1969/1982) e, que permanece como nuclear na teoria da vinculação, é a noção de que o *self* é construído e representado em e na interacção com outros. Dito de outro modo, o conhecimento que o indivíduo constrói de si, dos outros e do mundo, está enraizado na qualidade das interacções que vai desenvolvendo com figuras nucleares (figuras de vinculação) da sua história de vida. Como Bretherton (1985) clarificou, apesar dos conceitos de *self* e de outros serem progressivamente diferenciados a partir da internalização de aspectos ou características das relações de vinculação, eles permanecem fortemente ligados mesmo nos MID adultos. Deste

modo, o conhecimento de si, dos outros e do mundo não pode ser considerado como algo completamente individual, mas antes como inscrito numa matriz relacional e portanto co-construído socialmente.

A teoria da vinculação, pela ênfase que coloca na relevância da qualidade da relação de vinculação criança-cuidador para o desenvolvimento posterior do indivíduo, tem-se constituído como um quadro conceptual de referência para a compreensão do desenvolvimento humano. Se numa fase inicial o foco desta compreensão assentava na relação entre qualidade da vinculação e desenvolvimento sócio-emocional, progressivamente este quadro conceptual foi-se aplicando a outros domínios do desenvolvimento e a diferentes períodos de vida (Magai & Consedine, 2004; Ruitter & van IJzendoorn, 1993). A este propósito, a aplicação da teoria da vinculação para a compreensão e explicação das diferenças individuais no desenvolvimento cognitivo e na realização ou desempenho educacional/académico é uma área de interesse relativamente recente, mas que tem já reunido um corpo crescente de evidências que procura sustentar a mais valia da integração teórica e empírica da teoria da vinculação no estudo do desenvolvimento cognitivo. A relevância deste novo campo de investigação suscitou mesmo a publicação de uma edição especial do *International Journal of Educational Research* (1993) subordinada à temática *Attachment and Cognition*. De acordo com esta publicação, os estudos realizados centram-se na compreensão do papel da qualidade da relação de vinculação precoce no desenvolvimento cognitivo enquanto foco de investigação, e na infância e adolescência em termos de período do desenvolvimento (Ruitter & van IJzendoorn, 1993).

A maioria dos estudos desenvolvidos procura responder a uma questão central - "How does the affective quality of the care-giver-child relationships, i.e., the quality of the attachment bond, influence the child's cognitive ability?" (Ruitter & van IJzendoorn, 1993, p. 528). A análise dos estudos desenvolvidos permite verificar que têm sido formuladas uma série de hipóteses para procurar responder a esta questão. Uma das hipóteses assenta no conceito de base segura ao sugerir que uma criança com vinculação segura poderá usar a sua figura de vinculação como base segura para explorar o mundo. É a confiança na disponibilidade desta figura que constitui a base para a exploração autónoma e para a resolução de problemas (Bretherton, 1985). Outra hipótese propõe que a confiança da criança na sua figura de vinculação permite que a primeira solicite e aceite de forma adequada e funcional a ajuda da segunda no processo de exploração e de resolução de problemas. Esta interação permitiria uma maior qualidade da exploração e da resolução de problemas, ao mesmo tempo que a criança teria mais oportunidades de enriquecer o seu repertório de

processos/estratégias de exploração e resolução. Uma outra hipótese relaciona-se com o papel dos MDI. Assim, espera-se que MDI seguros e, a consequente interacção harmoniosa entre a criança e a figura de vinculação, potenciem a troca de informação de qualidade entre a díade, por exemplo, qualidade e quantidade de instruções fornecidas pela figura de vinculação à criança (papel da comunicação), o que por sua vez teria um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo. Isto é, os MID potenciarão uma relação interpessoal segura, em que a qualidade da comunicação constituiria um suporte ao desenvolvimento cognitivo da criança. Uma última hipótese relaciona vinculação e metacognição, mais uma vez salientando o papel dos MDI nesta relação. De acordo com esta hipótese, a segurança da vinculação afectaria os processos metacognitivos, isto é, o conhecimento acerca da cognição e da regulação da cognição. Assim, um MID seguro por definição tende a ser coerente, não contraditório e não defensivo, ao passo que um MDI inseguro caracteriza-se por múltiplos modelos contraditórios. Neste contexto, Main (1991) sugeriu que a existência de modelos contraditórios eram sinal de que o conhecimento metacognitivo ainda se encontrava por desenvolver ou que existiam limitações no processo de metacognição. Independentemente da hipótese de trabalho, os resultados da investigação sobre a influência da qualidade da vinculação no desenvolvimento cognitivo sugerem que as crianças com vinculação segura apresentam vantagens em termos de desenvolvimento cognitivo comparativamente às crianças inseguras.

Para uma melhor clarificação e compreensão desta relação, retomamos os contributos da investigação em três grandes áreas: (1) qualidade da vinculação e competência de exploração e resolução de problemas; (2) qualidade da vinculação, estilo de educação parental e desenvolvimento cognitivo e (3) qualidade da vinculação e metacognição.

Uma das primeiras evidências sobre a relação entre vinculação e competência exploratória e/ou resolução de problemas vem de um estudo de Main (1973) com crianças de três anos que permitiu verificar que crianças seguras apresentavam períodos de atenção superiores em actividades de brincadeira livre comparativamente a crianças inseguras. Já Tracy, Farish e Bretherton (1980) não encontraram evidências sobre a relação entre vinculação e competência exploratória num estudo de natureza correlacional com 40 crianças. No entanto, Belsky, Garduque e Hrcir (1984) num estudo com crianças de três anos verificaram que crianças com vinculação segura apresentavam maior competência em actividades de brincadeira livre do que crianças inseguras, ou seja, apresentavam menos discrepância entre os níveis de brincadeira espontânea e de brincadeira estimulada pelo investigador. Os resultados obtidos por Hazen e Durett (1982) vão no mesmo sentido, ao verificar que crianças de



três anos seguras eram mais activas na exploração do seu ambiente do que crianças inseguras.

Num estudo com 48 crianças de dois anos de idade, Matas, Arend e Sroufe (1978) verificaram que crianças seguras envolviam-se em mais brincadeira simbólica do que crianças evitantes ou ambivalentes. Além disso, em tarefas de resolução de problemas, as crianças seguras eram também mais entusiásticas, persistentes e obedientes, ignoravam menos as mães, exibiam menos comportamentos de frustração e apresentavam mais indicadores de afecto positivo e menos de afecto negativo. Das 48 crianças que participaram neste estudo, 36 foram novamente avaliadas aos quatro/cinco anos num conjunto de tarefas laboratoriais, sendo recolhidas em paralelamente avaliações das suas educadoras relativamente a duas dimensões – resiliência e autocontrolo. A resiliência foi considerada pelos autores como um construto relacionado com a competência, na medida em que é definida como a capacidade de responder de forma flexível, persistente e com recursos, especialmente face a situações problemáticas (Arend, Gove, & Sroufe, 1979). As crianças que aos dois anos foram classificadas como seguras pontuaram significativamente mais alto na resiliência quer quando avaliada por medidas de hetero-relato das educadoras quer nas tarefas laboratoriais, assim como pontuaram significativamente mais alto em três medidas de curiosidade comparativamente com crianças inseguras. Estes estudos têm sido amplamente citados na literatura no sentido de demonstrar a relação existente entre o padrão de vinculação e competência na resolução de problemas em crianças com idade pré e escolar. Resultados similares foram encontrados em estudos conduzidos com crianças israelitas e alemãs (Oppenheim, Sagi, & Lamb, 1988; van IJzendoorn, van der Veer, & van Vliet-Visser, 1987).

Num estudo pioneiro conduzido por Bus e van IJzendoorn (1988), investigou-se a relação entre segurança da vinculação e interacção em actividades de leitura e emergência de competências de literacia em crianças de cinco anos de idade. As crianças seguras exploravam mais as histórias e as ilustrações do que crianças ansiosas. Os mesmos autores encontraram também uma relação entre interesse pela leitura e segurança da vinculação em crianças com idade pré-escolar.

Muitos dos estudos sobre resolução de problemas descritos previamente focaram-se também no comportamento parental durante as tarefas de resolução de problemas, nomeadamente a disponibilidade, atenção, responsividade e suporte parental, bem como orientação e ajuda para que a criança compreendesse a relação entre as acções necessárias para resolver a tarefa, assim como assistência mínima para manter a criança envolvida na tarefa. O objectivo destes estudos é compreender de que modo

os pais proporcionam a base segura para que a criança se sinta confortável na tarefa e se possa envolver na sua resolução, o modo como a criança usa esta base segura e as implicações destes processos para o desenvolvimento cognitivo da criança. Os resultados obtidos pela maioria destes estudos sugerem que as mães de crianças seguras eram mais disponíveis, atentas e responsivas às necessidades de suporte/ajuda das suas crianças, apresentavam orientações/instruções verbais de maior qualidade e, conseqüentemente, estas crianças tendiam a permanecer mais tempo envolvidas activamente na resolução da tarefa e atingiam resultados de resolução mais eficazes do que as crianças de mães inseguras. Por exemplo, um estudo de Crowell e Feldman (1988) permitiu identificar diferentes tipos de comportamento das mães na ajuda à resolução de problemas: (1) promotores de autonomia e aprendizagem, (2) confusos e caóticos e (3) directivos ou controladores. As mães com organização segura da vinculação eram significativamente mais suportivas e úteis na resolução de problemas dos que as mães com organização insegura. A maioria das mães seguras apresentavam comportamentos que promoviam a autonomia e auto-descoberta das suas crianças, ao passo que a maioria das mães evitantes eram directivas ou controladoras, sendo que as suas crianças raramente solicitavam a sua ajuda, ignorando mesmo as suas orientações, já as mães preocupadas eram maioritariamente confusas ou caóticas na sua ajuda, o que condicionava a qualidade da resolução da tarefa das suas crianças.

A integração da teoria da vinculação com o desenvolvimento da metacognição é muito recente. Há investigação que sugere que o treino parental em estratégias metacognitivas afecta o desenvolvimento da metacognição (Moss, Parent, Gosselin, & Dumont, 1993; Moss, 1992). No que se refere ao estudo do papel da segurança da vinculação no desenvolvimento da metacognição, o trabalho de Moss, Parent, Gosselin e Dumont (1993) constituiu a primeira tentativa. Os autores observaram as estratégias de colaboração em 37 díades (crianças com idade média de 42 meses) durante uma tarefa de resolução de problemas. O comportamento da díade foi codificado por observadores relativamente a aspectos da interacção diádica de modo a permitir identificar de que modo os contextos interpessoais sócio-afectivos interagem com as trocas cognitivas e metacognitivas (definição do problema, planeamento, monitorização e avaliação) entre adulto e criança. Os resultados sugerem que as crianças seguras apresentavam níveis superiores de actividades relevantes para a tarefa comparativamente com crianças inseguras. E considerando que os níveis de actividade das crianças inseguras eram menos relevantes para a resolução da tarefa, as suas mães não tentaram compensar este aspecto com melhores ou mais orientações de realização. Quando os investigadores compararam

as estratégias metacognitivas utilizadas pelas mães com a qualidade de vinculação verificaram que as mães das crianças seguras apresentavam índices mais elevados de estratégias metacognitivas verbalizadas, particularmente no que se refere a monitorização e avaliação das actividades da criança do que as mães das crianças inseguras. Paralelamente, uma análise semelhante focada nos comportamentos das crianças revelou diferenças significativas relativamente à utilização de estratégias metacognitivas. Assim, as crianças seguras apresentavam maior proporção de monitorização e avaliação quando comparadas com as inseguras.

Considerados em conjuntos, Rutter e van IJzendoorn (1993) apontam estes estudos como a evidência clara de uma relação entre qualidade de vinculação e desenvolvimento cognitivo. Mas alertam para o facto de ser necessário clarificar os mecanismos que actuam nesta relação de modo a compreender de que forma estes dois domínios do desenvolvimento humano se articulam.

Para além, dos estudos já descritos, é possível encontrar na literatura relatos de estudos que encontram relação entre vinculação e diferentes aspectos ou indicadores do desenvolvimento cognitivo em crianças e adolescentes. De um modo geral, os resultados apontam para que os indivíduos seguros tenham vantagem relativamente aos inseguros em termos de: (1) coeficiente de desenvolvimento, coeficiente intelectual e rendimento académico (e.g., Verschueren, Maarcoen, & Schoefs, 1996; Arter, Simo, Ziegennhain, & Rauh, 1994; Hortacsu, 1994; Main, 1983); (2) qualidade e competência linguística (e.g., Meins, 1998; van IJzendoorn & Dijkstra, 1995); (3) qualidade do jogo simbólico (e.g., Meins, Fernyhough, Russell, & Clark, 1998; Pipp, Easterbrooks, & Harmon, 1992); e (4) conceito de permanência do objecto (e.g., Ahmad & Worobey, 1984) (Tabela 8).

Os estudos analisados focam-se essencialmente na relação criança-figura de vinculação, mas os pais não são as únicas influências no desenvolvimento das suas crianças. Sroufe e cols. (2005) no âmbito do seu estudo longitudinal, reuniram evidências que sugerem que as relações com irmãos e pares são importantes para predizer certos resultados desenvolvimentais em períodos posteriores do desenvolvimento, tais como, competência académica e profissional (Collins & van Dulmen, 2006). Por exemplo, quando os autores consideravam a qualidade da vinculação na infância combinada com a qualidade das relações com os pares, encontravam uma forte associação com o nível de realização escolar e com a competência profissional dos jovens. Este tipo de resultados, apesar de decorrem de estudos que não foram desenhados exclusivamente para estudar a relação entre vinculação e desenvolvimento cognitivo, alertam para eventuais associações/relações entre vinculação e desenvolvimento cognitivo em diferentes períodos do ciclo vital.

**Tabela 8 – Vinculação e desenvolvimento cognitivo na infância e adolescência**

<b>Estudo</b>	<b>Participantes</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>Coeficiente de desenvolvimento e intelectual</b>		
Lieblich (1974)	Crianças com 5 anos	WPPSI
Bell (1978)	Crianças com 15 meses	Escala de desenvolvimento de Griffiths
Bell (1978)	Crianças com 30 meses	Escala Stanford-Binet
Main (1983)	Crianças com 20.5 meses	Escala de Bayley
		Escala McCarthy
Van der Meulen et al. (1985)	Crianças com 4 anos	Coeficiente de desenvolvimento
Rodning (1989)	Crianças pré-escolares	Escala de Bayley
Morisset (1990)	Crianças de 1 a 3 anos	Matrizes progressivas de Raven
Jacobsen et al. (1994)	Crianças com 7 anos	
Cichetti et al. (1997)	Crianças com 18/21 meses	Escala de Bayley
<b>Inteligência espacial</b>		
Hazen & Durett (1982)	Crianças com 32/34 meses	Tarefas de competência espacial
<b>Realização escolar</b>		
Hortacsu (1994)	Crianças com 5 anos	Classificação escolar
Jacobsen & Hoffmann (1997)	Crianças/adolescentes com 7 a 15 anos	Classificação escolar
Verschueren et al. (1994)	Crianças com 5 anos	Classificação escolar
<b>Pensamento concreto e formal</b>		
Jacobsen et al. (1994)	Crianças/adolescentes de 7 a 17 anos	Tarefas piagetianas
<b>Competências linguísticas</b>		
Connell (1976)	Crianças com 18 meses	Linguagem durante o jogo
Main (1983)	Crianças com 20.5 meses	Linguagem durante o jogo
Bus & van IJzendoorn (1988)	Crianças com 18/42/66 meses	Testes de leitura
Morisset (1990)	Crianças pré-escolares	Escala de linguagem pré-escolar
Meins (1995)	Crianças com 20 meses	Observação

<b>Estudo</b>	<b>Participantes</b>	<b>Instrumentos</b>
<b>Jogo simbólico</b>		
Slade (1987)	Crianças com 26/28 meses	Jogo livre
Pipp et al. (1992)	Crianças pré-escolares	Jogo livre
Meins et al. (1998)	Crianças com 32 meses	Jogo livre
<b>Metacognição</b>		
Moss et al. (1993)	Crianças com 42 meses	Tarefa de planificação conjunta
<b>Permanência do objecto</b>		
Bell (1978)	Crianças com 15 meses	Provas piagetianas
Ahmad & Woorobey (1984)	Crianças com 12 meses	Provas piagetianas

A revisão apresentada parece suportar a ideia de que a qualidade da vinculação tem impacto no desenvolvimento cognitivo. Os resultados parecem mostrar que vínculos seguros na infância contribuem para interações mais harmoniosas e acentuam a competência cognitiva do indivíduo. No entanto, como já tivemos oportunidade de referir no Capítulo I, a consideração de uma relação de causalidade linear representaria uma leitura redutora e limitada atendendo à complexidade do desenvolvimento humano. Parece-nos mais plausível assumir que possa existir uma influência bidireccional que deve ser compreendida no âmbito dos contextos culturais e sociais específicos num determinado momento do tempo.

Se considerarmos os principais modelos conceptuais sobre o desenvolvimento epistemológico, apesar de profundamente enraizados na teoria piagetiana, a grande maioria considera a relevância de diversos factores para este processo desenvolvimental, nomeadamente as relações interpessoais (com os pares e outras figuras, i.e., professores). O modelo que de um modo mais estruturado e organizado salienta e discute o papel das relações interpessoais, mais especificamente das relações com os pares e com os professores, no desenvolvimento epistemológico é claramente o MRE de Baxter Magolda (1992).

Como tivemos oportunidade de detalhar no Capítulo II, a autora defende que o papel dos pares e dos professores constituem dois dos domínios relevantes para o desenvolvimento epistemológico. Os resultados do seu estudo longitudinal corroboram esta suposição ao claramente evidenciar o papel que a relação com os pares (colegas, amigos) e outros adultos (professores, supervisores profissionais) desempenha na progressão desenvolvimental. Quer os pares quer os professores podem constituir-se como fontes de suporte e de desafio fundamentais para o desenvolvimento epistemológico. Em momentos de maior desafio epistemológico os pares e/ou os

professores podem sustentar/suportar o processo desenvolvimental quer pelos andaimes que proporcionam quer pelo suporte instrumental e emocional. Mas nos momentos de estabilidade os pares e/ou professores podem desencadear a mudança epistemológica ao constituir-se como fontes de desafio, dissonância e diversidade, obrigando o estudante a confrontar-se com perspectivas diferentes da sua, muitas vezes antagónicas, ambíguas e contraditórias. Seja pelo suporte, seja pelo desafio, também nos modelos de desenvolvimento epistemológico as relações interpessoais parecem assumir um papel importante ao assumir-se como o contexto privilegiado (matriz) no qual o indivíduo co-constrói o significado das suas experiências e desenvolve as suposições acerca do conhecimento, da verdade e do processo de conhecer.

No âmbito de um outro modelo – Modelo de Julgamento Reflexivo, Kitchener -, Lynch, Fisher e Wood (1993), discutem o papel das relações interpessoais na progressão desenvolvimental. Para tal conduziram um estudo com estudantes com idades entre os 14 e os 28 anos que teriam de resolver um dos problemas mal-estruturados típicos de King e Kitchener (1994). A realização da tarefa envolvia duas condições – realização individual e com ajuda. Na primeira condição o indivíduo teria de resolver o problema com as instruções habituais sem qualquer tipo de suporte. Na segunda condição, a mesma tarefa era resolvida com, o que os autores designaram de, elevado suporte. Isto é, o indivíduo contava com a ajuda de uma pessoa familiarizada na resolução deste tipo de problemas que lia afirmações representativas de cada nível do modelo e respondia a uma série de questões sobre o significado de cada afirmação. Estas respostas procuravam evidenciar os conceitos ou aspectos básicos, dirigindo assim a atenção do indivíduo para os aspectos críticos a considerar na resolução da tarefa. O indivíduo era depois convidado a sumariar as afirmações representativas e a apresentar a sua resolução da tarefa. Quando os resultados da resolução em cada condição eram comparados, verificava-se um aumento muito significativo da qualidade da resolução. Dito por outras palavras, na segunda condição o desempenho dos indivíduos era representativo de um funcionamento epistemológico muito superior em termos de modelo de julgamento reflexivo comparativamente com o desempenho na primeira condição. Os autores consideram que este tipo de resultados sugerem que o nível funcional de indivíduo pode ser consideravelmente expandido até ao nível ótimo se se assegurar condições ótimas para tal, ou seja, condições de elevado suporte. Fisher, Yan e Stewart (2003) a propósito deste tipo de resultados, consideram mesmo que suporte e andaimes constituem condições inerentes ao desenvolvimento epistemológico e que níveis de desenvolvimento epistemológico mais complexos surgem claramente sob este tipo de condições. É com base neste tipo de proposições

e resultados que se estabelecem as relações consistentemente encontradas na investigação entre níveis mais avançados de desenvolvimento epistemológico e educação/ensino.

Neste linha, Labouvie-Vief (2006) defende que esta relação resulta precisamente da natureza e qualidade da relação interpessoal que se estabelece entre estudantes do ensino superior e outros indivíduos (colegas de anos posteriores, professores) que ao funcionarem em níveis desenvolvimentais superiores podem, no âmbito de relações mais ou menos formais, suportar o desenvolvimento dos mais novos. Este tipo de leitura é, em nossa opinião, concordante com a análise e apologia que Baxter Magolda (uma construtivista social assumida) faz do papel das relações interpessoais no desenvolvimento epistemológico no âmbito do ensino superior e do exercício profissional dos licenciados.

Também na revisão na investigação de Pascarella e Terenzini (2005) sobre os efeitos do ensino superior no desenvolvimento epistemológico dos estudantes, podemos encontrar a referência a estudos que reuniram evidências sobre o papel das relações interpessoais no desenvolvimento epistemológico, algumas das quais tivemos oportunidade de analisar no Capítulo II. Sumariamente podemos lembrar que a ênfase que os professores colocam na qualidade da relação interpessoal com os estudantes tem impacto no seu desenvolvimento epistemológico (e.g., Ishiyama, 2002; Kim, 2002; Kitchener et al., 1999; Tsui, 1999), ao mesmo tempo a qualidade relacional com os pares desempenha “a substancial role in their intellectual development in college” (Pascarella & Terenzini, 2005, p. 187). Este papel é de tal forma significativo que “one’s peers may be an influence that is equal to, and in some cases perhaps even greater than, one’s formal classroom experience” (Pascarella & Terenzini, 2005, p. 188). O processo pelo qual esta influência ocorre foi já discutido no Capítulo II pelo que não o retomaremos aqui.

Também Piaget (1932) acreditava que os pares, porque são relativamente similares, se podem constituir como um “social factor” (p. 43) influenciável no desenvolvimento individual. Por exemplo, Kurger (1992) verificou que crianças de oito anos tinham mais probabilidade de discutir um dilema moral com os seus pares do que com as suas mães e, conseqüentemente, atingir formas mais sofisticadas de julgamento moral. Como já tivemos oportunidade de referir o papel de um par mais competente no desenvolvimento cognitivo do indivíduo constitui o cerne da teoria de Vygotsky (1978). Dole e Sinatra (1998) encontraram evidências de que os pares eram um factor importante na mudança conceptual. Ao mesmo tempo, Tudge (1989, 1992) reuniu evidências que sugerem que os pares podem também influenciar os indivíduos menos

competentes cognitivamente a regressarem a formas menos complexas de pensamento.

Assim, no âmbito do desenvolvimento epistemológico, a investigação tem reunido evidências que sugerem que os pares são (1) fundamentais em desencadear a dissonância e a dúvida epistémica (Bendixen, 2002), (2) recursos nucleares na resolução de problemas mal-estruturados (Mansfield & Clinchy, 2002), (3) recursos nucleares na resolução da dúvida epistémica (Bendixen, 2002), e (4) um “degrau” possível na progressão desenvolvimental (Schommer-Aikins, 2004).

Numa publicação recente a propósito da especificidade desenvolvimental da adultez emergente defendida por Arnett (2000), Labouvie-Vief (2006) assume que, também em termos de desenvolvimento epistemológico, o início da vida adulta se caracteriza pelo surgimento de novas estruturas e modos de conhecer qualitativamente distintos do período anterior. No entanto, a autora chama a atenção para o papel que a relação com outros (pares, amigos, professores) pode desempenhar nestes processo desenvolvimental. Apesar de a maioria dos jovens adultos mostrar indicadores do surgimento destes novos modos de conhecimento, nem todos os conseguem sustentar e progredir em termos desenvolvimentais, alguns mesmo regressam a modos de conhecer típicos da adolescência (formal) ou anteriores (concreto). Quando analisa, o que a autora designa por factores que podem otimizar ou não o desenvolvimento epistemológico, ela salienta a suposição básica de que “our social reality as humans in interpersonally constituted” (Labouvie-Vief, 2006, p. 62) e “the self develops in a shared matrix with other selves” (p. 63), colocando mais uma vez a ênfase no papel que a dimensão relacional pode desempenhar no desenvolvimento epistemológico. Labouvie-Vief (2006) especifica ainda mais quando assume que a história de vinculação e a qualidade da organização da vinculação do jovem adulto pode claramente constituir-se como um dos factores de optimização críticos do desenvolvimento epistemológico. Recorrendo às evidências disponíveis no domínio da vinculação para legitimar o seu ponto de vista, a autora lança um desafio aos investigadores para que explorem, de um modo mais sistemático, as relações entre vinculação e desenvolvimento epistemológico. Por exemplo, a autora destaca resultados que demonstram que indivíduos seguros (e mais complexos e integrados) apresentam desempenhos superiores em tarefas de resolução de problemas complexos (problemas mal-estruturados), utilizando os seus parceiros de desafio como recursos importantes no processo de resolução de problemas (Mikulincer & Shaver, 2001).

Apesar deste tipo de evidência constituir um forte argumento para a eventual relação entre estes dois domínios do desenvolvimento, parecem-nos necessários estudos que



intencional e sistematicamente investiguem a qualidade da organização da vinculação e os modos de conhecimento dos indivíduos procurando lançar alguma luz para os processos através dos quais estas dimensões se relacionam.

Quando procuramos compreender as eventuais relações entre vinculação e desenvolvimento cognitivo, parece-nos claro que a importância do vínculo entre a criança e a sua figura de vinculação pode ser especialmente relevante para as teorias do desenvolvimento cognitivo que se focalizam nas influências sociais. Vygotsky (1978) é um dos principais impulsionadores desta perspectiva teórica ao enfatizar o papel primordial da interacção social, especialmente entre a criança e um ser mais competente, no desenvolvimento cognitivo. No âmbito deste quadro teórico, as funções psicológicas superiores seriam internalizadas pela criança através da interacção social com os adultos. A criança tem um papel activo neste processo de internalização na medida em que, para além, de participar activamente na interacção criança-adulto, transforma e re-organiza internamente as competências/estratégias implicadas nessa interacção que se assumem como funções cognitivas complexas (e.g., pensamento, raciocínio). Os adultos são fundamentais neste processo pois facilitam o desenvolvimento da criança ao progressivamente empoderarem-na com a responsabilidade de regular a actividade conjunta num nível ligeiramente superior à competência manifestada, ou seja, na sua zona de desenvolvimento próxima. Neste contexto, a relação de vinculação segura e as interacções de qualidade entre a criança e a sua figura de vinculação decorrentes deste tipo de relação possuem os ingredientes essenciais para que a criança possa funcionar na zona de desenvolvimento próxima com os andaimes necessários e suficientes que esta figura organiza para sustentar o desenvolvimento. A este nível podemos mesmo perceber algum paralelo funcional entre as teorias de Vygotsky e Bowlby uma vez que ambos concebem uma inter-relação entre as funções representacionais e comunicações. Se para Vygotsky a comunicação/linguagem é a ferramenta nuclear do desenvolvimento cognitivo uma vez que potencia a interacção criança-adulto e conseqüentemente estrutura o desenvolvimento das funções cognitivas complexas, para Bowlby a comunicação é também um instrumento fundamental no processo de representação mental da vinculação, isto é, na construção e progressiva complexificação dos MID, estruturas fundacionais da teoria da vinculação como tivemos oportunidade de discutir no Capítulo I. O conceito de MDI reflecte de algum modo representações internalizadas e dinâmicas da qualidade da relação de vinculação que passaram do plano interpessoal (relação de vinculação) para o plano intrapessoal (processo similar ao proposto por Vygotsky para o desenvolvimento cognitivo). Os dois autores

evidenciam a importância das relações precoces criança-adulto para o desenvolvimento da auto-regulação cognitiva e afectiva/relacional na criança. Se considerarmos as duas propostas teóricas podemos sugerir que as experiências sócio-afectivas precoces podem colorir significativamente o desenvolvimento cognitivo, tornando-se um ingrediente, por vezes crítico, para explicar as diferenças individuais neste domínio. Em síntese quer Bowlby quer Vygotsky (1) conceptualizam a representação mental como subjacente à continuidade desenvolvimental nos domínios afectivo-relacional e cognitivo respectivamente; (2) enfatizam a transferência das funções do plano interpessoal para o intrapessoal; e (3) consideram os padrões precoces de co-regulação como modelos para posterior colaboração/relação.

Mas se a consideração conjunta das teorias de Bowlby e de Vygotsky parece constituir uma base heurística lógica e profícua para a compreensão das interrelações entre vinculação e cognição, especialmente no que se refere às relações assimétricas, não nos parece produtivo negligenciar os potenciais contributos que as teorias desenvolvimentais, nomeadamente a teoria de Piaget, possam trazer para a compreensão deste novo campo interdomínios – vinculação/desenvolvimento cognitivo.

Somos da opinião que, apesar da inquestionável importância das relações assimétricas para o desenvolvimento cognitivo, também as relações simétricas (entre pares) podem constituir-se como altamente relevantes para este processo. Por um lado e, no seguimento da proposta de Vygotsky, a internalização por parte da criança dos modelos de andaimes que as relações assimétricas proporcionam pode influenciar as capacidades de auto-regulação da criança e a sua eficácia em usar os pares como recursos importantes no desenvolvimento cognitivo. Por outro, apesar de genericamente a teoria de Piaget não ter considerado a interacção social como muito relevante para o desenvolvimento cognitivo, o autor chama a atenção para o papel das relações simétricas enquanto facilitadores do desenvolvimento cognitivo. Ao mesmo tempo, Labouvie-Vief (2006) chamam a atenção para o facto de, apesar de Piaget descrever o indivíduo como um construtor de conhecimento (metáfora da criança como um cientista), muitas das competências/capacidades que o autor descreve, como por exemplo, conhecer as leis dos processos cognitivos associados a tarefas como balanças, pêndulos, etc., dificilmente surgiriam mais ou menos no mesmo período desenvolvimental se as leis subjacentes a estes processos não fizessem já parte da cultura na qual indivíduos mais competentes podem ajudar as crianças e adolescentes a descobrir os aspectos críticos da resolução deste tipo de tarefa. Na realidade muitas das tarefas piagetianas tornam-se situações de aprendizagem nas quais a atenção do indivíduo menos desenvolvido/competente é dirigida pelo

indivíduos mais desenvolvidos/competentes para as variáveis essenciais no processo de resolução. Este tipo de leitura coloca a ênfase no papel das relações interpessoais para o desenvolvimento cognitivo mesmo no âmbito de um quadro conceptual que originalmente não atribuiu um papel relevante a esta dimensão humana. Mais uma vez parece-nos plausível considerar que a qualidade da vinculação poderá facilitar ou inibir o desenvolvimento cognitivo mediado socialmente quer nas interações simétricas quer nas assimétricas.

Tal como Ruite e van IJendoorn (1993) salientam, a investigação sobre a relação vinculação e desenvolvimento cognitivo tem-se focalizado na infância e adolescência, e essencialmente nas relações assimétricas. Efectivamente, quando o alvo são crianças e/ou adolescentes claramente as relações assimétricas assumem preponderância sobre as simétricas pela especificidade desenvolvimental destes períodos de vida, especialmente a infância. Mas os mesmos autores não deixam de alertar para a necessidade de a investigação avançar para o estudo do desenvolvimento cognitivo no âmbito das relações simétricas, considerando o papel de outras figuras nomeadamente os pares e amigos. Se o alvo da investigação se alargar para abarcar períodos do desenvolvimento posteriores à infância e adolescência, claramente as relações simétricas assumem-se como contexto privilegiado, uma vez que a partir da adolescência as relações com os pares vão progressivamente assumindo relevância e domínio sobre as relações com os pais e professores como tivemos oportunidade de salientar no Capítulo I. Face ao exposto, parece-nos que existem várias razões para considerar a contribuição da teoria da vinculação para o desenvolvimento cognitivo/epistemológico. A compreensão da complexidade do desenvolvimento humano só pode surgir quando consideramos pontos de vista conceptuais múltiplos, recorreremos a formatos diversificados de investigação e assumimos uma *leitura multi*. Neste contexto, apresentaremos na segunda parte desta dissertação o plano de investigação com os vários estudos empíricos, procurando, assim, analisar a complexidade inerente à vinculação e ao desenvolvimento epistemológico do jovem adulto.

## PARTE II

Estudos Empíricos Sobre Vinculação,  
Desenvolvimento Epistemológico, Competência  
Social e Vinculação aos pares



## Capítulo III

### Fundamentação, Objectivos, Hipóteses e Plano de Investigação

#### 1. Fundamentação

A vida adulta, mais especificamente a juventude, assume-se como um período desenvolvimental de profunda especificidade e complexidade, como tivemos oportunidade de referir ao longo dos Capítulos I e II. As mudanças culturais, políticas, sociais e económicas que marcaram nas últimas décadas as sociedades tecnologicamente avançadas conduziram a um prolongamento da formação/educação do indivíduo. Como consequência, assiste-se a um duplo adiamento, o da entrada no mundo do trabalho e a assumpção de compromissos relacionais (casamento e parentalidade).

Face a este contexto de mudança, a juventude começou a ser conceptualizada como um período de vida específico, marcado por tarefas desenvolvimentais próprias, que colocam ao indivíduo exigências e desafios muito particulares (Arnett, 1998, 2000). A este propósito, Arnett (2000) defende a emergência de um novo período de vida – adultez emergente – contribuindo, assim, para uma maior clarificação da especificidade do início da vida adulta. E embora a proposta de Arnett se focalize no período de vida compreendido entre os 18 e os 25 anos, constitui uma referência básica para a compreensão do desenvolvimento para além da adolescência. A juventude é, então, marcada por uma forte exploração e experimentação nas esferas relacionais (amor/intimidade) e educativas (preparação para o trabalho/carreira). Assim, o estabelecimento de novas relações interpessoais e a construção do conhecimento associados à educação/formação superior tornam-se estruturantes neste período de vida.

No domínio interpessoal, o indivíduo procura construir uma rede de relações que se constitua como fonte de segurança, suporte, protecção e intimidade, na qual pode explorar diferentes tipos de relações (amorosas e de amizade), diferentes papéis e, ao mesmo tempo, desenvolver competências sociais. No domínio na educação/formação, o jovem experimenta e explora uma série de alternativas educativas/ocupacionais que lhe permitem ensaiar papéis futuros e desenvolver competências e recursos adicionais. Nas relações e na educação, o indivíduo confronta-se sistematicamente com a ambiguidade e a incerteza, associadas à exigência de estabelecer compromissos. A ambiguidade e a incerteza decorrem, em larga medida, das

inúmeras possibilidades disponíveis e da progressiva consciência de que todas as possibilidades contêm riscos e desafios. Paralelamente, à medida que o tempo passa, o jovem compreende que não pode indefinidamente permanecer neste processo de exploração e experimentação, aumentando a pressão para o estabelecimento de compromissos. O jovem adulto é, então, chamado pela sociedade a assumir uma série de papéis e tarefas, associadas a uma variedade de expectativas, prescrições e exigências (Kegan, 1994). No entanto, estas expectativas e exigências com que o jovem adulto se confronta, estão frequentemente “over their heads” (Kegan, 1994, p. 34), o que obriga a uma progressiva transformação, complexificação e (re)organização das diferentes dimensões do desenvolvimento. No movimento permanente entre o *self* e os outros, entre a segurança da verdade absoluta e a incerteza do relativismo, o jovem adulto tem a oportunidade para construir as fundações do seu futuro (inter)pessoal e profissional.

Neste contexto, importa conhecer e compreender o modo como o indivíduo constrói e organiza as suas dinâmicas relacionais, assim como a forma como lida com a incerteza e a complexidade inerentes ao conhecimento do mundo e de si mesmo. No domínio relacional, a qualidade das relações de vinculação e o seu contributo para a qualidade das trajectórias desenvolvimentais tem-se assumido como fundacional, tal como foi referido no Capítulo I. No domínio epistemológico, a incerteza e o relativismo assumem-se como nucleares para explicar a evolução dos jovens adultos ao longo da educação/formação superior.

O presente trabalho, organizado em torno do jovem adulto, tem por objectivo: (1) examinar a qualidade das relações de vinculação; (2) analisar os pressupostos relativos ao conhecimento e ao processo de conhecer (i.e., desenvolvimento epistemológico); e (3) explorar a relação entre estes dois domínios do desenvolvimento.

Ao assumirmos que vinculação e desenvolvimento epistemológico são nucleares no funcionamento do jovem adulto, especialmente durante o ensino superior, parece-nos plausível considerar que estas duas dimensões possam, de algum modo, estar associadas. Esta suposição é reforçada pelas evidências da investigação que apontam para uma relação entre qualidade da vinculação e desenvolvimento cognitivo na infância e na adolescência, tal como discutimos na síntese da Parte I desta dissertação. À semelhança do que acontece na infância e adolescência, acreditamos que a segurança da vinculação se constitui como um recurso básico para o desenvolvimento epistemológico dos jovens adultos. Parece-nos que esta relação pode ser sustentada por diferentes vias. Uma das vias assenta no conceito de segurança. Assumindo que na infância a figura de vinculação se constitui como base

segura para a exploração, então também na vida adulta, e em particular nos jovens adultos, a segurança da vinculação e as novas figuras de vinculação (i.e., amigos, parceiros amorosos), podem desempenhar uma função análoga, potenciando a qualidade da exploração ao nível da construção de conhecimento e por consequência a progressão na complexidade epistemológica. Uma segunda via, decorrente da primeira, reporta-se à confiança em si próprio e nos outros. Um jovem com uma organização de vinculação segura, no processo de exploração e mudança, sentir-se-á muito mais confiante para solicitar e aceitar adequadamente a ajuda dos outros. E, como tivemos oportunidade de referir na síntese da Parte I, os andaimes e suportes relacionais são condições essenciais para a emergência de níveis de complexidade epistémica. Uma terceira via assenta no conceito de MID. O indivíduo que construiu MID seguros estará mais capaz de estabelecer relações harmoniosas com pares e amigos, caracterizadas por trocas de informação e suporte de qualidade, ao mesmo tempo que dispõe de mais e melhores recursos pessoais, nomeadamente competência social. De acordo com as evidências da investigação estes recursos inter e intrapessoais estão associados a modos de conhecimento mais complexos.

Considerando a complexidade e multidimensionalidade do desenvolvimento humano, não nos parece plausível assumir uma relação linear entre vinculação e desenvolvimento epistemológico. Supomos que a qualidade das relações actuais do jovem adulto e os seus recursos pessoais, poderão ser factores que contribuem para explicar a relação entre vinculação e complexidade epistemológica.

## **2. Objectivos gerais e hipóteses de investigação**

O objectivo geral do presente trabalho é investigar a relação entre vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos, em particular aqueles que frequentam o ensino superior. Mais concretamente, pretende-se:

- (1) Caracterizar os estudantes do ensino superior em termos de vinculação;
- (2) Descrever o desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior;
- (3) Identificar os contributos do género, da experiência académica, da área de formação e do envolvimento em relações íntimas para a vinculação e o desenvolvimento epistemológico;
- (4) Analisar a evolução da vinculação e do desenvolvimento epistemológico durante a licenciatura;



- (5) Examinar a relação entre vinculação e desenvolvimento epistemológico em estudantes do ensino superior.

Face aos objectivos estabelecidos, formulam-se as seguintes hipóteses de trabalho:

- (1) Existe uma maior proporção de estudantes com vinculação segura do que insegura;
- (2) Existe uma maior proporção de estudantes relativistas do que absolutistas;
- (3) Não existem diferenças significativas em função do género, experiência académica e área de formação em termos da vinculação;
- (4) Não existem diferenças significativas em função do género e área de formação académica em termos do desenvolvimento epistemológico;
- (5) Existe uma relação entre vinculação e desenvolvimento epistemológico.

### **3. Plano de investigação**

No sentido de testar as hipóteses formuladas, estabeleceu-se um plano de investigação que incluiu três estudos: (1) um estudo transversal seleccionando uma amostra representativa da população alvo, (2) um estudo longitudinal acompanhando o percurso académico entre o início e final da licenciatura e (3) um estudo transversal seguindo um planeamento experimental baseado em três variáveis relevantes na literatura neste domínio.

No Estudo 1 caracteriza-se a vinculação e o desenvolvimento epistemológico na população, usando a *Escala de Vinculação do Adulto* e o *Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker*. A amostra é constituída por estudantes de licenciatura, que frequentam cursos na área das ciências sociais e humanas num único estabelecimento de ensino superior. Com este estudo pretende-se efectuar uma primeira abordagem ao problema de investigação, explorando o comportamento das variáveis em estudo. No Estudo 2, os estudantes da amostra do Estudo 1 que frequentavam o primeiro ano curricular da licenciatura são reavaliados no último ano da licenciatura, recorrendo aos mesmos instrumentos de recolha de informação.

O terceiro estudo (Estudo 3) justifica-se pela complexidade da natureza das variáveis em estudo - vinculação e desenvolvimento epistemológico. Para tal, recorre-se a uma nova abordagem metodológica, sendo a vinculação e o desenvolvimento epistemológico avaliados com recurso à *Entrevista de Vinculação Adulta* e *Medida de Reflexão Epistemológica* respectivamente. Este estudo inclui uma nova amostra

constituída por estudantes da formação pré (licenciatura) e pós-graduada (mestrado e doutoramento) a frequentar cursos pertencentes a diversas áreas de formação (ciências sociais, ciências da saúde e engenharias). Além disso, examina a contribuição de novas variáveis, de natureza relacional, para o estudo da relação entre vinculação e desenvolvimento epistemológico. A descrição dos aspectos específicos de cada um dos três estudos, anteriormente referidos, será apresentada em seguida.

### 3.1 Estudo 1: objectivos e método

#### Objectivos

O primeiro estudo<sup>17</sup>, de natureza exploratória e com um desenho transversal, tem como objectivos descrever a vinculação e o desenvolvimento epistemológico em estudantes da licenciatura e analisar a relação entre os dois construtos.

#### Método

**Participantes.** No presente estudo participaram 331 estudantes do ensino superior, distribuídos pelos quatro anos da formação, com idade média de 22.5 anos (D.P. = 4.07), variando entre os 18 e os 44 anos, sendo que 266 são do género feminino (80.4%) (Tabela 9). Todos os estudantes integram licenciaturas na área da formação de professores e educadores de infância, sendo que a licenciatura em educação de infância é a que apresenta maior número de participantes (n = 87, 26.3%) e a de professores do 1º ciclo do ensino básico o menor número (n = 10, 3.0%). De um modo geral, todos os anos curriculares das diferentes licenciaturas estão bem representados com percentagens muito próximas. Quanto à situação de residência, o número de estudantes deslocados é relativamente próximo ao dos não deslocados (48.5% e 51.5% respectivamente). De um modo geral, a escolaridade dos pais dos participantes é reduzida, cerca de 73.1% (n = 211) das mães possui escolaridade ao nível do 1º ou 2º ciclos do ensino básico e 81.5% (n = 256) dos pais ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos. A maioria dos estudantes não pratica actividades extra-curriculares. No entanto, dos que praticam, a maioria prefere actividades desportivas (n = 47, 30.7%).

---

<sup>17</sup> O presente estudo enquadra-se no âmbito de um estudo mais vasto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e desenvolvido por uma equipa de investigação da qual fazemos parte.

**Tabela 9 - Caracterização sócio-demográfica**

		<b>N</b>	<b>%</b>
Género	Masculino	65	19.6
	Feminino	266	80.4
Idade	18-21	161	50.2
	≥ 22	160	49.8
Ano curricular	1º ano da licenciatura	80	24.2
	2º ano da licenciatura	68	20.5
	3º ano da licenciatura	98	29.6
	4º ano da licenciatura	85	25.7
Área de Formação Académica	Formação de professores		
	Educação Visual	63	19.0
	Educação Física	46	13.9
	Educação Musical	26	7.9
	Matemática-Ciências	51	15.4
	Português-Francês	12	3.6
	Português-Inglês	36	10.9
	1º Ciclo do Ensino Básico	10	3.0
Educadores de infância	87	26.3	
Situação do Estudante	Deslocado	156	49.1
	Não deslocado	162	50.9
Escolaridade da Mãe	1º ciclo	166	52.5
	2º Ciclo	65	20.6
	3º Ciclo	26	8.2
	Ensino Secundário	28	8.9
	Licenciatura ou superior	31	9.8
Escolaridade do Pai	1º ciclo	144	46.5
	2º Ciclo	57	18.4
	3º Ciclo	55	17.7
	Ensino Secundário	31	10.0
	Licenciatura ou superior	23	7.4
Actividades	Desportivas	47	30.7
	Educativas	8	5.2
	Voluntariado	22	14.4
	Artísticas	26	17.0
	Académicas	17	11.1
	Outras	33	21.6
	<b>Total</b>	<b>153</b>	<b>46.7</b>

## **Medidas**

**Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker** (IDCP, Ferreira & Bastos, 1995). O IDCP é a versão portuguesa do *Parker Cognitive Development Inventory* desenvolvido por Parker (1984). Trata-se de um inventário com 150 itens em formato de *Likert* com uma escala de quatro pontos (“Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”) que avalia o desenvolvimento cognitivo no âmbito do esquema intelectual e ético de Perry (1970). O instrumento é composto por três sub-escalas com 50 itens cada, que avaliam independentemente o desenvolvimento cognitivo em três áreas ou domínio de conteúdo distintos: Religião, Educação e Carreira. No presente estudos utilizamos apenas a sub-escala Educação. Esta subescala permite avaliar três níveis de conhecimento: absolutismo, relativismo e compromisso no relativismo.

Os valores de consistência interna (coeficiente alpha de Cronbach) da sub-escala Educação são bastante aceitáveis: dualismo = .70, relativismo = .78 e compromisso no relativismo .76.

**Escala de Vinculação do Adulto** (EVA, Canavarro, 1996). A EVA é a versão portuguesa da *Adult Attachment Scale* desenvolvida por Collins e Read (1990) para identificar os três padrões de vinculação adulta: seguro, evitante e ansioso (Canavarro, 1997). O instrumento é constituído por 18 itens numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (“Nada característico em mim” a “Muito característico em mim”) e permite avaliar três estilos de vinculação: seguro, evitante e ansioso. A análise factorial dos 18 itens permitiu identificar três factores: Factor 1 – Vinculação Ansiosa – caracteriza-se pela vontade de manter a proximidade dos parceiros o que é conseguido por níveis elevados de hipervigilância especialmente no que se refere a sinais de separação, sendo a presença e disponibilidade dos parceiros percebida como incerta; Factor 2 – Vinculação Segura – caracteriza-se pela percepção dos parceiros como responsivos às necessidades do indivíduo o que fomenta sentimentos de segurança e bem-estar; Factor 3 – Vinculação Evitante – refere-se a estratégias de desvalorização da importância das relações, sendo os parceiros percebidos como fontes de stress e não confiáveis (Canavarro, 1997). A escala apresenta valores de consistência interna aceitáveis, com o coeficiente alpha de Cronbach de .73.

**Ficha Sócio-Demográfica.** Os dados sócio-demográficos foram recolhidos com recurso à Ficha Sócio-Demográfica que permitiu obter informação quanto ao género,

idade, estado civil, ano e licenciatura, habitações e profissão dos pais, situação do estudante (e.g., deslocado, residência) e actividades extra-curriculares.

### **Procedimentos de recolha de informação**

Os dados foram recolhidos no primeiro semestre do ano lectivo 2003/2004 em contexto de sala de aula. Os estudantes foram informados dos objectivos do estudo e das questões éticas associadas, sendo solicitada a participação voluntária. Aos estudantes que se disponibilizaram a participaram foi-lhes distribuído o protocolo de recolha de dados onde se encontrava, para além dos instrumentos de medida, a carta de consentimento informado. Após o preenchimento dos questionários, que demorou aproximadamente 45 minutos, os protocolos foram identificados com um código, sendo a folha de rosto que continha a identificação do participante retirada e guardada. Os investigadores procuram controlar os efeitos de ordem na aplicação dos instrumentos.

### **Análise de dados**

Medidas descritivas de tendência central e dispersão e após verificação do pressuposto de normalidade procedeu-se ao teste de correlação entre as variáveis.

## **3.2 Estudo 2: objectivos, hipóteses e método**

### **Objectivos e hipóteses de investigação**

No segundo estudo<sup>18</sup>, com desenho longitudinal, procura-se examinar a evolução das variáveis em estudo – vinculação e desenvolvimento epistemológico.

Para o efeito formularam-se as seguintes hipóteses:

- (1) Existem diferenças significativas no desenvolvimento epistemológico entre o início e o final da licenciatura.
- (2) Não existem diferenças significativas nos estilos de vinculação entre o início e o final da licenciatura.
- (3) Existe uma relação entre vinculação e desenvolvimento epistemológico, especificamente existe uma relação directa entre vinculação segura e relativismo do pensamento.

---

<sup>18</sup> O presente estudo enquadra-se no âmbito de um estudo mais vasto financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e desenvolvido por uma equipa de investigação da qual fazemos parte.

## Método

**Participantes.** No presente estudo participam 58<sup>19</sup> estudantes do quarto ano<sup>20</sup> das licenciaturas de formação de professores e educadores de infância que integraram o Estudo 1 quando frequentavam o 1º ano das referidas licenciaturas. A maioria dos participantes é do género feminino (82.8%) e com idade inferior aos 23 anos (75.9%). Existe igual proporção de estudantes deslocados e não deslocados (50%), assim como em termos de envolvimento em actividades co-curriculares (50%). A escolaridade quer do pai quer da mãe é maioritariamente baixa uma vez que a maioria possui escolaridade inferior ao 3º ciclo (65.2% e 73.2% respectivamente) (Tabela 10).

**Tabela 10 - Caracterização sócio-demográfica**

		N	%
Género	Masculino	10	17.2
	Feminino	48	82.8
Idade	21-23	44	75.9
	≥ 24	14	24.1
	3º ano da licenciatura	2	3.4
	4º ano da licenciatura	56	96.6
Área de Formação Académica	Formação de professores:		
	Educação Visual	15	51.7
	Educação Física	6	10.3
	Educação Musical	5	8.6
	Matemática-Ciência	13	22.4
	Educadores de infância	19	32.8
Situação do Estudante	Deslocado	29	50
	Não deslocado	29	50
Escolaridade da Mãe	1º ciclo	28	49.1
	2º Ciclo	14	24.1
	3º Ciclo	5	8.8
	Ensino Secundário	5	8.8
	Licenciatura	5	8.8
Escolaridade do Pai	1º Ciclo	23	41.1
	2º Ciclo	14	25
	3º Ciclo	9	16.1
	Ensino Secundário	5	8.9
	Licenciatura	5	8.9

<sup>19</sup> Dos estudantes que integraram a amostra do Estudo 1, 77 encontravam-se no 1º ano da licenciatura, desses 77 aceitaram participar neste segundo estudo 58 estudantes.

<sup>20</sup> Dois dos participantes encontravam-se no 3º ano devido a reprovação ou mudança de curso, mas apresentavam o mesmo numero de anos de frequência no ensino superior que os restantes participantes.

		N	%
Prática de Actividades	Pratica	29	50.0
	Não pratica	29	50.0
Actividades	Desportivas	9	15,5
	Educativas	2	3.4
	Voluntariado	8	13.8
	Artísticas	6	10.3
	Académicas	2	3.4
	Outras	2	3.4
	<b>Total</b>	29	50.0

### Medidas

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram os mesmo do Estudo 1 - *Inventário do Desenvolvimento Cognitivo de Parker* (IDCP; Ferreira & Bastos, 1995), *Escala de Vinculação do Adulto* (EVA; Canavarro, 1996) e Ficha Sócio-demográfica. Considerando que para o Estudo 1 já foi efectuada a descrição e caracterização destes instrumentos, optamos por não repetir a mesma informação para este segundo estudo.

### Procedimentos de recolha de informação

Todos os instrumentos foram aplicados no final do segundo semestre do ano lectivo 2006/2007 em contexto de sala de aula, junto dos estudantes das licenciaturas que aquando do Estudo 1 se encontravam no primeiro ano de formação. Os estudantes foram informados dos objectivos deste segundo estudo e das questões éticas associadas, sendo solicitada a participação voluntária.

### Análise de dados

Medidas descritivas de tendência central e dispersão, testes paramétricos e não paramétricos para análise de dados emparelhados e teste de correlação entre as variáveis.

### **3.3 Estudo 3: objectivos, hipóteses de investigação e método**

#### **Objectivos e hipótese de investigação**

O terceiro estudo, do ponto de vista conceptual, aprofunda os anteriores e, em termos metodológicos, introduz novas condições: (i) inclui uma nova amostra, com estudantes de pré e pós-graduação, pertencentes a diferentes áreas de formação académica; (ii) avalia vinculação e desenvolvimento epistemológico com recurso a entrevistas; (iii) alarga o campo de estudo à competência social e à vinculação aos pares.

Face aos objectivos enunciados, estabeleceram-se as seguintes hipóteses:

1. A qualidade da vinculação está relacionada com os modos de conhecimento, especificamente há uma maior probabilidade de modos de conhecimento mais complexos na vinculação segura.
2. Quanto melhor for a qualidade na organização da vinculação maior segurança da vinculação aos pares/amigos.
3. Quanto mais predominante é a organização de vinculação segura maior será o nível de competência social.
4. Os estudantes da pós-graduação apresentam modos de conhecimento mais complexos do que estudantes da licenciatura.
5. Os estudantes de ciências sociais apresentam modos de conhecimento mais complexos do que os de ciências da saúde e engenharia.
7. Os padrões de conhecimento estão associados ao género, sendo que a mulheres apresentam padrões predominantemente relacionais.

#### **Método**

**Participantes.** No presente estudo participam 60 estudantes do ensino superior português que frequentam estabelecimentos de ensino superior públicos do norte do país.

Algumas características específicas dos participantes foram definidas previamente, considerando os resultados de investigação nacional e internacional sobre vinculação e desenvolvimento epistemológico. A investigação prévia aponta as seguintes características como relevantes: ano de formação superior (o que é designado na revisão da literatura como experiência académica); área de formação académica; e envolvimento ou não em relações amorosas íntimas. Paralelamente, estabeleceu-se também como idade limite de participação os 35 anos. Esta determinação decorre essencialmente da especificidade desenvolvimental associada aos diferentes períodos de vida, optando neste caso por nos focalizarmos no jovem adulto. Assim, o número



total de participantes foi distribuído equitativamente em função das variáveis pré-definidas de modo a existir o mesmo número de participantes nas diferentes condições (obedecendo a um plano experimental). Dos 60 participantes, 30 integram a licenciatura (15 no 2º ano e 15 no 4º) e 30 a formação pós-graduada (15 em mestrado e 15 em doutoramento) nas áreas científicas de ciências da saúde (medicina), engenharias, formação de professores e psicologia, dentro destes 30 estão envolvidos em relações amorosas íntimas e 30 não estão.

Em termos de características sócio-demográficas, a idade dos participantes varia entre os 19 e os 35 anos, sendo a idade média de 25.4 anos (D.P. = 5.0) e existe um número aproximado de indivíduos do género masculino (55%) e feminino (45%). A maioria dos participantes são solteiros (85%), 61.7% não se deslocaram da sua residência habitual para frequentar o ensino superior, e 73.3% são estudantes ordinais. No que às actividades co-curriculares se refere, 81.7% dos estudantes pratica algum tipo de actividade, sendo as actividades educativas (76.7%) e desportivas (65%) as mais praticadas (Tabela 11).

**Tabela 11 - Caracterização sócio-demográfica**

		N	%
Género	Masculino	33	55
	Feminino	27	45
Estado Civil	Casado	9	15
	Solteiro	51	85
Habilitações Académicas	2º ano da licenciatura	15	25
	4º ano da licenciatura	15	25
	Mestrado	15	25
	Doutoramento	15	25
Área de Formação Académica	Ciências da Saúde	15	25
	Engenharias	15	25
	Formação de professores	15	25
	Psicologia	15	25
Estatuto do Estudante	Estudante	44	73.3
	Estudante-trabalhador	16	26.7
Situação do Estudante	Deslocado	23	38.3
	Não Deslocado	37	61.7
Escolaridade do pai	Até 4 anos	22	36.7
	De 5 a 9 anos	14	23.3
	De 10 a 12 anos	8	13.3
	Mais de 12 anos	16	26.7
Escolaridade da mãe	Até 4 anos	22	36.7
	De 5 a 9 anos	13	21.7
	De 10 a 12 anos	9	15.0
	Mais de 12 anos	16	26.7
Prática de Actividades <sup>21</sup>	Pratica	49	81.7
	Co-curriculares	Não Pratica	11

## Medidas

### **Adult Attachment Interview- AAI** (George, Kaplan & Main, 1985)

Trata-se de uma entrevista semi-estruturada, desenvolvida por George, Kaplan e Main (1985), constituída por questões destinadas a elicitarem memórias acerca das experiências precoces de vinculação com os pais. Nesta perspectiva, a entrevista activa o sistema de vinculação, permitindo analisar o modo como as memórias das experiências de vinculação precoces influenciam as percepções do *self* e as relações actuais com os outros. No início da entrevista, solicita-se ao indivíduo que procure situar-se o mais precocemente possível em termos de memórias das suas

<sup>21</sup> O tipo de actividades co-curriculares praticadas pelos estudantes é muito diversificado, por exemplo, desportivas, académicas, culturais.

experiências com os pais e que apresente um relato breve da sua história familiar. A seguir é pedido que recorde a relação com cada um dos pais na infância e que caracterize separadamente essa relação através de cinco adjectivos que devem ser sustentados com memórias representativas dos mesmos. Posteriormente, são abordadas situações específicas e críticas do ponto de vista da vinculação, como problemas ou dificuldades pessoais (tristeza, aborrecimento), acidentes, doenças, separações, rejeição, ameaças de abandono, castigos, maus-tratos e perdas de figuras significativas. Associadas às questões de evocação de episódios são apresentadas questões de natureza mais geral e avaliativa que apelam a uma análise e reflexão sobre a influência e as implicações das experiências e da relação com os pais no desenvolvimento e na personalidade. Ao mesmo tempo o indivíduo é convidado a discutir as razões que sustentam o comportamento parental e o tipo de relação desenvolvida, bem como as modificações verificadas na relação ao longo dos anos. Na fase final da entrevista, o indivíduo é questionado sobre a relação com outros adultos significativos e, mais uma vez, convidado a analisar a relação actual com os pais e a projectar a relação com os seus próprios filhos no futuro.

A realização da entrevista demora entre 60 e 90 minutos aproximadamente, sendo o seu conteúdo registado em áudio para ser depois transcrito *verbatim*. Esta transcrição é depois analisada e cotada por dois juizes independentes com formação específica no processo de cotação.

O método de cotação utilizado neste estudo é o *Attachment Q-Sort* (Kobak, 1993). Trata-se de um sistema de análise e classificação baseado no sistema original de classificação da *AAI* desenvolvido por Main e Goldwin (1984, 1998), que enfatiza a relação entre a regulação do afecto e o padrões de vinculação, identificando a utilização de estratégias emocionais minimizadoras *versus* maximizadoras. Assim, cada juiz cota a entrevista utilizando uma distribuição forçada de 100 descritores por nove categorias, num número pré-definido: cinco descritores para as categorias 1 (“caracteriza muito mal esta entrevista”) e 9 (“caracteriza muito bem esta entrevista”), oito para as categorias 2 e 8, doze para as categorias 3 e 7, dezasseis para as categorias 4 e 6 e dezoito para a categoria 5 (“não caracteriza bem nem mal esta entrevista”).

Neste Q-Sort foram previamente definidas distribuição que correspondem a protótipos em termos de padrão de vinculação - padrão desligado, padrão emaranhado ou preocupado e padrão seguro ou autónomo, bem como distribuições prototípicas das estratégias de segurança *versus* insegurança e de desactivação *versus* hiperactivação. A construção prévia destes protótipos permite que cada entrevista seja avaliada em função da utilização de uma estratégia de segurança *versus* insegurança

e de desactivação *versus* hiperactivação e em função dos padrões seguro, desligado ou preocupado.

Como já referimos, cada entrevista é cotada por dois juízes, sendo que o acordo inter-juízes é calculado utilizando o método de bipartição (fórmula de Spearman-Brown). As entrevistas cujos os níveis de acordo sejam reduzidos (Spearman-Brown  $<0.65$ ), são enviadas para cotação a um terceiro juiz (independente) e esta terceira cotação é confrontada com as dos dois juízes iniciais para novo cálculo de acordo. Existindo acordo com um deles, utiliza-se a cotação desse novo par de juízes, sendo calculada a seguir a cotação média desses dois juízes. Esta nova cotação é então correlacionada com os protótipos previamente construídos. Este valor de correlação permite classificar o indivíduo em termos de padrão de vinculação – seguro, desligado, preocupado e em termos da utilização de uma estratégia primária - segurança *versus* insegurança – e de uma estratégia secundária - desactivação *versus* hiperactivação. Quando as cotações não se correlacionam com nenhum dos protótipos, considera-se que a entrevista é não-classificável.

Este método de classificação permite ainda avaliar mega-itens – agrupamentos de itens, semelhantes a sub-escalas – relacionados com a vinculação. Kobak (1998) apresentou um conjunto de oito mega-itens<sup>22</sup>, baseados em modelos conceptuais, sustentados em análises factoriais exploratórias e em análises de consistência interna:

1. Mãe Base Segura (5 itens,  $\alpha = .90$ ): refere-se à confiança do indivíduo na capacidade de funcionamento da mãe (e.g., “Tem confiança no bem-estar e na capacidade de agir da mãe.”; “A mãe encoraja activamente o sujeito a desenvolver a suas capacidades.”);
2. Disponibilidade da Mãe (13 itens,  $\alpha = .97$ ): relaciona-se com as percepções dos juízes relativamente à acessibilidade e suporte da mãe (e.g., “A mãe era para o sujeito uma confidente competente e apoiante.”);
3. Disponibilidade do Pai (12 itens,  $\alpha = .89$ ): indica as percepções dos juízes relativamente à acessibilidade e suporte do pai (e.g., “O pai era para o sujeito um confidente competente e apoiante.”);
4. Pai Rigoroso (7 itens,  $\alpha = .95$ ): refere-se à percepção dos juízes de que o pai enfatizava a realização e o sucesso em detrimento do apoio emocional, que era rígido e intimidava o indivíduo (e.g., “O pai pressionou o sujeito no sentido de uma independência precoce.”);

---

<sup>22</sup> Posteriormente, Pinho (2000) desenvolveu três novos mega-itens, baseados na literatura da etiologia das perturbações alimentares, designados mega-itens das Perturbações do Comportamento Alimentar que pela sua especificidade clínica não iremos analisar.

5. Ruptura Familiar (7 itens,  $\alpha = .83$ ): indica a presença de rupturas ao nível da prestação de cuidados por parte dos pais e conflitos maritais e conjugais (e.g., “O sujeito teve precocemente o papel de prestador de cuidados aos pais ou aos irmãos.”; “Vivenciou considerável conflito conjugal entre o pais.”);
6. Preocupado (17 itens,  $\alpha = .91$ ): relaciona-se com o foco excessivo, por parte do indivíduo, nas experiências de vinculação e a uma exacerbação dos sinais de perturbação (e.g., “Está actualmente preocupado com as experiências negativas com os pais.”);
7. Desligado (14 itens,  $\alpha = .85$ ): indica que o indivíduo minimiza os sinais de perturbação e apresenta o *self* como invulnerável (e.g., “O sujeito relata experiências negativas que não são acompanhadas por sentimentos de dor/sofrimento ou perturbação.”);
8. Coerência (28 itens,  $\alpha = .97$ ): refere-se à capacidade de recordar as memórias de infância, tomar conhecimento e integrar experiências contraditórias (e.g., “Reconhece contrariedades que foram ultrapassadas.”; “O sujeito empenha-se espontaneamente em procurar memórias relevantes para os tópicos da entrevista.”).

Neste estudo, as entrevistas foram cotadas por vinte e quatro juízes treinados no método Q-Sort no âmbito do Grupo de Estudos da Vinculação<sup>23</sup>. Cada entrevista foi distribuída aleatoriamente por um par de juízes. Os pares de juízes, por sua vez, eram também constituídos aleatoriamente para a cotação de cada entrevista, sendo que não existiam pares de juízes fixos ou permanentes ao longo de todo o período de cotação. No processo de cotação das 60 AAI que integram este estudo, foi necessário recorrer a terceiros juízes em dezanove entrevistas, sendo o acordo inter-juízes médio de . 81 (fórmula de Spearman-Brown).

**Inventário de Vinculação aos Pais e Pares** (IPPA, Armsden & Greenberg, 1987; Versão portuguesa, Neves, Soares & Silva, 1999). O IPPA é um instrumento de auto-relato desenvolvido com o objectivo de avaliar as dimensões comportamentais, cognitivas e emocionais da vinculação em adolescentes e jovens adultos. Este instrumento permite avaliar separadamente a qualidade das relações de vinculação do indivíduo com o pai, a mãe e os amigos. O instrumento é constituído por três sub-

---

<sup>23</sup> O processo de formação dos juízes no método Q-Sort implica momentos de formação teórica, cotações dos protótipos Seguro, Desligado, Preocupado e Desactivação/Hiperactivação, com necessidade de obtenção de acordo com as cotações propostas pelos autores do método, cotação individual e discussão em grupo de diversas cotações assim como cotação autónoma de um número não inferior a 3 entrevistas que devem reunir acordo com um juiz previamente treinado.

escalas com 25 itens cada que são cotadas independentemente. Os itens são graduado numa escala tipo *Likert* de 5 pontos que varia de “nunca ou quase nunca” até “sempre ou quase”. O conteúdo dos itens decorre do quadro conceptual de Bowlby, particularmente no que se refere à natureza e qualidade das relações de vinculação.

A versão original do IPPA foi desenvolvida por Greenberg (1982), sendo revista por Armsden e Greenberg (1987) pela necessidade de considerar a teoria de Bowlby de um modo mais compreensivo, especificamente no que se refere ao comportamento de vinculação e à natureza dos laços afectivos que se desenvolvem a partir das relações com das figuras de vinculação. A análise factorial com rotação varimax da segunda versão permitiu verificar que nas sub-escalas dos pais emergiam três factores que explicam 92% da variância total: Factor 1 integra os itens que se referem à compreensão parental, respeito e confiança mútua; Factor 2 refere-se à extensão e qualidade da comunicação verbal com os pais; e o Factor 3 agrupa itens relativos a sentimentos de alienação e isolamento. Nas sub-escalas pares emergiram também três factores, que contribuem para 84% da variância total, similares aos factores das sub-escalas dos pais com excepção para o Factor 3 que para além da alienação integra também o reconhecimento da necessidade de proximidade aos pares. Com base nestes seis factores as sub-escalas pais integra 28 itens organizados em três sub-escalas: Confiança (10 itens), Comunicação (10 itens) e Alienação (8 itens). E a sub-escala pares ficou constituída por 25 itens distribuídos igualmente por três sub-escalas: Confiança (10 itens), Comunicação (8 itens) e Alienação (7 itens).

Os autores realizaram uma classificação das diferenças individuais da vinculação, considerando separadamente a vinculação aos pais e pares, conduzindo a dois grupos: Seguros e Inseguros. O grupo Seguros integra os indivíduos com resultados médios ou baixo na alienação e médios ou altos na comunicação e confiança. O grupo Inseguros engloba os indivíduos com resultados médios altos na alienação e baixos na comunicação e confiança.

A versão final do instrumento permite assim avaliar separadamente a vinculação ao pai, mãe e pares. Os itens das sub-escalas pai, mãe e pares são formulados de modo idêntico com excepção dos itens que se referem a aspectos do funcionamento familiar. A consistência interna das três escalas medida pelo coeficiente de Crobach foi de .89 para a vinculação ao pai, .87 para a vinculação à mãe e .92 para a vinculação aos pares.

Neves (1995) utilizou o IPPA na população portuguesa obtendo um coeficiente alpha de .95 para a vinculação ao pai, .92 para a vinculação à mãe e .93 para a vinculação aos pares.

Na sua formulação final, o instrumento permite a obtenção de dois modos de vinculação para cada subescala: seguro (acima de mediana), inseguro (abaixo da mediana), o que permite a constituição de quatro grupos relativos ao nível de segurança aos pais e pares e dois relativos ao nível de segurança aos pares: (1) Concordantes seguros – vinculação segura ao pai e à mãe; (2) Concordantes inseguros – vinculação insegura ao pai e à mãe; (3) Discordante, mãe segura – vinculação insegura ao pai e segura à mãe; (4) Discordante, pai seguro – vinculação segura ao pai e insegura à mãe; (5) Pares seguros – vinculação segura aos pares; e (6) Pares inseguros – vinculação insegura aos pares.

No estudo por nós desenvolvido utilizaremos apenas a subescala pares uma vez que o nosso interesse se focaliza nas relações com os pares/amigos, procurando conhecer a percepção dos participantes acerca das relações de vinculação aos amigos.

**Texas Social Behaviour Inventory** (TSBI, Helmreich & Stapp, 1974). A TSBI é uma medida de competência social percebida desenvolvida originalmente por Helmreich & Stapp (1974). Trata-se um instrumento de auto-relato com 16 itens sob a forma de uma escala de tipo *Likert* com 5 pontos que varia de “Nada característico em mim” a “Muitíssimo característico em mim”. Os itens foram desenhados de modo a avaliar o modo com o indivíduo percebe o seu funcionamento social numa variedade de situações sociais. A consistência interna da escala apresenta um coeficiente alpha de Cronbach de .85 (Russel, Peplau & Cutrona, 1980).

Bastos, Faria e Soares (2004) procederam à tradução e adaptação da escala para a população portuguesa, sendo que a versão final é similar à original (16 itens numa escala de 5 pontos). Dos 16 itens cinco foram reconvertidos para efeito estatístico (item1, 5, 6, 12, 13, 15) à semelhança da versão original. A versão portuguesa foi administrada a 628 indivíduos da região norte do país com idades compreendidas entre os 18 e os 45 anos (Bastos, Faria, Soares, Silva & Guimarães, 2005). Os resultados obtidos sugerem que a escala apresenta valores de consistência interna bastante aceitáveis (coeficiente alpha de Cronbach .72).

**Medida de Reflexão Epistemológica** (MER, Baxter Magolda & Porterfield, 1985; versão portuguesa, Bastos & Faria, 2003). A MER é um instrumento de medida desenhado para avaliar o desenvolvimento epistemológico, constituído por duas versões: questionário aberto e uma entrevista que assume o formato conversacional. Em termos de medida, a MER avalia as suposições do indivíduo relativamente à natureza, limites e certeza do conhecimento. Estes três parâmetros são avaliados em função seis *domínios* (conteúdo): (1) papel do estudante/aprendiz, (2) papel dos

pares/colegas, (3) papel do professor, (4) papel da avaliação, (5) natureza do conhecimento e (6) tomada de decisão.

A MER permite situar o indivíduo em termos do desenvolvimento epistemológico no Modelo de Reflexão Epistemológica, identificando *processos* associados ao modo de conhecer e de raciocinar, que se traduzem nos seguintes *modos de conhecimento*: (1) modo de conhecimento absoluto, (2) modo de conhecimento de transição, (3) modo de conhecimento independente e (4) modo de conhecimento contextualizado.

Igualmente, a MER permite avaliar *estilos* ou *preferências* ou *padrões* (patterns) ligados ao género: (1) feminino - padrão receptáculo (modo de conhecimento absoluto), padrão interpessoal (modo de conhecimento de transição) e padrão interindividual (modo de conhecimento independente)<sup>24</sup>; (2) masculino - padrão de mestria (modo de conhecimento absoluto), padrão impessoal (modo de conhecimento de transição) e padrão individual (modo de conhecimento independente).

Na versão escrita (Questionário), cada domínio/conteúdo é avaliado independentemente através de questões abertas (quatro a cinco), formuladas do geral para o específico. Ou seja, a partir do momento que é dada a resposta à questão inicial (mais abrangente), as restantes questões incidem no porquê, com sucessivos aprofundamentos ou especificações de modo a possibilitar a identificação de um determinado modo de conhecimento. As razões ou justificações apresentadas pelo indivíduo constituem a base para, no processo de codificação, se identificar o modo *como* as pessoas pensam ou o *porquê* de sustentar uma determinada visão/perspectiva (cf. Baxter-Magolda, 1992).

Inicialmente a MER foi administrada a 621 indivíduos, estudantes da pré e pós-graduação. A fidelidade (reliability) foi testada através do acordo interjuizes, ou seja, percentagem de acordo na codificação por domínio e modo de conhecimento global, mais a correlação entre a consistência da codificação num dado domínio e a codificação do protocolo completo.

A validade foi testada com recurso a três procedimentos de análise: (1) validade de conteúdo através da correspondência dos domínios da MER com o esquema teórico de Perry, (2) validade concorrente através da comparação com os resultados do *Measurement of Intellectual Development* (Knefelkamp, 1976), e a (3) validade de

---

<sup>24</sup> No modo de conhecimento contextualizado estes estilos fundem-se, deixado de estar ligados ao género. Como Baxter Magolda refere "Because contextual knowers integrated thinking for themselves with genuine consideration of others' views, it is possible that the gender-related patterns of earlier ways of knowing converged in contextual knowing" (1992, p.189).



construto através da análise da variância, tomando em consideração o nível educação/instrução.

Numa fase posterior, Baxter Magolda (2001) apresenta uma revisão do instrumento numa perspectiva construtivista decorrente da sua preocupação em repensar a avaliação do desenvolvimento epistemológico numa linha conversacional, em que os modos de conhecimento do indivíduo são construções pessoais embebidas nas suas experiências específicas e contextos de vida. Esta nova conceptualização implicou a construção de um Manual de Cotação que em termos metodológicos tomou como modelo o processo de validação empírica de desenvolvimento do ego de Loevinger e Wessler (1970) e, em termos conceptuais, tomou como referência o esquema de desenvolvimento intelectual e ético de Perry (1970). O conteúdo das respostas foi analisado com um foco particular nas razões que sustentavam as respostas apresentadas. Estas razões/justificações/argumentos foram classificadas e agrupadas em temas, posteriormente designados por *estruturas de raciocínio* (reasoning structures). O processo de cotação envolve cinco fases: (1) aprender o processo; (2) ler todas as respostas para se situar no modo como o estudante se posiciona face ao conhecimento e ao processo de conhecer; (3) identificar as razões centrais do pensamento do participante por domínio; (4) interpretar as razões centrais das respostas à luz dos modos de conhecimento pospostos no MRE; e (5) alargar a interpretação para incluir dinâmicas adicionais.

O processo de cotação da MER permite a identificação do modo de conhecimento global, o modo de conhecimento específico de cada domínio e o padrão associado ao género por domínio e modo global. A identificação/classificação do modo de conhecimento global decorre da média (average) das classificações nos domínios.

A precisão (accuracy) da MER para avaliar o desenvolvimento epistemológico foi apoiada por diferenças consistentes e significativas em função dos níveis de educação/instrução (Baxter Magolda & Porterfield, 1988; Baxter magolda, 2001) e por uma correlação de 0.93 com entrevistas, um outro procedimento desenvolvido para avaliar o desenvolvimento epistemológico (Baxter Magolda, 1987).

No processo de cotação da MER são envolvidos dois juízes independentes que identificam o modo de conhecimento prevalente em cada domínio e o modo de conhecimento global para cada participante com base no MC. Paralelamente, os juízes classificam as respostas também em termos de padrão ligado ao género dentro de cada modo de conhecimento por domínio e para o modo de conhecimento global. Após a cotação individual é calculado o nível de acordo entre juízes. Nos estudos efectuados pelos autores, a fidelidade (reliability) interjuízes é de .80 (Baxter Magolda & Porterfield, 1985; Baxter Magolda, 1987, 2001).

Bastos e Faria (2003) procederam à tradução e adaptação da MER e do MC para a população portuguesa. Numa primeira fase do estudo do instrumento, aplicaram-no a 24 estudantes da formação inicial e pós-graduada das áreas académicas de psicologia e formação de professores. Os resultados obtidos foram muito similares aos descritos a nível internacional. Numa segunda fase, a MER foi aplicada a 154 estudantes de diferentes níveis de formação superior e áreas académicas. O processo de cotação da MER foi similar ao utilizado pelos autores americanos, sendo a percentagem do acordo interjuízes de 85% e o acordo inter-juízes é .84 (fórmula de Spearman-Brown). No presente estudo estiverem envolvidos três juízes na cotação das 60 MER, com uma percentagem de acordo inter-juízes de 80% e uma correlação de .81 (fórmula de Spearman-Brown).

**Ficha Sócio-Demográfica.** A informação relativa à caracterização sócio-demográfica dos participantes foi recolhida a partir da Ficha Sócio-Demográfica que integrava o protocolo de recolha de dados. Esta ficha permite recolher informação relativa a características socio-demográficas como género, idade, estado civil, ano de formação académica, tipo de licenciatura ou formação pós-graduada, habilitações e profissão dos pais, situação do estudante (e.g., estudante-trabalhador, situação residencial, deslocado, experiência profissional) e tipo e regularidade de actividades extra-curriculares.

### **Procedimentos de recolha de informação**

A recolha de dados decorreu entre 2004 e 2007. Após a especificação das características individuais e académicas dos participantes (e.g., idade, área e ano de formação académica), iniciou-se o contacto com instituições de ensino superior publicas do norte do país afim de reunir a amostra. Os estudantes foram contactados em contexto de sala de aula onde lhes eram apresentados os objectivos do estudo e solicitado a sua participação voluntária. Os voluntários procederam à sua inscrição numa ficha criada especificamente onde registavam os seus contactos e alguns dados sócio demográficos para posterior selecção. Os participantes que reuniam as características individuais e académicas pré-definidas (amostragem por conveniência) foram então contactados (via *email* ou telefone) para marcação do primeiro encontro com a investigadora. Todos os participantes foram identificados com um código específico que passou a identificar todos os instrumentos de recolha de dados (entrevistas, questionários) relativos a cada participante. No primeiro contacto com a investigadora, cada participante foi informado da natureza do estudo, do procedimento

de recolha dos dados e dos aspectos éticos associados. Após a obtenção do consentimento informado realizou-se a AAI. No final da entrevista foi entregue um envelope com os questionários e a Ficha Sócio-Demográfica, solicitado o seu envio por correio e agendado novo encontro para administração da MER versão entrevista. A segunda reunião realizou-se em média um mês após a primeira. As duas entrevistas foram maioritariamente realizadas nos estabelecimentos de ensino superior que os estudantes frequentavam (e.g. Viana do Castelo, Braga e Porto) em espaços disponibilizados que reuniam as condições mínimas para a realização das entrevistas (privacidade, isolamento acústico).

A AAI foi conduzida pela investigadora ou uma colaboradora (psicóloga), ambas com formação específica na administração da entrevista obtida no âmbito do Grupo de Estudos da Vinculação. Todas as MER(s) - versão entrevista foram administradas pela investigadora.

### **Análise de dados**

Estatística descritiva seguida de testes de hipótese, teste do qui-quadrado para a associação entre variáveis categóricas e ordinais e teste-t ou ANOVA para associação entre variáveis categóricas e intervalares. Teste de correlação entre variáveis intervalares.

## Capítulo IV

### Resultados e Discussão

Neste capítulo são apresentados os resultados dos três estudos empíricos, de acordo com a seguinte estrutura: (1) caracterização das dimensões em estudo (por exemplo, organização da vinculação, competência social e desenvolvimento epistemológico) em função das características dos participantes (i.e., género, ano e área de formação, relação íntima); e (2) apresentação dos resultados relativos à comparação entre dimensões/variáveis em estudos (por exemplo, organização da vinculação e competência social). O capítulo finaliza com a discussão dos resultados obtidos nos três estudos à luz da literatura.

### ESTUDO 1

Os resultados apresentados referem-se à caracterização do desenvolvimento epistemológico e dos estilos de vinculação em função do género, idade e ano de formação académica dos participantes, e às correlações entre níveis de desenvolvimento epistemológico e estilos de vinculação.

#### Desenvolvimento epistemológico por género, idade e ano de formação

A Tabela 12 e o Gráfico 1 apresentam os resultados relativos ao desenvolvimento epistemológico em função do género, idade e ano de formação dos participantes.

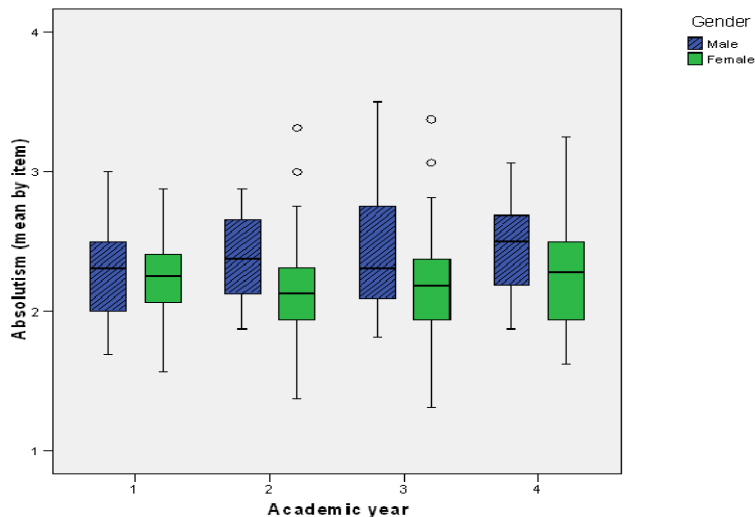
**Tabela 12 - Descrição do desenvolvimento epistemológico por género, idade e ano de formação**

Características		Absolutismo	Relativismo	Compromisso
Género	Masculino	2.42 (0.41)	3.04 (0.29)	3.05 (0.28)
	Feminino	2.22 (0.34)	3.11 (0.29)	3.04 (0.26)
Idade	18-21	2.24 (0.39)	3.08 (0.29)	3.02 (0.28)
	≥ 22	2.28 (0.41)	3.12 (0.29)	3.07 (0.26)
Ano de formação	1º	2.26 (0.31)	3.09 (0.27)	3.04 (0.19)
	2º	2.21 (0.34)	3.04 (0.27)	3.00 (0.25)
	3º	2.25 (0.40)	3.13 (0.28)	3.04 (0.30)
	4º	2.31 (0.38)	3.13 (0.32)	3.08 (0.28)
<b>Total</b>		2.26 (0.36)	3.10 (0.29)	3.04 (0.26)

Género e Absolutismo:  $F(1,319) = 14.8, p < 0.001$

Quando consideramos o desenvolvimento epistemológico em homens e mulheres, verificamos a existência de uma relação significativa entre género e absolutismo ( $f(1, 319) = 14.8, p < .001$ ), sendo que os homens são mais absolutistas que as mulheres (Tabela 12). Para os restantes níveis de desenvolvimento epistemológico não existem diferenças significativas entre homens e mulheres. No que se refere à idade e ao ano académico, não existem diferenças significativas nos três níveis de desenvolvimento epistemológico. Podemos, no entanto, verificar que os estudantes com mais de 21 anos apresentam valores médios superiores nos três níveis de desenvolvimento epistemológico. Já no que se refere ao ano de formação verifica-se um aumento do absolutismo entre o 1º e o 4º ano de formação, enquanto que no relativismo e compromisso há uma ligeira diminuição entre o 1º e o 2º ano, registando-se no 3º e 4º um ligeiro aumento (Gráfico 1).

**Gráfico 1 – Absolutismo e formação académica**



## Estilos de vinculação por género, idade e ano de formação

Na Tabela 13 descrevem-se os resultados referentes aos estilos de vinculação em função do género, idade e ano e área de formação académica.

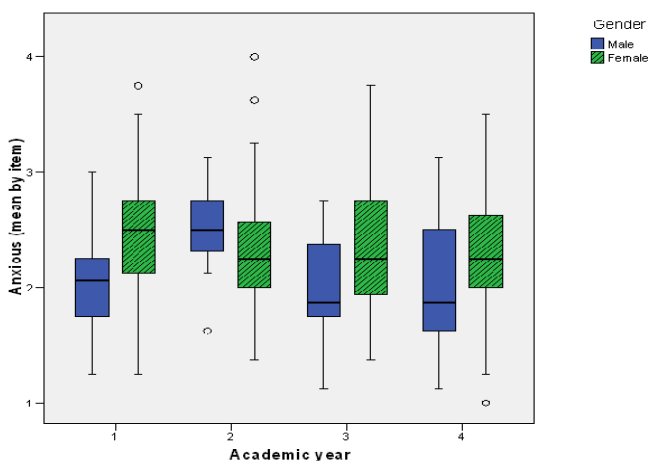
**Tabela 13 - Descrição dos estilos de vinculação por género, idade e ano de formação**

Características		Seguro	Ansioso	Evitante
Género	Masculino	3.19 (0.47)	2.09 (0.50)	2.50 (0.55)
	Feminino	3.29 (0.49)	2.34 (0.51)	2.54 (0.59)
Idade	18-21	3.32 (0.49)	2.34 (0.52)	2.48 (0.59)
	≥ 22	3.22 (0.49)	2.25 (0.51)	2.60 (0.57)
Ano de formação	1º	3.33 (0.45)	2.36 (0.50)	2.56 (0.57)
	2º	3.30 (0.44)	2.34 (0.51)	2.47 (0.57)
	3º	3.30 (0.55)	2.24 (0.52)	2.57 (0.58)
	4º	3.13 (0.46)	2.26 (0.53)	2.54 (0.60)
<b>Total</b>		3.27 (0.49)	2.29 (0.52)	2.54 (0.58)

Género e Estilo Ansioso:  $F(1,319) = 12.1, p < 0.001$

A análise de diferenças entre estilo de vinculação e género, idade e anos de formação revela a existência de diferenças significativas apenas no estilo ansioso em homens e mulheres ( $f(1, 319) = 12.1, p < 0.001$ ). Em média os homens tendem a apresentar um estilo mais ansioso do que as mulheres. Globalmente, o estilo seguro é em média superior aos estilos ansioso e evitante, já o estilo ansioso é em média inferior aos restantes estilos de vinculação (Tabela 13 e Gráfico 2).

**Gráfico 2 – Estilo de vinculação ansioso e formação académica**



## Estilos de vinculação e desenvolvimento epistemológico

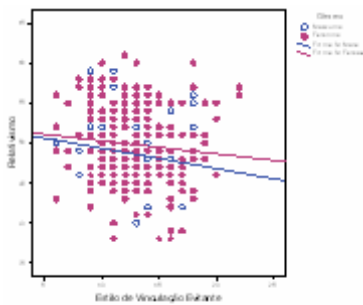
Tabel 14 - Matriz de correlação de Pearson entre desenvolvimento epistemológico e estilos de vinculação

		Seguro	Ansioso	Evitante	Absolutismo	Relativismo	Compromisso
Seguro	Correlação de Pearson	1	-.125*	-.122*	-.111*	-.022	-.056
	Sig. (2-tailed)		.025	.029	.046	.689	.313
	N	312	321	321	321	321	321
Ansioso	Correlação de Pearson	-.125*	1	.450**	-.028	-.082	-.120*
	Sig. (2-tailed)	.025		.000	.614	.144	.031
	N	321	312	321	321	321	321
Evitante	Correlação de Pearson	-.122*	.450**	1	.086	-.110*	-.079
	Sig. (2-tailed)	.029	.000		.125	.050	.157
	N	321	321	312	321	321	321
Absolutismo	Correlação de Pearson	-.111*	-.028	.086	1	-.016	.242**
	Sig. (2-tailed)	.046	.614	.125		.781	.000
	N	321	321	321	312	321	321
Relativismo	Correlação de Pearson	-.022	-.082	-.110*	-.016	1	.645**
	Sig. (2-tailed)	.689	.144	.050	.781		.000
	N	321	321	321	321	312	321
Compromisso	Correlação de Pearson	-.056	-.120*	-.079	.242**	.645**	1
	Sig. (2-tailed)	.313	.031	.157	.000	.000	
	N	321	321	321	321	321	312

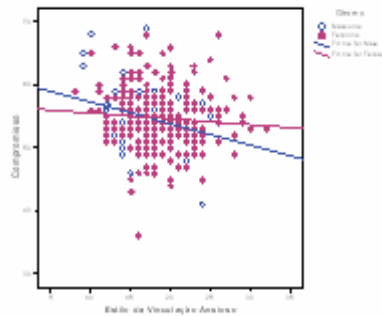
\* Correlação significativa a 0.05 (2-tailed)

\*\* Correlação significativa a 0.001 (2-tailed)

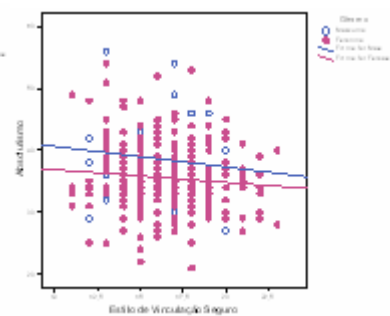
**Gráfico 3**  
Vinculação segura e absolutismo



**Gráfico 4**  
Vinculação ansiosa e compromisso



**Gráfico 5**  
Vinculação evitante e relativismo



A exploração da relação entre estilo de vinculação e desenvolvimento epistemológico (Tabela 14) evidencia a existência de correlações negativas significativas entre estilo de vinculação seguro e absolutismo ( $r = .11$ ,  $p < .05$ ), estilo de vinculação ansioso e compromisso ( $r = .12$ ,  $p < .05$ ) e estilo de vinculação evitante e relativismo ( $r = .11$ ,  $p < .05$ ). Tal como se pode observar nos Gráficos 3, 4 e 5, por exemplo, à medida que o valor médio do estilo de vinculação seguro aumenta diminui o valor médio do absolutismo, sendo o mesmo movimento aplicável para estilo de vinculação ansioso e compromisso, bem como para estilo de vinculação evitante e relativismo.

### Síntese

Os resultados obtidos no Estudo 1 apontam para tendências estatisticamente significativas nas variáveis em estudo. Assim, ao nível dos estilos de vinculação parece-nos relevante salientar a distribuição dos estilos de vinculação na amostra com uma clara proporção de indivíduos com estilo seguro face aos inseguros (ansioso e evitante). No que ao desenvolvimento epistemológico se refere, os resultados sugerem uma progressão desenvolvimental de níveis menos complexos para níveis de maior complexidade, assumindo-se o relativismo como predominante na globalidade da amostra. No entanto, o absolutismo regista um ligeiro aumento entre o 1º e o 4º ano contrariamente ao que seria de esperar em termos desenvolvimentais. Poderá também ser relevante o facto de apenas no domínio absolutista se encontrar diferenças de género. Finalmente, os resultados revelam uma relação significativa entre desenvolvimento epistemológico e estilos de vinculação, sugerindo que a maior complexidade na construção do conhecimento possa estar associada a estilos específicos de vinculação. Considerando a natureza claramente exploratória deste estudo, parece-nos que os resultados são encorajadores e, nesse sentido, avançamos para o seu aprofundamento e para a análise da sua evolução entre o início e o fim da



licenciatura. Para tal investigamos as duas variáveis em estudo – vinculação e desenvolvimento epistemológico, numa perspectiva longitudinal, avaliando os participantes que se encontravam no 1º ano da formação académica no Estudo 1 três anos depois, ou seja, na fase final da sua licenciatura (4º ano). Apresentamos a seguir os resultados obtidos no Estudo 2.

## ESTUDO 2

Os resultados apresentados referem-se à caracterização da amostra, análise da evolução das variáveis em estudos – estilos de vinculação e desenvolvimento epistemológico -, e correlação entre a evolução na vinculação e no desenvolvimento epistemológico.

### Caracterização da amostra

Na Tabela 15 descrevem-se as características dos estudantes que no ano lectivo de 2003/04 frequentavam o 1º ano curricular (n=77) e comparam-se estas características nos que participaram no estudo longitudinal, contactados no decurso do 4º ano curricular (n=58, 75,3%), e nos que não participaram (n=19, 24,7%).

**Tabela 15 - Descrição das características dos alunos do 1º ano – percentagem ou média (dp) – segundo a adesão ao estudo no 4º ano** (Os valores das escalas são média por item e respectivo desvio padrão)

Características	Aderentes n=58	Não aderentes n=19	Todos n=77	X <sup>2</sup> /  t	gl	p
Idade (anos)	20,0 (2,2)	21,5 (3,6)	20,4 (2,7)	2,12	75	0,038
Género (% mulheres)	82,8	57,9	76,6	4,94	1	0,026
Área de formação académica				3,66	2	0,16
Artes-Humanidades	34,5	42,1	36,4			
Educação Básica	32,8	10,5	27,3			
Ciências	32,8	47,4	36,4			
Escolaridade progenitor *				3,62	3	0,31
1º Ciclo	21,4	22,2	21,6			
2º/3º Ciclo	51,8	33,3	47,3			
Secundário	14,3	33,3	18,9			
Lic./Mest./Dout.	12,5	11,1	12,2			
Deslocado	50,0	44,4	48,7	0,17	1	0,68
Participação actividades co-curriculares	50,0	55,6	51,3	0,17	1	0,68
Relativismo	3,07 (0,27)	3,13 (0,28)	3,09 (0,27)	0,86	75	0,39
Compromisso	3,03 (0,19)	3,06 (0,21)	3,04 (0,19)	0,72	75	0,48
Absolutismo	2,28 (0,29)	2,21 (0,39)	2,26 (0,31)	0,85	75	0,40
Seguro	3,12 (0,46)	3,17 (0,45)	3,13 (0,45)	0,43	75	0,67
Evitante	2,57 (0,57)	2,48 (0,59)	2,55 (0,57)	0,58	75	0,56
Ansioso	2,38 (0,52)	2,27 (0,50)	2,36 (0,52)	0,83	75	0,41

\* Mediana e intervalo inter-quartis; Teste Mann-Whitney, estatística z

No 1º ano, a média de idades é de 20,4 anos, mais de três quartos dos alunos são mulheres (76,6%). Distribuem-se uniformemente pelas três áreas de formação académica, Artes-Humanidades, Educação Básica e Ciências e 51,3% participam em actividades co-curriculares. Em 47,3% dos estudantes o progenitor tem no máximo a escolaridade básica (a mais elevada entre pai e mãe) e aproximadamente metade dos estudantes deslocou-se da residência familiar para frequentar o ensino superior (48,7%). Os estudantes são mais relativistas do que dualistas e o estilo de vinculação seguro predomina sobre o evitante e ansioso.

Comparando os participantes no estudo longitudinal com os restantes, estes são em geral mais novos e o sexo feminino está sobre-representado, 82,8% dos participantes *versus* 57,9% dos não participantes. Na avaliação do desenvolvimento epistemológico e do estilo de vinculação não existem diferenças significativas.

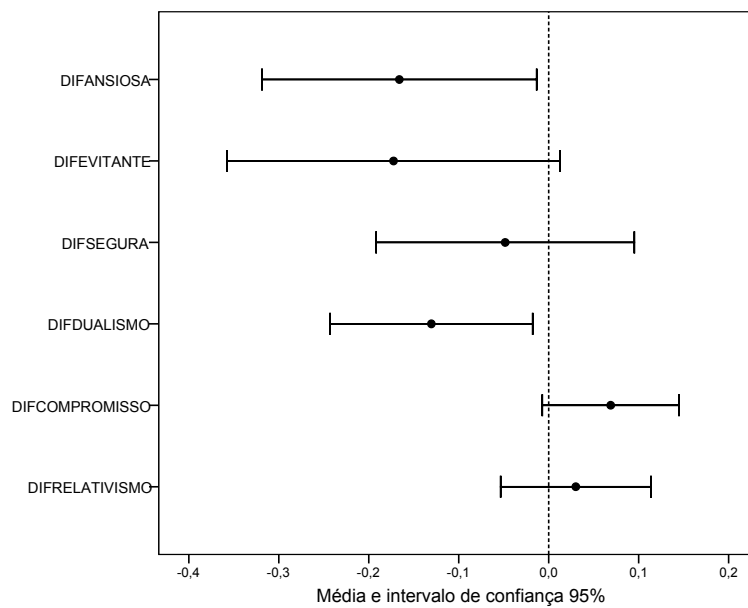
### Caracterização da evolução dos estudantes entre o 1º e o 4º ano

Na Tabela 16 descrevem-se o desenvolvimento epistemológico e o estilo de vinculação no primeiro momento de avaliação quando os estudantes frequentavam o 1º ano da licenciatura e no segundo momento de avaliação no 4º ano.

**Tabela16 - Evolução entre o 1º e 4º - média e (desvio padrão) por item**

	Pré – 1º Ano		Pós – 4ª Ano		Diferença	Varição relativa (%)	t-test  gl=57	p
Relativismo	3,07	(0,27)	3,10	(0,30)	+0,03	1,0	0,72	0,47
Compromisso	3,03	(0,19)	3,10	(0,24)	+0,07	2,3	1,82	0,074
<b>Absolutismo</b>	<b>2,28</b>	<b>(0,29)</b>	<b>2,15</b>	<b>(0,39)</b>	<b>-0,13</b>	<b>-5,7</b>	<b>2,32</b>	<b>0,024</b>
Seguro	3,12	(0,46)	3,07	(0,46)	-0,05	-1,6	0,67	0,50
Evitante	2,57	(0,57)	2,40	(0,45)	-0,17	-6,6	1,87	0,067
<b>Ansioso</b>	<b>2,38</b>	<b>(0,52)</b>	<b>2,22</b>	<b>(0,50)</b>	<b>-0,17</b>	<b>-7,1</b>	<b>2,18</b>	<b>0,034</b>

A análise dos resultados revela uma diminuição do absolutismo entre o 1º e o 4º ano, sugerindo que ao longo do percurso académico os estudantes se tornam menos absolutistas. Ao nível do estilo de vinculação verifica-se uma diminuição ligeira no estilo de vinculação ansioso entre o 1º e o 4º (Figura 2).

**Figura 2 - Variação média nas sub-escalas entre o 1º ano e o 4º ano (média por item)**

Na Tabela 17 descreve-se a evolução entre o 1º e o 4º ano da licenciatura, considerando os estudantes que aumentam, diminuem ou mantêm a pontuação de frequência, segundo a distribuição da variação nos scores das várias escalas e sub-escalas.

**Tabela 17 - Evolução entre o 1º ano e 4º ano (%)**

	Subiram	Desceram	Igual	Z-score *	p
Relativismo	51,7	37,9	10,3	0,76	0,45
Compromisso	56,9	36,2	6,9	1,67	0,096
<b>Absolutismo</b>	31,0	63,8	5,2	2,52	<b>0,012</b>
Seguro	34,5	46,6	19,0	0,43	0,67
Evitante	31,0	55,2	13,8	1,66	0,096
Ansioso	36,2	53,4	10,3	1,50	0,13

\* Wilcoxon signed ranks test

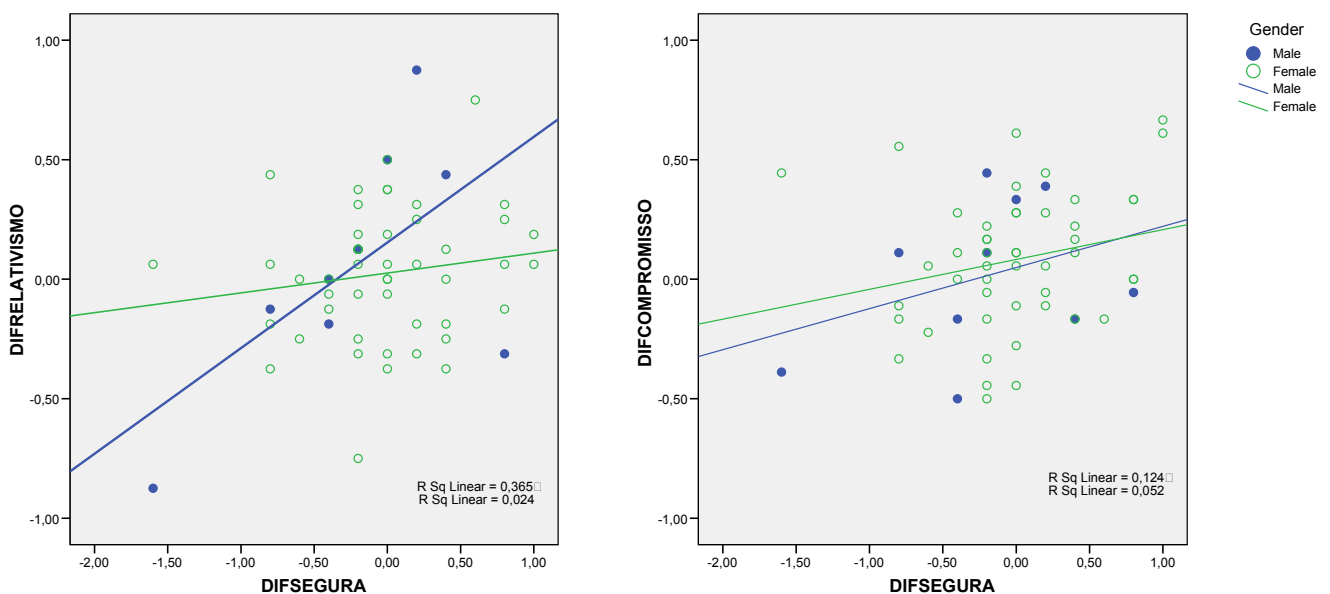
A maioria dos estudantes regista um aumento no relativismo (51,7%) e no compromisso (56,9%), e 63,8% diminuem o seu posicionamento no absolutismo. O estilo de vinculação seguro revela grande estabilidade (19%), enquanto que os estilos ansioso e evitante registam um decréscimo ligeiro na maioria dos estudantes (53,4% e 55,2%, respectivamente).

Na Tabela 18 apresentam-se as correlações lineares entre a evolução no desenvolvimento epistemológico (diferença entre o score médio por item no 4º ano e 1º ano) e o estilo de vinculação.

**Tabela 18 - Correlação linear entre a evolução (variação) na vinculação e no desenvolvimento epistemológico**

CORRELAÇÕES	ANSIOSA	SEGURA	EVITANTE
DIFABSOLUTISMO	0,03	-0,06	0,02
	Sig. 0,836	0,648	0,876
DIFRELATIVISMO	-0,07	<b>0,28</b>	0,19
	Sig. 0,615	0,035	0,156
DIFCOMPROMISSO	-0,03	<b>0,27</b>	0,09
	Sig. 0,802	0,044	0,483

O aumento no relativismo e compromisso com o relativismo está directamente relacionado com o aumento no estilo de vinculação segura. Na Figura 3 os diagramas de dispersão ilustram estas correlações, podendo observar-se que elas são mais acentuadas nos estudantes do género masculino do que nos do género feminino.



**Figura 3. Diagramas de dispersão ilustrando as correlações significativas na Tabela 18**

Rectas de regressão e coeficiente de determinação (R Sq Linear) para homens e mulheres.

### Síntese

O Estudo 2 foi desenhado essencialmente para analisar a evolução das variáveis em estudo entre o princípio e o fim da licenciatura e, ao mesmo tempo, clarificar os dados não esperados à luz da investigação internacional e nacional prévia sobre o desenvolvimento epistemológico. Nesse sentido, importa salientar que o absolutismo regista uma diminuição significativa entre o 1º e o 4º ano da licenciatura, acompanhado por aumentos significativos no relativismo e no compromisso com o relativismo. Efectivamente, no que ao desenvolvimento epistemológico se refere, verifica-se uma

progressão desenvolvimental no sentido previsto pela literatura e investigação, com o relativismo a aumentar e o absolutismo a diminuir à medida que os estudantes progredem na educação/formação superior. Paralelamente, foram confirmadas as relações entre vinculação e desenvolvimento epistemológico, sendo que esta relação se torna mais clara pois verifica-se que o aumento nos níveis mais complexos de pensamento (i.e., dualismo e compromisso) está directamente relacionado com o estilo de vinculação seguro.

Perante estes resultados, consideramos de todo relevante procurar uma maior sustentação dos mesmo, recorrendo para isso à utilização de instrumentos de avaliação de natureza distinta, isto é, utilizar entrevistas em vez de auto-relatos para avaliar a vinculação e o desenvolvimento epistemológico. Este é o objectivo central que orienta o trabalho desenvolvido no Estudo 3, cujos resultados apresentamos seguidamente.

### ESTUDO 3

Os resultados apresentados referem-se à caracterização da amostra, das variáveis em estudos – organização da vinculação, modos de conhecimento, vinculação aos pares e competência social – e da relação entre variáveis.

#### Características sócio-demográficas segundo o género

A análise da Tabela 19, sugere que, globalmente, não existem diferenças ou associações significativas nas características sócio-demográficas entre homens e mulheres. Com excepção para a área académica, onde existe uma associação entre a área de formação académica dos estudantes e o género ( $\chi^2 (58) = 15.8, p < 0.001$ ).

**Tabela 19 - Variáveis sócio-demográficas e género**

	Masculino		Feminino		Total		t / $\chi^2$	p
<b>Idade</b>	25.9	5	25	5	25.4	5.0	0.69	0.16
<b>Estado Civil</b>								
Solteiro	25	92.6	26	78.8	51	85	4.97	0.083
Casado/Divorciado <sup>25</sup>	2	7.4	7	21.2	9	15		
<b>Esc (&gt;pai/mãe)<sup>26</sup></b>	10.1	5.6	10.2	5.9	10.2	5.7	0.02	0.98
<b>Área Académica</b>							15.8	0.001
Psicologia	2	7.4	13	39.4	15	25		
Professores	4	14.8	11	33.3	15	25		
Medicina	10	37	5	15.2	15	25		
Engenharia	11	40.7	4	12.1	15	25		
<b>Exp. Académica</b>							2.36	0.50
2º Ano	5	18.5	10	30.3	15	25		
4º Ano	9	33.3	6	18.2	15	25		
Mestrado	6	22.2	9	27.3	15	25		
Doutoramento	7	25.9	8	24.2	15	25		
<b>Relação Intima</b>							3.30	0.069
Sim	10	37	20	60.6	30	50		
Não	17	63	13	39.4	30	50		
<b>Estatuto Estudante</b>							0.50	0.48
Estudante	21	77.8	23	69.7	44	73.3		
Estudante-Trabalhador	6	22.2	10	30.3	16	26.7		
<b>Deslocado</b>							0.04	0.85
Sim	10	37	13	39.4	23	38.3		
Não	17	63	20	60.6	37	61.7		
<b>Experiência Profissional</b>							0.06	0.81
Sim	18	66.7	21	63.6	39	65		
Não	9	33.3	12	36.4	21	35		

	Masculino		Feminino		Total		t / $\chi^2$	p
<b>Nº Actividades Praticadas</b>							0.68	0.71
Zero	6	22.2	5	15.2	11	18.3		
1-2	14	51.9	17	51.5	31	51.7		
Mais de 3	7	25.9	11	33.3	18	30		
<b>Apoio Psicológico</b>							0.15	0.70
Sim	6	22.2	6	22.2	12	20		
Não	21	77.8	27	81.8	48	80		

Em termos gerais, a maioria dos participantes é solteiro (85%), existindo apenas um divorciado, não teve de se deslocar da sua residência habitual para frequentar o ensino superior (61.7%), e é estudante ordinal (73.3). A grande maioria pratica actividades curriculares (81.7%), sendo que um número considerável pratica entre uma a duas actividades (51.7%), e 65% já exerceu algum tipo de actividade profissional. A escolaridade média dos pais é de 10.2 anos, sendo que nesta característica sócio-demográfica optamos por seleccionar o nível de escolaridade mais elevado entre o pai e a mãe. A grande maioria dos estudantes não beneficiou de apoio psicológico/psiquiátrico nos últimos cinco anos (80%).

### Vinculação em estudantes do ensino superior

A seguir apresentam-se os resultados relativos aos padrões, estratégias e mega-itens da vinculação.

#### Padrões de vinculação

Nas tabelas que se seguem descrevem-se os padrões de vinculação em função do género, ano e área de formação académica e tipo de relação íntima.

**Tabela 20 - Padrões de vinculação e género**

	Masculino		Feminino		Total		$\chi^2$	p
	N	%	N	%	N	%		
<b>Padrões de Vinculação</b>							0.64	0.73
Seguro	14	51.9	20	60.6	34	56.7		
Desligado	9	33.3	8	24.2	17	28.3		
Preocupado	4	14.8	5	15.2	9	15.0		

Em relação à distribuição dos padrões de vinculação existe uma maior proporção de indivíduos classificados com o padrão seguro na totalidade da amostra (cerca de 56.7% *versus* 43.3% de inseguros).



Quando comparados em função do género, não foram encontradas associações significativas relativamente à distribuição dos padrões de vinculação, embora a proporção de indivíduos do género feminino no padrão seguro (60.9%) seja superior à do género masculino (51.9%) (Tabela 20),.

**Tabela 21 - Padrões de vinculação e ano de formação**

	2º Ano		4º Ano		Mest.		Dout.		Total		$\chi^2$	p
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>Padrões de Vinculação</b>											1.99	.92
Seguro	8	53.3	7	46.7	10	66.7	9	60.0	34	56.7		
Desligado	4	26.7	5	33.3	4	26.7	4	26.7	17	28.3		
Preocupado	3	20.0	3	20.0	1	6.7	2	13.3	9	15.0		

Quando analisamos os diferentes padrões de vinculação ao longo dos anos de formação académica, constatamos que não existem relações significativas, conforme se pode observar na Tabela 21. No entanto, em todos os anos de formação existe uma maior percentagem de indivíduos seguros, 53.3%, 46.7%, 66.7% e 60.0% respectivamente.

**Tabela 22 - Padrões de vinculação e área de formação**

	Psi		Prof.		Med.		Eng.		Total		$\chi^2$	p
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>Padrões de Vinculação</b>											8.84	.18
Seguro	8	53.3	9	60.0	10	66.7	7	46.7	34	56.7		
Desligado	2	13.3	5	33.3	3	20.0	7	46.7	17	28.3		
Preocupado	5	33.3	1	6.7	2	13.3	1	6.7	9	15.0		

Conforme pode ser observado na Tabela 22, em termos da área de formação académica, não se encontram associações significativas nos três padrões de vinculação. Mais uma vez a proporção de estudantes com padrão de vinculação seguro é superior nas quatro áreas de formação.

Tabela 23 - Padrões de vinculação e tipo de relação

	Com RI		Sem RI		Total		$\chi^2$	p
	N	%	N	%	N	%		
<b>Padrões da Vinculação</b>							1.11	.57
Seguro	15	50.0	19	63.3	34	56.7		
Desligado	5	16.7	7	23.3	17	28.3		
Preocupado	10	33.3	4	13.3	9	15.0		

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 23, não existem diferenças significativas nos indivíduos com ou sem relações íntimas em função dos padrões de vinculação.

### Estratégias de vinculação

As estratégias de vinculação são analisadas em função do género, ano e área de formação académica e tipo de relação íntima.

Tabela 24 - Estratégias de vinculação e género

	Masculino		Feminino		Total		F	p
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.		
<b>Estratégias de Vinculação</b>								
Segurança- Insegurança	0.23	0.63	0.33	0.60	0.28	0.61	0.61	0.55
Deactivação- Hiperactivação	0.01	0.30	-0.07	0.28	-0.03	0.29	-1.03	0.31

A análise das diferenças entre os dois géneros no que se refere às estratégias de vinculação (Tabela 24) evidencia a ausência de relação significativa. De referir que o género feminino apresenta na estratégia segurança-insegurança uma maior aproximação ao pólo de segurança do que o género masculino.

Tabela 25 - Estratégias de vinculação e ano de formação

	2º Ano		4º Ano		Mest.		Dout.		Total		F	p
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.		
<b>Estratégias de Vinculação</b>												
Segurança- Insegurança	.23	.63	.14	.61	.41	.65	.35	.59	.28	.61	.56	.64
Deactivação- Hiperactivação	-.05	.30	-.02	.26	.04	.33	-.10	.27	-.03	.29	.55	.65

No que se refere ao ano de formação, são os estudantes de mestrado que apresentam valores mais elevados na estratégia segurança-insegurança, o que se traduz por uma maior aproximação ao pólo de segurança desta dimensão, no entanto não existem diferenças significativas quer para a estratégia segurança-insegurança quer para a hiperactivação-desactivação (Tabela 25).

**Tabela 26 - Estratégias de vinculação e área de formação**

	Psi		Prof.		Med.		Eng.		Total		F	p
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.		
<b>Estratégias de Vinculação</b>												
Segurança-Insegurança	.31	.59	.36	.61	.34	.60	.12	.68	.28	.61	.49	.69
Desactivação-Hiperactivação	-.14	.24	-.06	.27	-.01	.32	.09	.28	-.03	.29	1.79	.16

Quer na estratégia segurança-insegurança quer na estratégia hiperactivação-desactivação, não existem diferenças significativas ao nível da área de formação dos estudantes (Tabela 26). Mas são os estudantes de psicologia que mais se aproximam do pólo da segurança.

**Tabela 27 - Estratégias de vinculação e tipo de relação**

	Com RI		Sem RI		Total		F	p
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.		
<b>Estratégias de Vinculação</b>								
Segurança-Insegurança	.22	.61	.35	.62	.28	.61	.62	.44
Desactivação-Hiperactivação	-.02	.30	-.05	.28	-.03	.29	.13	.72

O envolvimento ou não em relações íntimas não parece distinguir os estudantes no que se refere às estratégias de segurança-insegurança e hiperactivação-desactivação pois não foram encontradas diferenças significativas como se pode verificar pela análise da Tabela 27.

**Mega-Itens**

Tal como foi referido Capítulo III, método Q-Sort (Kobak, 1993) permite, para além de classificar o indivíduo relativamente a três padrões da vinculação: Seguro, Preocupado e Desligado, analisar dimensões contínuas consideradas relevantes do ponto de vista da vinculação, recorrendo para tal a mega-itens. Tendo como objectivo uma preocupação de natureza essencialmente metodológica, isto é, compreender se os mega-itens permitem distinguir os três padrões de vinculação realizamos uma análise de variância com três padrões de vinculação (Tabela 28).

**Tabela 28 – Mega-itens e padrão de vinculação**

<b>Mega-itens</b>	<b>Padrões</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>D. P.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Mãe Base-Segura	Seguro	34	30.44	2.36		
	Desligado	17	24.71	24.71		
	Preocupado	9	23.11	23.11		
					29.57	.000
Disponibilidade Materna	Seguro	34	79.41	9.47		
	Desligado	17	61.44	8.73		
	Preocupado	9	58.67	15.77		
					24.60	.000
Disponibilidade Paterna	Seguro	34	67.54	4.97		
	Desligado	17	54.21	8.40		
	Preocupado	9	52.28	10.54		
					29.32	.000
Pai rigoroso	Seguro	34	29.79	3.72		
	Desligado	17	38.85	6.38		
	Preocupado	9	37.44	6.56		
					21.45	.000
Disrupção Familiar	Seguro	34	27.25	3.54		
	Desligado	17	36.62	6.16		
	Preocupado	9	41.17	6.77		
					37.06	.000
Preocupado	9	111.39	15.37			
	Desligado	17	91.88	8.50		

Mega-itens	Padrões	N	Média	D. P.	F	p
					184.43	.000
Desligado	Seguro	34	47.68	4.40		
	Desligado	17	82.85	8.64		
	Preocupado	9	62.91	7.05		
					180.33	.000
Coerência	Seguro	34	192.06	19.84		
	Desligado	17	84.91	19.08		
	Preocupado	9	146.0	16.98		
					177.06	.000

Como se pode observar na Tabela 28 e, tal como seria esperado, os três padrões de vinculação distinguem-se significativamente em relação à cotação em todos os mega-itens da vinculação.

Os mega-itens foram também analisados em função das variáveis género, ano de formação académica, área de formação académica e tipo de relação íntima, mas como não se verificaram diferenças significativas optamos por não sobrecarregar a apresentação de resultados com essas análises.

### Desenvolvimento epistemológico em estudantes do ensino superior

Os resultados relativos aos modos e padrões de conhecimento são descritos em função do género, ano e área de formação académica e tipo de relação íntima.

#### Modos de conhecimento

Em relação à associação entre género e modos de conhecimento não existe relação significativa.

Tabela 29 - Modos de conhecimento e género

	Masculino		Feminino		Total		$\chi^2$	P
	N	%	N	%	N	%		
<b>Modos de Conhecimento</b>							2.12	0.55
Absoluto	1	3,7	3	9.1	4	6.7		
Transição	12	44.4	13	39.4	25	41.7		
Independente	10	37.0	15	45.5	25	41.7		
Contextualizado	4	14.8	2	6.1	6	10.0		

Quanto à distribuição dos modos de conhecimento (Tabela 29), existe uma maior proporção de estudantes do gênero feminino em todos os modos de conhecimento (9.1%, 39.4%, 45.5%, respectivamente) com exceção do modo de conhecimento contextualizado (6.1%). Globalmente, os modos de conhecimento de transição e independente são os que apresentam maior proporção (41.7% ambos), seguidos do modo contextualizado (10.0%). A proporção do modo de conhecimento absoluto é muito reduzida (6.7%).

Conforme se verifica na Tabela 30, existe uma relação muito significativa entre o ano de formação dos estudantes e os modos de conhecimento ( $\chi^2 (9) = 64.85, p = .000$ ).

**Tabela 30 - Modos de conhecimento e ano de formação**

Modos de Conhecimento	2º Ano		4º Ano		Mest.		Dout.		Total		$\chi^2$	p
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Absoluto	4	26.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	6.7	64.85	.000
Transição	11	73.3	13	86.7	0	0.0	1	6.7	25	41.7		
Independente	0	0	2	13.3	14	93.3	9	60.0	25	41.7		
Contextualizado	0	0	0	0.0	1	6.7	5	33.3	6	10.0		

No segundo ano da formação o modo de conhecimento de transição é dominante (73.3%) e os modos independente e contextualizado estão ausentes (0%). No quarto ano mantém-se a maior proporção do modo de transição (86.7%), desaparece o modo absoluto (0%) e começa a surgir o modo independente (13.3%). Já no mestrado e doutoramento os modos independente (93.3% e 6.7% respectivamente) e contextualizado (60% e 33.3%) apresentam a maior proporção. Este movimento/progressão desenvolvimental é claramente visível nos Gráficos 6 e 7.

**Gráfico 6 – Distribuição dos modos de conhecimento por anos de formação académica**

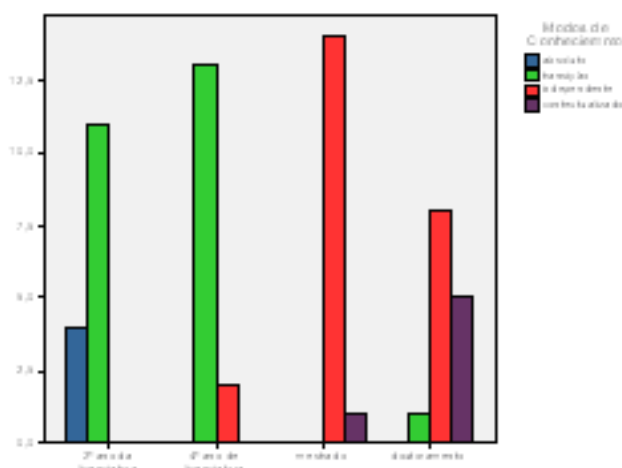
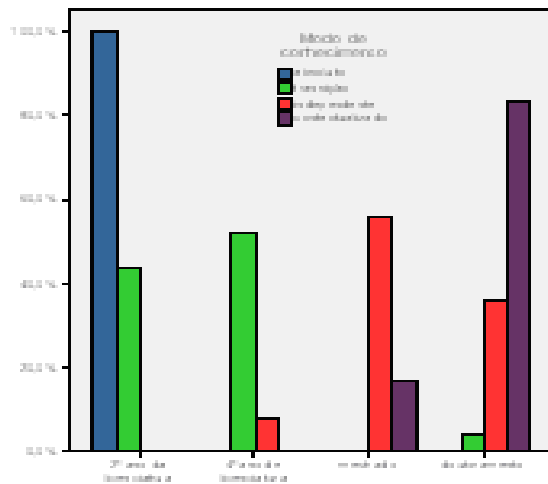


Gráfico 7 – Evolução dos modos de conhecimento ao longo da formação acadêmica



Apesar da ausência de relação significativa entre área de formação e modos de conhecimento, é possível verificar, pela análise da Tabela 31, que o modo de conhecimento contextualizado está presente apenas em estudantes das áreas de psicologia e medicina (20% e 20% respectivamente).

Tabela 31 - Modos de Conhecimento e área de formação

	Psi		Prof		Med.		Eng.		Total		$\chi^2$	p
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>Modos de Conhecimento</b>											10.80	.29
Absoluto	2	13.3	0	0.0	1	6.7	1	6.7	4	6.7		
Transição	4	26.7	8	53.3	7	46.7	6	40.0	25	41.7		
Independente	6	40.0	7	46.7	4	26.7	8	53.3	25	41.7		
Contextualizado	3	20.0	0	0.0	3	20.0	0	0.0	6	10.0		

Globalmente, todos os modos de conhecimento estão presentes, com claro predomínio dos modos de transição (41.7%) e independente (41.7%) conforme se pode observar no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Distribuição dos modos de conhecimento por área académica

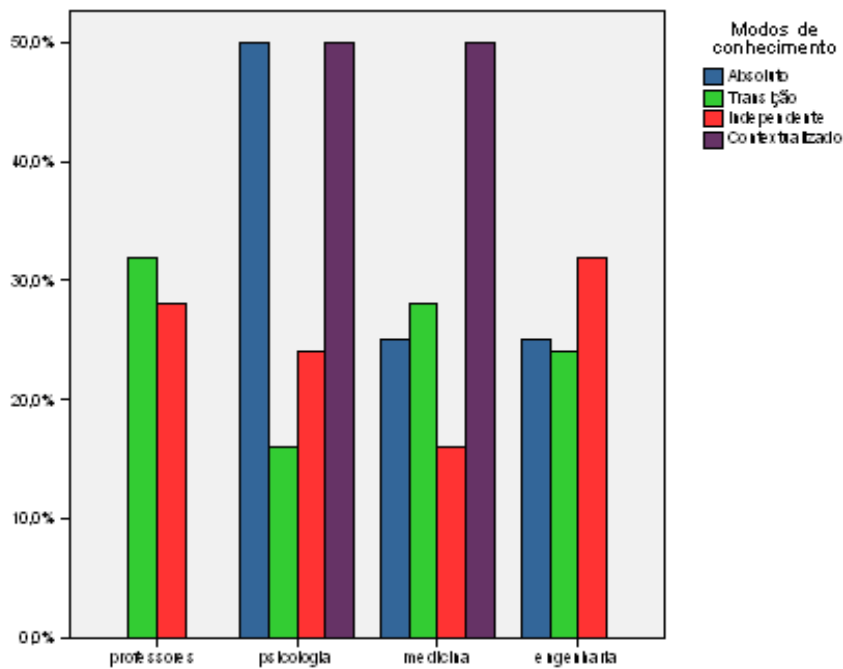


Tabela 32 - Modos de conhecimento e tipo de relação

	Com RI		Sem RI		Total		$\chi^2$	p
	N	%	N	%	N	%		
<b>Modos de Conhecimento</b>							.08	.99
Absoluto	2	6.7	2	6.7	4	6.7		
Transição	12	40.0	13	43.3	25	41.7		
Independente	13	43.3	12	40.0	25	41.7		
Contextualizado	3	10.0	3	10.0	6	10.0		

Conforme pode ser observado na Tabela 32, em termos do tipo de relação íntima, não se encontram relações significativas ao nível dos modos de conhecimento.

### Padrões de Conhecimento

Tal como foi descrito no Capítulo III, a MER permite a identificação de modos de conhecimento bem como de padrões dentro de cada modo de conhecimento associados ao género dos participantes. Os resultados que a seguir se apresentam reportam-se à análise da relação deste aspecto com o género, ano e área de formação académica e tipo de relação íntima dos participantes.



Tabela 33 - Padrões de conhecimento e género

	Masculino		Feminino		Total		$\chi^2$	p
	N	%	N	%	N	%		
<b>Padrões de Conhecimento</b>								
<b>Absoluto</b>								
Receptáculo	0	0.0	2	66.7	2	50.0	1.33	1.0
Mestria	1	100	1	33.3	2	50.0		
<b>Transição</b>								
Interpessoal	1	8.3	10	76.9	11	44.0	11.91	0.001
Impessoal	11	91.7	3	23.1	14	56.0		
<b>Individual</b>								
Interindividual	1	10.0	14	93.3	15	60.0	17.36	0.000
Individual	9	90.0	1	6.7	10	40.0		

Pela análise da Tabela 33 é notório que os padrões esperados para cada modo de conhecimento foram encontrados e que tendencialmente existe uma associação entre o género dos estudantes e o respectivo modo de conhecimento. Com excepção do modo de conhecimento absoluto onde o padrão mestria se encontra também associado a um indivíduo do género feminino ( $\chi^2 (1) = 1.33$ , n.s.), em todos os restantes modos de conhecimento encontramos uma relação significativa entre modo de conhecimento e respectivos padrões associados ao género. Deste modo, existe uma relação muito significativa entre o género e os padrões interpessoal e impessoal do modo de transição ( $\chi^2 (1) = 11.91$ ,  $p = .001$ ), bem como entre o género e os padrões interindividual e individual do modo independente ( $\chi^2 (1) = 17.36$ ,  $p = .000$ ).

Tabela 34 - Padrões de conhecimento e ano de formação

	2º Ano		4º Ano		Mest.		Dout.		Total		$\chi^2$	p
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>Padrões de Conhecimento</b>												
<b>Absoluto</b>												
Receptáculo	2	50	0	0	0	0	0	0	2	50		
Mestria	2	50	0	0	0	0	0	0	2	50		
<b>Transição</b>												
Interpessoal	6	54.5	5	38.5	0	0	0	0	11	44	1.44	.49
Impessoal	5	45.5	8	61.5	0	0	1	100	14	56		
<b>Independente</b>												
Interindividual	0	0	1	50	9	64.3	5	55.6	15	60	.27	.88
Individual	0	0	1	50	5	35.7	4	44.4	10	40		

Em termos do ano de formação dos participantes, não foram encontradas associações significativas nos padrões de conhecimento (Tabela 34).

Tabela 35 - Padrões de Conhecimento e área de formação

	Psi		Prof		Med.		Eng.		Total		X <sup>2</sup>	p
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
<b>Padrões de Conhecimento</b>												
<b>Absoluto</b>											4.0	.14
Receptáculo	2	100	0	0	0	0.0	0	0.0	2	50.0		
Mestria	0	0.0	0	0	1	100	1	100	2	50.0		
<b>Transição</b>											11.59	.009
Interpessoal	4	100	5	62.5	2	28.6	0	0.0	11	44.0		
Impessoal	0	0.0	3	37.5	5	71.4	6	100	14	56.0		
<b>Independente</b>											.99	.80
Interindividual	4	66.7	5	71.4	2	50.0	4	50.0	15	60.0		
Individual	2	33.3	2	28.6	2	50.0	4	50.0	10	40.0		

No que se refere à área de formação dos participantes, não foram encontradas relações significativas nos padrões associados aos modos de conhecimento (Tabela 35).

Tabela 36 - Padrões de conhecimento e tipo de relação

	Com RI		Sem RI		Total		X <sup>2</sup>	p
	N	%	N	%	N	%		
<b>Padrões de Conhecimento</b>							.00	1
<b>Absoluto</b>								
Receptáculo	1	50	1	50	2	50		
Mestria	1	50	1	50	2	50		
<b>Transição</b>							.51	1
Interpessoal	5	41.7	6	46.2	11	44		
Impessoal	7	58.3	7	53.8	14	56		
<b>Independente</b>							.96	.43
Interindividual	9	69.2	6	50	15	60		
Individual	4	30.8	6	50	10	40		

Tal como se apresenta na Tabela 36, não foram encontradas relações significativas entre o tipo de relação íntima dos participantes e os padrões de conhecimento.

### Vinculação aos pares em estudantes do ensino superior

Apresentam-se, a seguir, os resultados relativos à vinculação em pares em função do género, ano e área de formação académica dos participantes e tipo de relação íntima.

**Tabela 37 - Vinculação aos pares e género**

	Média	D.P.	t	p
<b>Género</b>			.27	.79
Masculino	88.44	9.73		
Feminino	87.61	13.30		
<b>Total</b>	88.0	11.74		

Não existem diferenças entre indivíduos do género masculino e feminino em termo da vinculação aos pares (Tabela 37).

**Tabela 38 - Vinculação aos pares e ano de formação**

	Média	D.P.	F	p
<b>Ano de formação</b>			1,27	.29
2º Ano	90.53	9.10		
4º Ano	84.0	9.46		
Mest.	91.07	13.29		
Dout.	86.33	13.96		
<b>Total</b>	87.98	11.74		

Como se pode verificar na Tabela 38, não existem diferenças significativas entre a vinculação aos pares e ano de formação académica. No entanto, os estudantes de mestrado apresentam em média níveis mais elevados de vinculação aos pares do que os dos restantes níveis de formação ( $\bar{x} = 91.07$ , D.P. = 13.20).

**Tabela 39 - Vinculação aos pares e área de formação**

	Média	D.P.	F	p
<b>Área de Formação</b>			1.42	.25
Psicologia	91.20	8.66		
Professores	87.73	13.34		
Medicina	89.93	11.16		
Engenharia	83.07	12.74		
<b>Total</b>	87.98	11.74		

Também ao nível da área de formação não se verificam diferenças significativas na vinculação aos pares (Tabela 39), apesar dos estudantes da área científica de engenharia apresentarem em média uma vinculação aos pares inferior à dos estudantes das restantes áreas científicas ( $\bar{x} = 83.07$ , D.P. = 12.74).

A vinculação aos pares não apresenta diferenças significativas entre os estudantes com ou sem relações íntimas (Tabela 40).

**Tabela 40 - Vinculação e tipo de relação**

	Média	D.P.	F	p
<b>Tipo de Relação</b>			2.32	.13
Com RI	90.27	10.26		
Sem RI	85.70	12.82		
<b>Total</b>	87.98	11.74		

De qualquer modo, são os estudantes com relações íntimas que em média apresentam a vinculação aos pares mais elevada ( $\bar{x} = 90.27$ , D.P. = 10.26).

### Competência Social em estudantes do ensino superior

Os resultados relativos à competência social são apresentados, nas tabelas que se seguem, em função do género, ano e área de formação académica e tipo de relação íntima.

**Tabela 41 - Competência social e género**

	N	Média	D.P.	t	p
<b>Género</b>				.47	.64
Masculino	27	43.07	7.07		
Feminino	33	42.03	9.61		
<b>Total</b>	60	42.50	8.51		

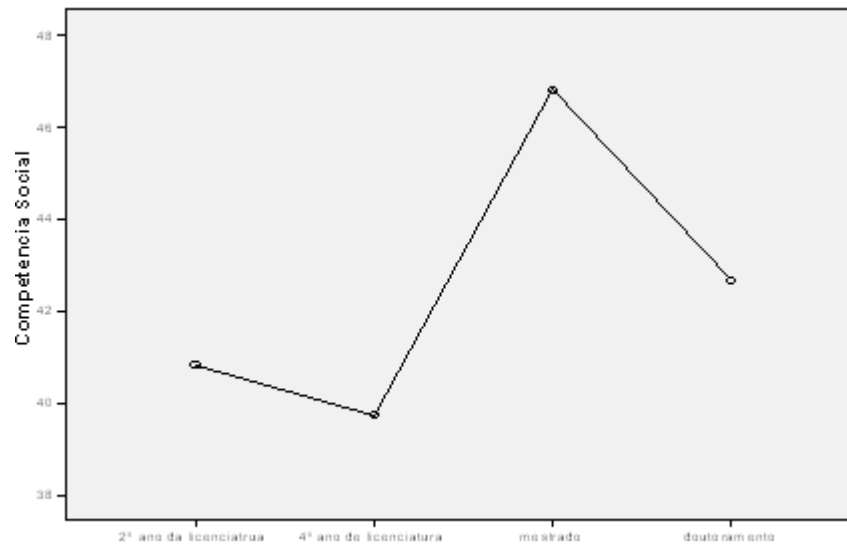
Quando analisamos a relação entre género dos participantes e competência social verificamos a ausência de diferenças significativas entre estas duas variáveis (Tabela 41).

**Tabela 42 - Competência social e ano de formação**

	Média	D.P.	F	p
<b>Ano de formação</b>			2.12	.11
2º Ano	40.80	10.83		
4º Ano	39.73	5.85		
Mest.	46.80	8.11		
Dout.	42.67	7.55		
<b>Total</b>	42.50	8.51		

Conforme se pode observar na Tabela 42, não existem diferenças significativas na competência social ao longo dos diferentes anos de formação dos estudantes.

No entanto, são os estudantes de mestrado que apresentam níveis mais elevados de competência social ( $\bar{x} = 46.80$ , D. P. = 8.10). Para uma melhor visualização deste aspecto apresentamos o Gráfico 9.

**Gráfico 9 - Competência social e formação académica**

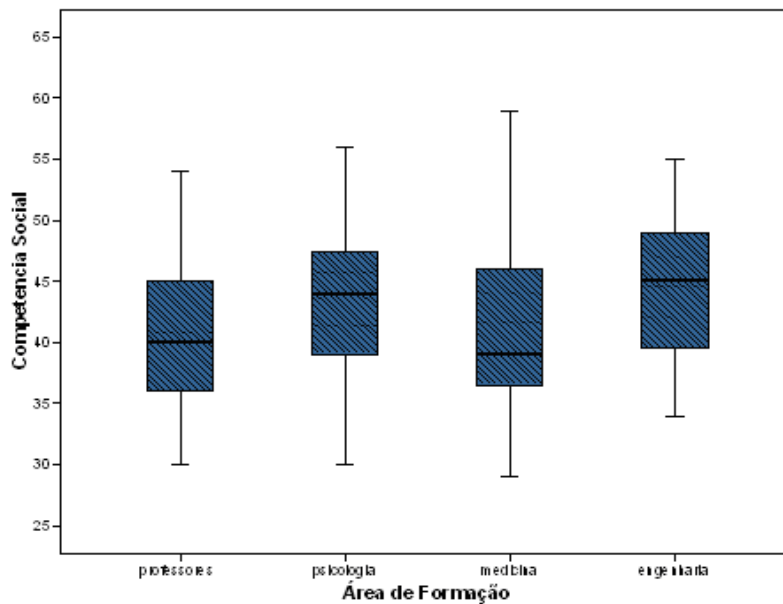
Também na área de formação acadêmica não foram encontradas diferenças na competência social (Tabela 43).

**Tabela 43 - Competência social e área de formação**

	Média	D.P.	F	p
<b>Área de Formação</b>			.78	.51
Psi.	43.80	8.15		
Prof.	41.07	7.03		
Med.	40.60	11.59		
Eng.	44.53	6.56		
<b>Total</b>	42.50	8.51		

Mas os estudantes de psicologia são, em média, socialmente mais competentes do que os restantes ( $\bar{x} = 43.80$ , D.P. = 8.15), ao passo que os de medicina são, em média, os menos competentes socialmente ( $\bar{x} = 40.60$ , D. P. = 11.59), conforme se pode observar no Gráfico 10.

**Gráfico 10 – Competência social e área de formação acadêmica**



**Tabela 44 - Competência social e tipo de relação**

	Média	D.P.	F	p
<b>Tipo de Relação</b>			1.13	.29
Com RI	43.67	8.97		
Sem RI	41.33	8.01		
<b>Total</b>	42.50	8.51		

No que se refere ao tipo de relação não foram encontradas diferenças significativas ao nível da na competência social dos estudantes (Tabela 44).

### **Vinculação, competência social, vinculação aos pares e desenvolvimento epistemológico**

#### **Vinculação e competência social**

A relação entre vinculação e competência social é analisada para os padrões de vinculação (Tabela 45) e as estratégias de vinculação (Tabela 46).

**Tabela 45 – Padrões de Vinculação e competência social**

	Padrões	N	Média	D.P.	F	P
Competência social					3.51	0.04
	Seguro	34	44.94	8.46		
	Desligado	17	39.47	5.08		
	Preocupado	9	39.0	11.36		

Quando procuramos analisar a relação entre competência social e padrões de vinculação (Tabela 45), verificamos a existência de diferenças significativas ( $f(2, 58) = 3.5$ ,  $p < .05$ ), sendo que os estudantes com padrão de vinculação seguro são em média socialmente mais competentes ( $\bar{x} = 44.95$ , D.P. = 8.46). No entanto, a análise Scheffe Post-hoc não permitiu discriminar os grupos em análise.

**Tabela 46 - Matriz de correlação de Pearson entre estratégias de vinculação e competência social**

		Segurança- Insegurança	Competência Social	Hiperactivação- Desactivação
Segurança- Insegurança	Correlação de Pearson	1	.387**	-.578**
	Sig. (2-tailed)		.002	.000
	N	60	60	60
Hiperactivação- Desactivação	Correlação de Pearson	-.578**	-.168	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.199	
	N	60	60	60
Competência Social	Correlação de Pearson	.387**	1	-.168
	Sig. (2-tailed)	.002		.199
	N	60	60	60

\*\* Correlação significativa ao nível 0.01 (2-tailed)

De acordo com a Tabela 46, a competência social encontra-se correlacionada de um modo significativo com a estratégia de segurança-insegurança sugerindo que quanto mais próximo o indivíduo se situar do pólo da segurança mais competente socialmente se apresenta ( $r = .39$ ,  $p < .01$ ).

### Vinculação e vinculação aos pares

A relação entre vinculação e vinculação aos pares, considerando padrões (Tabela 47) e estratégias de vinculação (Tabela 48), é apresentada a seguir.

**Tabela 47 - Padrões de vinculação e vinculação aos pares**

	Padrões	N	Média	D.P.	F	P
<b>Vinculação aos pares</b>					5.4	0.007
	Seguro	34	89.5	12.12		
	Desligado	17	81.24	9.02		
	Preocupado	9	95.0	9.26		

Os resultados apresentados na Tabela 47 revelam a existência de diferenças significativas na vinculação aos pares em função dos três padrões de vinculação ( $f(2, 58) = 5.4$ ,  $p < .01$ ), ou seja, a vinculação aos pares é significativamente diferente segundo o padrão de vinculação. São os estudantes com padrão de vinculação preocupado que apresentam em média valores de vinculação aos pares mais elevados ( $\bar{x} = 95.0$ , D.P. = 9.26). As análises Scheffe Post-doc revelam que os indivíduos com padrão desligado são os que se consideram menos vinculados aos pares do que os seguros (diferença entre médias = 8.3,  $p = .047$ ) e também do que os preocupados



(diferença entre médias = 13.8,  $p = .013$ ). Não existem diferenças significativas na vinculação aos pares entre padrão seguro e desligado.

**Tabela 48 - Matriz de correlação de Pearson entre estratégias de vinculação e vinculação aos pares**

		Segurança- Insegurança	Vinculação aos pares	Hiperactivação- Desactivação
Segurança- Insegurança	Correlação de Pearson	1	.256*	-.578**
	Sig. (2-tailed)		.048	.000
	N	60	60	60
Hiperactivação- Desactivação	Correlação de Pearson	-.578**	-.383**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.003	
	N	60	60	60
Vinculação aos pares	Correlação de Pearson	.256*	1	-.383**
	Sig. (2-tailed)	.048		.003
	N	60	60	60

\* Correlação significativa ao nível 0.05 (2-tailed)

\*\* Correlação significativa ao nível 0.01 (2-tailed)

A vinculação aos pares está correlacionada significativa com a estratégia segurança-insegurança ( $r = .26$ ,  $p < .05$ ) e com a estratégia hiperactivação-desactivação ( $r = -.38$ ,  $p < .001$ ). Assim quanto mais segura for a estratégia de vinculação mais elevada é a vinculação aos pares e quanto mais o indivíduo hiperactiva as necessidades de vinculação mais baixa é a sua vinculação aos pares (Tabela 48).

**Vinculação e modos de conhecimento**

Quando analisamos a possível relação entre padrão de vinculação e modos de conhecimento, verificamos a existência de uma relação significativa entre as duas variáveis ( $\chi^2 (6) = 16.91$ ,  $p < .05$ ).

**Tabela 49 – Padrões de vinculação e modos de conhecimento**

	<b>Padrões</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Fisher's Exact Test</b>
<b>Modos de Conhecimento</b>				12.153 (p = .031)
<b>Absoluto</b>	Seguro	1	25.0	
	Desligado	0	0.0	
	Preocupado	3	75.0	
<b>Total</b>		4	100	
<b>Transição</b>	Seguro	14	56.0	
	Desligado	9	36.0	
	Preocupado	2	8.0	
<b>Total</b>		25	100	
<b>Independente</b>	Seguro	15	60.0	
	Desligado	8	32.0	
	Preocupado	2	8.0	
<b>Total</b>		25	100	
<b>Contextualizado</b>	Seguro	4	66.7	
	Desligado	0	0.0	
	Preocupado	2	33.3	
<b>Total</b>		6	100	

$\chi^2 (6) = 16.91$ ,  $p < .05$

Assim, o padrão de vinculação desligado está associado aos modos de conhecimento de complexidade intermédia (i.e., transição e independente) e o padrão preocupado está associado de um modo quase uniforme aos quatro modos de conhecimento. Já o padrão de vinculação seguro é muito raro no modo de conhecimento de menor complexidade (i.e., absoluto; 25%), sendo claramente maioritário nos restantes modos de conhecimento (i.e., transição, independente; 56% e 60% respectivamente), e especialmente no modo de maior complexidade (i.e., contextualizado; 66.7%). Em termos globais, a proporção do padrão de vinculação seguro vai aumentando à medida que aumenta a complexidade dos modos de conhecimento (Tabela 49).

## Síntese

Os resultados do Estudo 3 revelam que, ao nível a organização da vinculação, existe uma maior proporção de indivíduos seguros comparativamente com os inseguros (desligados e preocupados) e uma ausência de relação significativa entre padrão de vinculação e género, área e ano de formação académica e envolvimento ou não em relações íntimas. A competência social e a vinculação aos pares não se relacionam significativamente com género, área e ano de formação académica e envolvimento ou não em relações íntimas.

Os estudantes que integram o estudo progridem de modos de conhecimento menos complexos (i.e., absolutismo) para mais complexos (i.e., contextualizado) à medida que avançam na sua formação académica, sendo que os modos de maior complexidade (independente e contextualizado) são claramente típicos da formação pós-graduada. No entanto, a mesma a relação significativa já não foi encontrada para o género, área de formação académica e envolvimento em relações íntimas.

Os padrões de vinculação permitem diferenciar os estudantes em termos da competência social, sendo que os estudantes com padrão seguro apresentam níveis superiores de competência social do que os com padrão preocupado ou desligado. Ao mesmo tempo, a relação positiva e significativa entre competência social e estratégia de segurança-insegurança, sugere que quanto mais o indivíduo se aproxima de pólo da segurança mais competente se apresenta socialmente. Os estudantes com diferentes padrões de vinculação distinguem-se significativamente ao nível da vinculação aos pares, sendo que os estudantes com padrão preocupado aqueles que apresentam valores mais elevados de vinculação aos amigos, apesar da diferença entre médias não ser significativa entre os preocupados e os seguros. Os indivíduos com padrão desligado claramente se distinguem dos seguros e preocupados em termos da vinculação aos pares pois apresentam os valores mais baixos. A vinculação aos pares está positiva e significativamente relacionada com a estratégia de segurança-insegurança, já a estratégia de hiperactivação-desactivação relaciona-se negativamente com a vinculação aos pares sugerindo que quanto mais segura é a vinculação aos pares mais o indivíduo tende a desactivar as suas necessidade de vinculação. A qualidade da organização da vinculação (i.e., padrões de vinculação) está relacionada com o desenvolvimento epistemológico, sendo que à medida que a complexidade nos modos de conhecimento aumenta a percentagem de indivíduos seguros também aumenta.

## **Discussão dos resultados**

A discussão dos resultados encontra-se organizada em função das principais variáveis em estudo, isto é, vinculação, desenvolvimento epistemológico, competência social e vinculação aos pares. Assim, iniciamos a discussão com algumas reflexões acerca dos resultados sobre a vinculação, o desenvolvimento epistemológico, a competência social e a vinculação aos pares em função das características de selecção dos participantes – área e ano de formação académica e envolvimento ou não em relações íntimas e, seguida da discussão das relações entre variáveis encontradas. Após a discussão de resultados analisaremos as principais limitações dos estudos.

Consideramos relevante salvaguardar, antes de iniciarmos a discussão de resultados, que a mesma se circunscreve aos três estudos realizados com estudantes que não podem ser considerados representativos da população que abrange todos os estudantes do ensino superior português. Ao mesmo tempo, temos consciência de que o nosso trabalho se situa numa área nova de grande complexidade, a investigação interdomínios do desenvolvimento do jovem adulto. A nossa questão central de investigação assume uma natureza claramente exploratória e dela decorre a especificidade dos resultados e das conclusões. Esperamos, no entanto, contribuir de algum modo para a construção do conhecimento científico sobre o desenvolvimento humano, especialmente do jovem adulto, no contexto de ensino superior.

### **Vinculação nos jovens adultos**

No que à vinculação se refere um dos aspectos que nos parece mais relevante é a sua distribuição na amostra. Quer em termos de estilos de vinculação quer de padrões, encontramos nos três estudos uma maior proporção de indivíduos seguros do que inseguros o que é coerente com os dados da investigação internacional para estudos com população não clínica ou de baixo risco (e.g., Bernier, Larose & Boivin, 2007; Soares & Dias, 2006; Spangler & Zimmermann, 1999; van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, 1996). À semelhança dos resultados prévios da investigação internacional, os nossos resultados globalmente não sugerem a existência de diferenças na distribuição da vinculação em termos de género e nível educativo dos indivíduos (e.g., Spangler & Zimmermann, 1999; Moreira et al., 1998). Apenas no Estudo 1 foi encontrada uma diferença significativa no estilo de vinculação ansioso entre homens e mulheres, com os homens a apresentar em média um estilo ansioso superior às mulheres. Este facto poderá dever-se a características específicas dos participantes do Estudo 1, uma vez que no Estudo 2, em que se utiliza o mesmo instrumento para avaliar o estilo de

vinculação, e no Estudo 3, onde se avalia a organização da vinculação com AAI, esta diferença em termos de género não foi encontrada. Num estudo conduzido também com estudantes do ensino superior em que o estilo de vinculação foi avaliado com o *Relationship Questionnaire* (Bartholomew and Horowitz, 1991), Fox (2003) relata diferenças no estilo evitante entre homens e mulheres (i.e., os homens mais evitantes do que as mulheres), no entanto considera que esta diferença poderá resultar de um enviesamento da amostra. A razão subjacente a tal diferença poderá ser também discutida ao nível metodológico, mais especificamente em termos do tipo de instrumento de avaliação da vinculação utilizado, pelo que retomaremos este aspecto posteriormente. A ausência de relação entre padrões de vinculação e relações íntimas, encontrada no Estudo 3, poderá inicialmente parecer paradoxal, na medida em que no âmbito de quadro conceptual da vinculação poder-se-ia esperar que indivíduos com padrão de vinculação segura apresentassem níveis de intimidade nas relações interpessoais superiores quando comparados com indivíduos com vinculação preocupada ou desligada. No entanto, é importante salvaguardar que no âmbito do nosso estudo (Estudo 3) não utilizamos nenhuma medida de avaliação da intimidade apenas usamos como critério para distinguir os indivíduos o envolvimento ou não, no que a literatura específica considera, uma relação íntima (Bartholomew & Thompson, 1995). Ora sabemos também pela investigação prévia (Cassidy, 2001; Cassidy & Main, 1984) que o que pode constituir-se como factor relevante é a qualidade da relação em termos, por exemplo, de nível de intimidade e não a presença ou ausência de uma relação íntima. As correlações significativas encontradas no Estudo 3 entre os padrões de vinculação e os mega-itens são similares às descritas por outros investigadores (e.g., Dias, 2007), permitindo assumir uma coerência interna no âmbito da própria teoria da vinculação corroborada em termos do instrumento de avaliação utilizado (AAI).

### **Desenvolvimento epistemológico nos jovens adultos**

Se no Estudo 1 os resultados relativos ao desenvolvimento epistemológico assumiam um carácter não esperado em função da revisão da literatura e investigação, contrariando grande parte da investigação internacional no domínio, o mesmo já não se verifica nos Estudos 2 e 3 em que à medida que os estudantes avançam na sua formação académica progridem para níveis mais complexos de conhecimento. Parece-nos que o facto de no Estudo 1 o absolutismo aumentar entre o primeiro e o terceiro ano de formação académica poderá ser parcialmente explicado por se tratar de um estudo intra-institucional em que as características contextuais, especificamente ao nível dos recursos humanos e materiais, poderão contribuir para esta diferença na trajectória

desenvolvimental. Esta explicação assume um carácter de maior plausibilidade quando comparamos a trajectória desenvolvimental dos estudantes do Estudo 1 com a dos Estudo 3. Relembramos que o Estudo 3 é inter-institucional pelo que o impacto de variáveis contextuais no desenvolvimento epistemológico é mais diversificado impedindo que se crie uma interacção específica que enviesse de algum modo a progressão desenvolvimental, de tal modo que, no Estudo 3 é claramente evidente a mudança na complexidade nos modos de conhecimento entre o segundo ano da licenciatura e o doutoramento conforme o esperado em função da literatura e da investigação no domínio (Pereira, 2005; Medeiros et al., 2002; Baxter Magolda, 2001a; Mentkowski et al., 2000; Palmer et al., 2000). Importa salientar que a presença de trajectórias desenvolvimentais consideradas atípicas no âmbito do desenvolvimento epistemológico tem sido documentada na literatura ainda que esporadicamente (e.g., Martins, 2007; Elwell, 2004; Zhang, 2004). Quer se trate de uma inversão no sentido da progressão desenvolvimental quer se trate da predominância um modo menos complexo, as explicações avançadas pelos investigadores assentam essencialmente no efeito de variáveis contextuais, como por exemplo, aspectos específicos das instituições de ensino superior ou de variáveis individuais como a etnia/cultura, como tivemos oportunidade de analisar no Capítulo II.

As diferenças de género no desenvolvimento epistemológico são registadas apenas no Estudo 1 em que os homens se apresentam como mais absolutista do que as mulheres, não se verificando diferenças de género para os restantes níveis de desenvolvimento epistemológico. Esta questão da relação entre género e desenvolvimento epistemológico assumiu no passado um papel nuclear na investigação no domínio (Perry, 1970; Belenky et al., 1986; Baxter Magolda, 1992), mas nos últimos anos os estudos têm sistematicamente reunido evidências que apontam para a ausência de diferenças (Elwell, 2004; Pirttila-Backman & Kajanne, 2004; Wise et al., 2004; Medeiros et al., 2002; Baxter Magolda, 2001a; Pires, 2001; Palmer, Marra, Wise & Litzinger, 2000; Zhang, 1999; Sutton et al., 1996). Assumindo-se que o género pode apenas contribuir para o que é designado como preferências estilísticas (Baxter Magolda, 1992, 1998, 2002) no modo como os indivíduos abordam o processo de construção do conhecimento, reduzindo-se assim o carácter determinante da variável género. Já nos Estudos 2 e 3 não se encontraram diferenças de género, o que corrobora os dados da investigação internacional mais recente. E especificamente no Estudo 3, a clara associação entre padrão de conhecimento e género vem reforçar a concepção de preferências estilísticas proposta por Baxter Magolda (1992, 2001). Efectivamente, de acordo com os resultados do Estudo 3, as mulheres parecem preferir uma abordagem mais focalizada nas relações no processo de construção de conhecimento, valorizando a ligação aos outros e o cuidado pelos outros, ao passo que os homens privilegiam uma abordagem mais

impessoal, mais focalizados no indivíduo e desligado dos outros. Parece-nos que, quer no que se refere à trajectória desenvolvimental quer à preferência estilística associada ao género, os resultados dos Estudo 3 são muito claros e consistentes com a investigação internacional no domínio geral do desenvolvimento epistemológico (e.g., King & Kitchener, 1994; Kuhn, 1991) e no domínio específico do Modelo de Reflexão Epistemológica de Baxter Magolda (1992) (Whitmire, 2004; Vess, 1999, 2001; Kube & Thorndike, 1991).

A relação encontrada entre ano de formação e desenvolvimento epistemológico é também consistente com as evidências nacionais e internacionais (e.g., Bastos, 1998; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005), de tal modo que no Estudo 3 o ano de formação é a única variável que assume uma relação significativa com o desenvolvimento epistemológico. Importa salientar que o conhecimento de transição parece assumir um domínio na formação pré-graduada ao passo que o conhecimento independente parece ser mais específico da formação pós-graduada, constituindo-se o doutoramento como a arena privilegiada do modo de maior complexidade - o conhecimento contextualizado. O que parece estar em causa quando se considera o ano de formação académica é o modo como a organização curricular coloca o estudante perante a necessidade de assumir, lidar e integrar a incerteza, contradição e ambiguidade como condições inerentes ao processo de construção de conhecimento. Mais especificamente, quando nos situamos na licenciatura a questão central parece organizar-se em torno da incerteza (e.g., Baxter Magolda, 1998) que conduz o estudante a assumir uma posição relativista, ao passo que na formação pós-graduada, especialmente no doutoramento, o que parece ser nuclear é o uso contextualizado das evidências para sustentar juízos/julgamentos pessoais (Baxter Magolda, 2001a; Kuhn, 1991, 2002), daí a importância do compromisso. Este processo pode tornar-se relativamente estruturado como consequência das progressivas exigências que são colocadas ao longo da formação aos estudantes bem como da inversão, também ela progressiva, no papel de estudante e de docente. Isto é, espera-se que gradualmente o estudante vá assumindo um papel mais activo e o professor abandone o papel de especialista e detentor do conhecimento para que, inicialmente em parceria (com o professor e/ou pares) e depois de um modo mais autónomo, o estudante assuma e experiencie o papel de construtor de conhecimento. Neste sentido, parece-nos que os resultados, especialmente do Estudo 3, reforçam a importância da educação formal no desenvolvimento de modos cada vez mais complexos de conhecimento e de conhecer como alertaram Hood e Deopere (2002), bem como a necessidade/relevância de estender o envolvimento do indivíduo em algum tipo de formação (pós-graduada, especializada ou outra) ao longo da vida, uma vez que ao que parece é após a formação dita inicial (licenciatura) que os modos de

conhecimento mais complexos têm mais probabilidade de se desenvolver (Pascarella e Terenzini, 2005; Mentkowski et al., 2000; Rickards & Mentkowski, 1995). Associado ao ano de formação acadêmica é frequente encontrar na literatura referências aos efeitos da idade no desenvolvimento epistemológico. Os nossos resultados não apontam qualquer relação nesse sentido, mas também a este nível os resultados da investigação internacional são ambíguos (Martins, 2005; Pirttila-Backman & Kajanne, 2001; Kurfiss, 1977; Kniefelkamp & Slepitzka, 1976; Perry, 1970), sendo que na maior parte das vezes a idade contribui para explicar o desenvolvimento epistemológico quando associada aos efeitos da experiência acadêmica (ou seja, anos de formação) (King e Kitchener, 1994, 2002, 2004).

Já a área acadêmica, nos nossos estudos, não parece contribuir significativamente para o aumento da complexidade epistemológica, ao contrário do que é apontado em alguma literatura internacional e nacional (Martins, 2005; Palmer & Marra, 2004; Medeiros et al., 2002; Pirttila-Backman & Kajanne, 2001). A este propósito importa salientar que os resultados da investigação são heterogêneos, sendo possível encontrar estudos que registam diferenças no desenvolvimento epistemológico em função da área acadêmica dos estudantes (Hofer, 2000; Paulsen & Wells, 1998; Jehng, Johnson, & Anderson, 1993) e estudos que não encontram qualquer relação entre as duas variáveis (Felder & Brent, 2004; Ryan & David, 2003; Sutton et al., 1996). No entanto, uma análise cuidada da literatura internacional a este propósito permite-nos clarificar um pouco a aparente diversidade de resultados. Assim, o que se verifica na maioria das investigações que encontram diferenças entre desenvolvimento epistemológico e área de formação é que os estudantes das ciências sociais, artes e humanidades apresentam maior probabilidade de considerarem o conhecimento como incerto e a verdade como relativa mais cedo no seu percurso académico do que os estudantes das engenharias e tecnologias (Jehng, Johnson, & Anderson, 1993). Trata-se, portanto, de uma diferença relativa no percurso académico, de tal modo que no final da licenciatura, por exemplo, estas diferenças acabam por se esbater. Considerando o desenho transversal do Estudo 3 torna-se muito difícil captar este tipo de diferenças, apesar da existência de diversidade em termos de área de formação académica. O Estudo 2 com um desenho longitudinal poderia permitir este tipo de análise, mas a amostra envolvida não assegura uma diversidade em termos da área de formação (trata-se somente de estudantes de ciências sociais).



**Competência social nos jovens adultos**

No Estudo 3, como já tivemos oportunidade de descrever, incluímos novas variáveis que de algum modo poderiam contribuir para expandir a compreensão do desenvolvimento dos estudantes do ensino superior à semelhança do que é efectuado a nível nacional e internacional (e.g., Sroufe et al, 2005). Um aspecto particularmente saliente é que os resultados obtidos no nosso estudo sobre a competência social são consistentes com os resultados obtidos por Kobak (1985) também com estudantes do ensino superior e também com a versão norte americana/original do instrumento que utilizamos. Assim, em ambos os estudos são os estudantes com padrão de vinculação segura os mais competentes socialmente seguidos dos com padrão desligado e finalmente dos preocupados. As médias da competência social em todos os padrões de vinculação no estudo norte-americano são superiores às nossas, mas pensamos que tal resulta de características culturais específicas que diferenciam a população norte americana da portuguesa.

A competência social tem-se assumido como um recurso muito relevante ao longo do desenvolvimento humano, sendo que a investigação tem aprofundado mais o seu papel na infância e adolescência (e.g., Sroufe et al., 2005). No entanto, alguns estudos a nível nacional (e.g., Moreira et al., 1998) e internacional (e.g., Kobak & Sceery, 1988; Kobak, 1985) têm investigado o papel da competência social nos jovens adultos. Globalmente, não encontramos qualquer relação significativa entre competência social e características gerais dos estudantes como género, área e nível de formação académica e tipo de relação íntima, o que vai de encontro aos resultados prévios da literatura (Kobak, 1985; Moreira et al., 1998). Tal como é proposto para a infância e adolescência, a competência social parece assumir-se como um recurso pessoal relevante cuja a sua qualidade não parece depender de variáveis como género ou idade, mas predominantemente da qualidade das relações interpessoais significativas desenvolvidas ao longo da vida e das dinâmicas familiares (e.g., Sroufe et al., 2005; Hauser et al., 1984). Desde os primeiros estudos sobre competência social em estudantes do ensino superior que as evidências apontam para a ligação entre características familiares (por exemplo, suporte, comunicação, confiança) e competência social (Grinker et al, 1962; Murphey et al., 1963). Mas à medida que a investigação foi avançando e, também como forma de responder às limitações apontadas nos estudos iniciais (por exemplo, na definição do conceito de competência social, na natureza dos instrumentos de avaliação), o foco passou de características mais contextuais para características pessoais, nomeadamente o que é apontado por Waters e Sroufe (1980) como recursos pessoais, assumindo-se aqui a qualidade da vinculação como um recurso pessoal

nuclear. A este propósito retomaremos a discussão posteriormente aquando da relação entre competência social e vinculação.

### **Vinculação aos pares nos jovens adultos**

A ausência de diferenças significativas entre vinculação aos pares e género, ano e área de formação académica encontradas no Estudo 3 vão no sentido dos estudos prévios a nível nacional (e.g., Ferreira, 2003) e internacional (e.g., Lapsley, 1990). A relevância dos pares e da qualidade da relação com os pares no contexto de ensino superior tem assumido uma dimensão importante na investigação no âmbito do quadro conceptual da vinculação, nomeadamente quando na literatura existe um consenso crescente quanto ao papel dos pares/amigos enquanto figuras de vinculação (Collins & van Dulamen, 2006; Doherty & Feeney, 2004; Furman, 2002; Furman, Simon, Shaffer & Boucher, 2002; La Guardia, Ryan, Couchman & Deci, 2000). Mas, à semelhança do que se verifica com a competência social, o que parece ser determinante para a qualidade da vinculação aos pares em jovens adultos não são as variáveis contextuais, mas pessoais como a qualidade da vinculação aos pais ou outras figuras de vinculação importantes ao longo da infância e adolescência. Este aspecto será aprofundado aquando da discussão da relação ente variáveis.

### **Vinculação, competência social, vinculação aos pares e desenvolvimento epistemológico: Relação entre variáveis**

#### **Vinculação e competência social**

A qualidade da organização da vinculação permite diferenciar os indivíduos ao nível da competência social, sendo que os estudantes com vinculação segura apresentam-se como socialmente mais competentes, seguidos dos desligados e finalmente os preocupados. Esta relação entre competência social e segurança da vinculação é muito consistente com os resultados internacionais (Kobak & Sceery, 1988; Kobak, 1985) e nacionais (Moreira et al., 1998). Assim, tal como é apontado da literatura e, na continuidade dos resultados dos estudos na infância e adolescência, também no ensino superior a competência social parece assumir-se como um recurso pessoal fundamental para que o jovem possa dar resposta às exigências colocadas e obter resultados desenvolvimentais adaptativos (Waters & Sroufe, 1980). Em termos do papel da qualidade da organização da vinculação na competência social, também os nossos

resultados reforçam as evidências descritas na literatura, quer para infância e adolescência quer para juventude (e.g., Sroufe et al., 2005a; Rice, Cunningham & Young, 1997). Uma relação de vinculação precoce segura parece estabelecer as fundações para que, ao longo da sua trajetória desenvolvimental, o indivíduo desenvolva um sentido de competência social. Assim, espera-se que uma criança com vinculação segura tenha desenvolvido com os seus pais interações pautadas pela disponibilidade, reciprocidade e confiança o que contribuiu para a construção de MID do *self* e dos outros positivos, conduzindo a que a criança confie em si e nas suas competências para estabelecer relações com outros e considere os outros como confiáveis, disponíveis e responsivos. Este tipo de representações irão constituir a plataforma que sustentará o desenvolvimento de relações sociais satisfatórias (com os pares e outras pessoas) que por sua vez alimentarão o sentido de eficácia e competência social do indivíduo. Se nos focalizarmos agora no contexto específico do ensino superior, poderemos compreender a relevância extrema deste recurso pessoal para o funcionamento adaptativo do estudante. Assim, o ingresso no ensino superior implica para a maioria dos estudantes o afastamento, mesmo que ligeiro, de figuras de vinculação importantes como os pais ou amigos de infância o que pode significar um aumento da vulnerabilidade dos estudantes às exigências que este novo contexto coloca. Simultaneamente uma adaptação bem sucedida implica, por exemplo, a formação de novas relações sociais satisfatórias com os pares (Cutrona, 1982) que quando falham potenciam a vivência de sentimentos de solidão e exclusão social. Estas novas relações sociais que, frequentemente se assumem como relações de amizade, contêm elevado potencial para se tornarem relações de vinculação ou pelo menos cumprirem algumas das funções que as relações de vinculação cumprem, e que podem contribuir para o sentimento de bem-estar, segurança e conseqüente adaptação ao ensino superior. Paralelamente o estudante tem de ser capaz de viver de um modo relativamente independente dos pais durante um período considerável, ao mesmo tempo que é fundamental manter uma qualidade relacional com os pais que assegure alguma continuidade na relação e nas funções que ela desempenha (figuras de vinculação de reserva). Considerados em conjunto, estes desafios partilham uma alteração do equilíbrio das representações do *self* e dos outros (MID), o que exige alguma reorganização dos MID. O estudante pode assimilar as novas relações aos MID já existentes e assim manter alguma continuidade, mas ao mesmo tempo, dada a especificidade deste novo contexto e das novas relações, é fundamental que o estudante seja capaz de acomodar estas estruturas às diferentes experiências de modo a potenciar uma adaptação adequada e assim assumir novos papéis nas relações interpessoais antigas (com os pais, por exemplo) e novas, o que por sua vez contribuirá para um novo

sentido de autonomia, interdependência e capacidade de relacionamento com os outros. Neste sentido, claramente a competência social é assumida como um “produto” do tipo de MID construídos e que são evidentes no “state of mind” do estudante relativamente às relações de vinculação tal como é avaliado na AAI.

Esta consciência do papel extremamente relevante da qualidade da vinculação na competência social é reforçada pela correlação significativa encontrada no Estudo 3 entre estratégia de segurança-insegurança e competência social, com os estudantes que mais se aproximam do pólo da segurança a perceberem-se socialmente mais competentes. Esta relação parece apontar para uma maior especificidade da interligação vinculação/competência social, podendo sugerir que um dos aspectos nucleares da qualidade da relação de vinculação com implicação para o desenvolvimento da competência social poderá ser a experiência de segurança proporcionada pela relação de vinculação.

### **Vinculação e vinculação aos pares**

Os resultados encontrados no Estudo 3 entre padrões de vinculação e vinculação aos pares são interessantes. Os padrões de vinculação permitem distinguir os estudantes em termos de vinculação aos pares, sendo que são os estudantes com padrão de vinculação desligado que se diferenciam significativamente dos seguros e preocupados, apresentando os valores médios mais baixos. Este resultado é consistente com outros encontrados na literatura (e.g., Fass & Tubman, 2002) e com o quadro conceptual da vinculação. Um indivíduo com uma organização de vinculação desligada tende a apresentar MID dos outros negativos, considerando-os como pouco confiáveis, conseqüentemente, desvaloriza a necessidade de confiar e depender dos outros pelo elevado risco envolvido, sobrevalorizando as suas capacidades e a necessidade extrema de independência. Não será, portanto, surpreendente que as relações com os pares não sejam valorizadas nem mesmo consideradas necessárias.

Um resultado que nos parece um pouco provocatório tem a ver com a vinculação aos pares nos indivíduos com padrão preocupado. São os estudantes com padrão preocupado que, em média, apresentam valores superiores na vinculação aos pares, apesar de, como já referimos, esta diferença entre preocupados e seguros não ser significativa. Este é um resultado aparentemente atípico, apesar de ter sido também verificado num estudo internacional (Berbier, Larose & Boivin, 2007), pois no âmbito da teoria da vinculação, e dentro da hipótese prototípica avançada por Bowlby, o que seria de esperar é que fossem os indivíduos com padrão seguro os que se sentissem mais vinculados aos pares. Parece-nos que este resultado obriga a algum ponto de ordem.

Por um lado, os valores superiores da vinculação aos pares nos preocupados podem ser entendidos quase como protectores, especialmente no contexto do ensino superior. No sentido em que face as novas relações tidas como muito relevantes (relações com os pares/amigos), estes indivíduos percebem tais relações como suportivas e seguras, logo importantes para o seu funcionamento actual num contexto específico – o ensino superior. Convém salientar que na AAI estamos a avaliar a posição/atitude do indivíduo (“state of mind”) face às experiências de vinculação precoces (Kobak, 1985) e, portanto estamos num domínio claramente “attachment based” (Bretherton, 2005), enquanto que com a sub-escala pares do IPPA estamos a avaliar componentes da relação de vinculação com os pares (confiança, comunicação, alienação) e não a classificar os indivíduos em termos de padrões ou estilos de vinculação. De qualquer modo, estes resultados encontram alguma ressonância na investigação internacional quando se verifica que os indivíduos com vinculação insegura (aos pais) tendem a considerar as relações de vinculação com figuras exteriores à família, como por exemplo amigos ou parceiros amorosos, como seguras (Freeman & Brown, 2001).

Ainda a propósito da maior segurança aos pares nos indivíduos com padrão de vinculação preocupado parece-nos que este tipo de resultados pode apontar para a necessidade de maior especificidade e profundidade no estudo deste padrão de vinculação, especialmente quando está em causa a sua relação com outros aspectos do funcionamento humano. Esta necessidade de um olhar diferente por parte da investigação é reforçada pelo comportamento do padrão preocupado na relação com o desenvolvimento epistemológico, como veremos posteriormente. Apesar de na literatura da vinculação este padrão se encontrar bem descrito e investigado, pode ser possível que quando o foco da investigação é a eventual relação ou articulação com outras dimensões de desenvolvimento humano, este padrão coloque especificidades que obrigam a uma análise mais complexa. Por exemplo, no estudo de Moreira e cols. (1998) sobre a competência social já referido, os autores verificaram que os indivíduos com estilo ansioso eram socialmente mais competentes do que os evitantes, apesar da diferença entre estes dois grupos não ser significativa, quando o que seria esperado era que a competência social fosse superior no estilo evitante.

Os nossos resultados sugerem, no entanto, uma relação próxima entre segurança da vinculação e vinculação aos pares, tal como aparece documenta em alguns estudos considerados pioneiros ao nível internacional (e.g., Zimmermann, 2004; Larose & Bernier, 2001; Zimmermann, Maier, Winter & Grossmann, 2001; Allen, Moore, Kuperminc, & Bell, 1998).

Um aspecto que parece reforçar a relação entre organização da vinculação e vinculação aos pares são as correlações significativas encontradas com as estratégias de

segurança-insegurança e hiperactivação-desactivação. Assim, os estudantes que apresentam valores superiores de vinculação aos pares tendem a usar uma estratégia de vinculação que se aproxima do pólo da segurança e a desactivar as suas necessidades de vinculação. Poderá ser exactamente a articulação coerente entre as duas estratégias de vinculação que potencie a qualidade de maior segurança na relação com os pares. É compreensível que um indivíduo que não tende a exacerbar as suas necessidades de vinculação desencadeie nos outros maior receptividade em termos do estabelecimento de relações íntimas, pois em caso de hiperactivação os pares poder-se-ão sentir sobrecarregados na relação ou considerar o outro como demasiado exigente em termos relacionais, o que pode conduzir ao desgaste ou deterioração da relação. Os resultados encontrados por si só salientam a relevância dos pares/amigos para o funcionamento individual, com maior implicações no contexto do ensino superior pelos desafios desenvolvimentais e relacionais que coloca aos estudantes, como tivemos já oportunidades de referir. Assim, as relações próximas com os pares/amigos parecem assumir na juventude um carácter de maior relevância, especialmente quando não estão ainda alicerçadas relações amorosas. Como vários autores referem, as relações de amizade significativas podem constituir uma plataforma óptima para o ensaio e desenvolvimento de competências nucleares ao estabelecimento e manutenção de relações amorosas significativas. Além disso, estas relações de amizade podem desempenhar funções de vinculação fundamentais para assegurar o funcionamento equilibrado e contribuir para trajectórias desenvolvimentais adaptativas. Se considerarmos a competência social associada às relações com os pares então as implicações para o desenvolvimento dos jovens tornam-se ainda mais relevantes e constituem potenciais oportunidades de promoção de desenvolvimento e adaptação.

### **Vinculação e desenvolvimento epistemológico**

Um dos resultados mais inovadores é a relação encontrada entre vinculação e desenvolvimento epistemológico. Esta relação parece ser relativamente consistente pois é encontrada nos três estudos, mesmo quando efectuamos uma variação ao nível dos instrumentos de avaliação das duas variáveis e passamos dos auto-relatos para as entrevistas, e mesmo em desenhos transversais e longitudinais. Ao mesmo tempo os resultados sugerem que a segurança da vinculação poderá estar mais associada a níveis ou modos de conhecimento mais complexos.

A relação entre vinculação e desenvolvimento cognitivo encontra-se bem documentada na literatura quando os períodos desenvolvimentais são a infância e adolescência (e.g., Ruiters & van IJzendoorn, 1993), como tivemos oportunidade de discutir na síntese da

Parte I, mas não encontramos estudos específicos que investiguem esta questão na juventude. Alguns estudos por nós revisto, e já referenciados Capítulo I, que analisam a relação entre vinculação e certos aspectos do funcionamento cognitivo, como por exemplo competência acadêmica, têm encontrado relações significativas entre as variáveis (e.g., Fass & Tubman, 2002).

Se considerarmos a complexidade inerente quer à vinculação quer à construção de conhecimento no jovem adulto, parece claro que o que poderá estar em causa neste tipo de relação não é uma questão de causalidade linear. À semelhança dos estudos na infância e adolescência sobre relação entre vinculação e desenvolvimento cognitivo, também neste período desenvolvimental, juventude, a relação entre estas duas dimensões do desenvolvimento poderá ser potenciada por outras variáveis. Se assumirmos que o conhecimento é construído numa matriz relacional torna-se claro o papel que as relações podem assumir neste processo, tal como o contributo de certas características pessoais, como a competência social. À semelhança que do foi proposto por Ainsworth (1991), a vinculação na idade adulta é fundamental para o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais significativas, mas também facilita o funcionamento e a competência do indivíduo em outros domínios que não o relacional. Um indivíduo com uma organização de vinculação segura que confia nos seus recursos e valor pessoal e o que acredita que os outros poderão constituir-se como fonte de suporte em momentos de dificuldade, podendo, por isso, ser dignos de confiança, possui os recurso pessoais e relacionais necessários para que muito provavelmente tolere melhor (maior capacidade de auto-regulação, por exemplo) o mal-estar que os períodos de adaptação provocam e aproveite com maior riqueza as oportunidades para crescer e mudar que o ensino superior e a educação formal lhe proporcionam. Dito de outro modo, um estudante com vinculação segura poderá lidar melhor, apresentando maior flexibilidade, no sentido adaptativo, com as exigências que as mudanças na complexidade do pensamento colocam aos estudantes, poder-se-á sentir mais confortável ou seguro ao aceitar e lidar com a incerteza inerente ao conhecimento, a qualidade da exploração de novos territórios e formas de conhecer será provavelmente superior e poderá sentir mais segurança e confiança para assumir compromisso com os julgamentos que faz neste processo continuado de construção. Esta vantagem poderá ser potenciada quer pela crença e confiança no seu valor, como também pelos recursos mais ricos que entretanto construiu no domínio relacional. Como tivemos oportunidade de referir os pares/amigos são frequentemente referidos pelos estudantes do ensino superior como muito importantes no processo de construção de conhecimento (e.g., Felder & Brent, 2004; Baxter Magolda, 1992, 2001a), ao mesmo tempo que a investigação no âmbito do quadro conceptual da vinculação tem conseguido demonstrar

que uma organização de vinculação segura é um recurso pessoal fundamental (Roisman, 2006) para o desenvolvimento humano independentemente da área ou domínio em que o desenvolvimento ocorre (e.g., Sroufe et al., 2005).

No âmbito da teoria da vinculação é claro que a segurança da vinculação potencia a capacidade para explorar, sendo que a qualidade dessa exploração está em relação directa com o nível de segurança experienciado na relação de vinculação. Os benefícios da exploração para o desenvolvimento são inúmeros e estão presentes nos diferentes períodos do desenvolvimento. Assim, será também possível considerar que um indivíduo com vinculação segura se sinta mais confortável no processo de exploração de novos territórios no âmbito da complexidade epistemológica, que essa exploração seja mais sistemática e de maior qualidade do que no caso de indivíduos com vinculação insegura e que conseqüentemente os resultados sejam mais produtivos/benéficos em termos desenvolvimentais potenciando a progressão para níveis de maior complexidade. Mais uma vez uma relação segura com os pares pode potenciar este processo ao funcionar como base segura que sustenta o processo exploratório e protege face aos riscos inerentes.

Assim, a qualidade da vinculação, seja aos pais ou aos pares, poderá constituir-se como um componente chave do funcionamento individual que poderá actuar como um factor protector ou compensatório em momentos de transição ou de grande desafio à semelhança do que acontece no processo de construção de conhecimento.

Em investigações internacionais com estudantes do ensino superior (e.g., Fass & Tubman, 2002), a relação encontrada entre vinculação e competência académica é explicada através do efeito moderador da competência social. Assim, a qualidade da vinculação potencia o desenvolvimento de níveis elevados de competência social que por sua vez se encontram associados à competência académica. Os nossos resultados, especialmente o Estudo 3, não permitiram identificar eventuais variáveis que de algum modo estabelecessem a ponte entre vinculação e desenvolvimento epistemológico, no entanto não podemos negar as relações sistemáticas que encontramos entre vinculação e desenvolvimento epistemológico.

Em suma, seja pela qualidade da exploração que a segurança da vinculação proporciona, seja pelos recursos pessoais, como a competência social, a vinculação parece assumir um papel relevante no processo de construção de conhecimento que não deve ser negligenciado.



### Questões metodológicas

Considerando a mudança metodológica que assumimos entre os Estudos 1 e 2 e o Estudo 3, parece-nos relevante tecer algumas considerações sobre este aspecto.

Nos Estudos 1 e 2 a vinculação e o desenvolvimento epistemológico são avaliados com instrumentos de auto-relato (EVA e IDCP respectivamente) ao passo que no Estudo 3 com entrevistas (AAI e MER respectivamente). Se no domínio do desenvolvimento epistemológico, a questão da diversidade metodológica ao nível dos instrumentos de avaliação não é tida como muito relevante, o mesmo não poderemos assumir para o domínio da vinculação. Ainda no domínio do desenvolvimento epistemológico importa salientar que nos últimos anos vários investigadores (e.g., Pascarella & Terenzini, 2005; King & Kitchener, 2002; Baxter Magolda, 2001b) têm discutido a maior adequação das entrevistas ou tarefas para avaliar o desenvolvimento epistemológico em detrimento das medidas de auto-relato, por considerarem que a natureza aberta e menos estruturada das entrevistas e/ou tarefas se adequa mais às especificidades deste processo, permitindo, por exemplo, que o indivíduo possa articular/explicitar os argumentos que sustentam as suas posições ou aplicar as suposições subjacentes às estruturas de conhecimento em que se situa a uma tarefa ou situação concreta, em vez de apenas graduar a sua opinião face a uma afirmação.

No âmbito da teoria da vinculação, as questões associadas aos instrumentos de avaliação da vinculação têm suscitado muita discussão e estão subjacentes à existência de duas tradições de investigação claramente distintas como tivemos já oportunidade de analisar no Capítulo I (para uma análise mais detalhada consultar Steele & Cassidy, 2002).

O que parece consensual neste momento é que quando usamos medidas de auto-relato ou entrevistas para avaliar a vinculação o que está claramente em causa é o nível de especificidade das medidas. Ao avaliarmos a vinculação com a EVA estamos a focalizar em relações específicas, logo situamos a avaliação num nível de maior especificidade. Já com a AAI o que estamos a avaliar é o “state of mind” relativamente à vinculação, apesar de focalizarmos nas experiências precoces com as figuras de vinculação, o que é determinante na classificação do padrão de vinculação é a organização e coerência global da narrativa que nos é apresentada, logo esta classificação está intimamente associada ao processamento automático da informação relacionada com as experiências de vinculação e com o seu impacto no desenvolvimento e funcionamento pessoal (Mair et al., 2004). O que nos remete para outra diferença nuclear entre estes dois tipos de

instrumentos, a questão da acessibilidade. Dito de outro modo, as diferenças na (in)segurança avaliadas pela AAI e pelos auto-relatos resultam do acesso a diferentes níveis de informação, como já tivemos oportunidade de analisar no Capítulo I, com os auto-relatos a avaliar estilos de vinculação conscientes e a AAI a avaliar os MID internalizados e inconscientes. Este aspecto é reforçado pelos resultados do estudo de Berbier, Larose e Boivin (2007) que quando comparam a classificação dos mesmos indivíduos na AAI e no IPPA não encontram relações significativas, mas quando focalizam esta comparação entre sub-escalas da AAI directamente relacionadas com as experiências com os pais (por exemplo, afecto e rejeição) e a segurança no IPPA encontram correlações positivas significativas. Assim o que parece ser nuclear na distinção entre estes dois tipos de medidas é o grau de acesso à informação. Todos estes dados reforçam a concepção de que a vinculação é um construto complexo e multidimensional, que tal como Rutter (1995) salientou tem sido usado para se referir a padrões de comportamento (estilos), qualidade relacional, organização discursiva (padrões) e estruturas cognitivas (MID). A natureza multifacetada do construto torna a sua avaliação um desafio permanente e complexo, que se torna ainda maior quando avançamos para além da infância. Pois se na infância o sistema de vinculação é facilmente observado uma vez que é essencialmente expresso comportamentalmente, na adolescência e, predominante na idade adulta, o comportamento de vinculação sofre transformações profundas como resultado da maturidade biológica e do desenvolvimento cognitivo, tornando-se cada vez menos estereotipado, facilmente activado e observável (Sroufe & Waters, 1977). Perante tal complexidade, quando ao longo dos três estudos realizados encontramos consistência, por um lado na caracterização da variável vinculação, isto é, quer avaliando estilos quer padrões predomina a vinculação segura e não há diferenças de género nem de nível ou área de formação, e por outro na relação entre vinculação e desenvolvimento epistemológico, somos da opinião que os nossos resultados se revestem de alguma robustez, apesar de se inscreverem numa área claramente nova, pautada pela incerteza e complexidade.

### **Limitações do estudo e sugestões para investigações futuras**

Os nossos estudos apresentam um conjunto de limitações que devem ser consideradas, especialmente em estudos posteriores.

Em primeiro lugar, as amostras dos três estudos impedem a generalização dos resultados pela ausência de representatividade. Nos Estudo 1 e 2 participam apenas estudantes de uma instituição de ensino superior com formação na área das ciências sociais. Já o Estudo 3 envolve estudantes de várias instituições de ensino superior mas apenas da região norte do país. Em qualquer dos estudos, a participação dos indivíduos foi voluntária o que pode criar algum enviesamento pois, de acordo com a literatura, os indivíduos que normalmente se voluntariam reúnem características muito específicas que poderão não estar presentes na população em geral. Uma outra limitação decorre do número de participantes, se no Estudo 1 participam 321 estudantes, nos Estudo 2 e 3 o número reduz consideravelmente ( $n = 58$  e  $60$  respectivamente), o que claramente condicionou o tipo e complexidade das análises estatísticas efectuadas.

Uma outra limitação decorre da utilização de instrumentos de auto-relato que como é já conhecido na literatura obriga a uma relativização dos resultados pois é frequente o efeito da desejabilidade social na resposta a este tipo de instrumentos.

Como já tivemos oportunidade de referir, no Estudo 3 não usamos uma medida de intimidade relacional o que muito provavelmente condicionou as análises efectuadas e as eventuais diferenças nas variáveis em estudo, especialmente no domínio da vinculação. A não inclusão de uma medida desta natureza decorreu apenas de uma questão pragmática, uma vez que o protocolo de recolha de dados era já extenso e poderia sobrecarregar os participantes contribuindo para uma maior dificuldade na recolha de dados. Este foi um dos aspectos que mais contribuiu para a morosidade da recolha de dados no Estudo 3 pois o número de participantes que não completou a sequência de recolha de dados foi elevado, muito deles argumentando indisponibilidade para responder à diversidade de instrumentos.

A natureza correlacional dos estudos impede que se estabeleçam inferências acerca da direcção das influências ou que se avance com leituras de causalidade. No entanto, como tivemos oportunidade de referir a associação entre segurança da vinculação e maior complexidade epistemológica é um aspecto a considerar.

A natureza multifacetada dos nossos resultados poderia ser melhor potenciada com análises estruturais que permitissem identificar a acção de mediação ou moderação de algumas variáveis na relação entre vinculação e desenvolvimento epistemológico, assim como a presença de efeitos combinados de variáveis, o que contribuiria para uma melhor

e mais integradora compreensão da direcção e posicionamento das variáveis em estudo, particularmente no Estudo 3. No entanto, o número de participantes que integram este estudo condiciona em larga medida a adequação deste tipo de análises. Este poderá ser um caminho importante e muito revelador a seguir em investigações futuras.

A avaliação do desenvolvimento epistemológico com a MER implementada no Estudo 3, permite uma riqueza e diversidade de informação relativa aos modos e padrões de conhecimento dos estudantes que acaba por não ser verdadeiramente potenciada no nosso estudo devido à utilização de análises quantitativas. A utilização de uma abordagem qualitativa poderia permitir uma maior riqueza e profundidade na compreensão do processo desenvolvimental no domínio epistemológico. A nossa opção pela análise quantitativa prendeu-se essencialmente com questões de coerência metodológica, no entanto temos consciência de que perdemos uma oportunidade de “dar voz” aos estudantes e assim potenciar o seu contributo para a construção do conhecimento sobre este domínio desenvolvimental.

Considerando a complexidade dos processos em estudo que decorre da própria complexidade inerente ao desenvolvimento do jovem adulto, somos da opinião que só uma abordagem multimétodo (Pintrich, 2002; Bastos, 1998) permitirá uma aproximação construtiva e clarificadora das dinâmicas envolvidas a este nível de complexidade e multidimensionalidade.

Apesar das limitações apontadas, parece-nos que o nosso trabalho poderá representar um contributo relevante para a abertura de uma nova área de investigação em jovens adultos, mais especificamente com estudantes de ensino superior. Dada a natureza claramente exploratória dos estudos e o carácter inovador de campo/alvo de estudo, parece-nos que o nosso trabalho permitirá, mais do que apresentar respostas ou conclusões, lançar novas e diferentes questões para a arena da investigação.



## Conclusão

O trabalho de investigação apresentado nesta dissertação organiza-se em torno da vinculação e do desenvolvimento epistemológico em jovens adultos. O exercício da incerteza, contradição, relativismo e o uso das evidências, para construir compromissos sustentados e contextualizados, enraíza-se em laços afectivos que potenciam e sustentam os desafios que atravessaram toda a construção teórica e empírica aqui presentes. Neste sentido, o significado e a relevância das evidências obtidas devem ter em consideração o contexto específico da sua emergência.

Os resultados dos três estudos empíricos efectuados sugerem: (1) uma distribuição da vinculação na população não clínica ou de baixo risco análoga à internacional, com maior proporção de indivíduos seguros face aos inseguros; (2) uma sequência desenvolvimental similar à descrita internacionalmente, no âmbito do desenvolvimento epistemológico, em que os modos de conhecimento menos complexos estão associados à licenciatura, dando progressivamente lugar a modos de conhecimento mais complexos, típicos da formação pós-graduada; (3) existência de uma relação significativa entre vinculação e desenvolvimento epistemológico; (4) existência de relações significativas entre vinculação, competência social e qualidade relacional com os pares/amigos. De salientar ainda o facto de a vinculação segura assumir um lugar de destaque, associando-se a maior competência social e maior complexidade epistemológica.

Atendendo aos resultados obtidos, parece-nos que, de um modo global, o nosso objectivo foi atingido, conseguindo com recurso a diferentes abordagens metodológicas mapear o percurso desenvolvimental em termos de vinculação e do desenvolvimento epistemológico de jovens adultos, encontrando uma relação relativamente consistente entre estes dois domínios do desenvolvimento. Paralelamente, abrimos caminho à investigação sobre o eventual papel de variáveis que possam potenciar esta relação, nomeadamente no que diz respeito à competência social e à qualidade da relação com os pares/amigos. É fundamental que em trabalhos futuros se procure uma leitura mais compreensiva do papel destas variáveis na relação entre vinculação e desenvolvimento epistemológico, mas muito provavelmente tal só será possível através de um abordagem multimétodo com um grupo mais alargado de participantes.

Parece-nos que do nosso trabalho emergem claramente dois focos de extrema relevância: (1) o papel da vinculação enquanto recurso desenvolvimental potenciador de condições pessoais e relacionais nucleares ao funcionamento do jovem adulto, isto é, competência social e qualidade relacional com os pares; (2) a capacidade dos

estudantes em construir modos cada mais complexos de conhecimento. Considera-se, no entanto, que este trabalho, mais do que trazer respostas, permite lançar novas questões sobre o desenvolvimento dos jovens adultos, em particular dos estudantes no ensino superior, com destaque para o papel dos recursos pessoais e institucionais neste processo de construção do conhecimento.

Neste contexto, importa salientar as implicações desenvolvimentais e educacionais dos resultados obtidos, particularmente no momento que vivemos de re-organização profunda do sistema nacional de ensino superior (universitário e politécnico) no âmbito do Processo de Bolonha na abertura do Espaço Europeu do Ensino Superior. A experiência do ensino superior é marcada por inúmeros desafios e oportunidades que em interação com as tarefas desenvolvimentais normativas e as especificidades individuais constituem um momento privilegiado de mudança e desenvolvimento, mas ao mesmo tempo com um potencial de risco desenvolvimental significativo. Se pretendemos otimizar o desenvolvimento e a educação/formação dos indivíduos no ensino superior, é fundamental tomar em consideração as evidências da investigação acerca das especificidades desenvolvimentais destes indivíduos e organizar o ensino superior em moldes que potenciem tais características. Enquanto investigadores desenvolvimentais assumimos que a capacidade dos jovens adultos para construir conhecimento e para conhecer assenta nas suas suposições acerca da natureza, limites e certeza do conhecimento (e.g., Baxter Magolda, 2001; Kegan, 1994; King & Kitchener, 1994; Belenky, Clinchy, & Tarule, 1986), ao mesmo tempo que reconhecemos que a história desenvolvimental dos jovens, nomeadamente a qualidade das suas relações de vinculação constituem um recurso fundamental e fundacional para a qualidade do desenvolvimento e adaptação posterior. Neste contexto, o modo como o ensino superior se organiza, os recursos e estruturas (por exemplo, serviços de apoio ao estudante, *counseling*) que disponibiliza para os estudantes, a organização e sequenciação curricular da formação pré e pós-graduada, o tipo e qualidade das práticas educativas em sala de aula, o suporte e incentivo às dinâmicas sociais e relacionais e a potenciação das actividades cocurriculares, constituem-se como nucleares para a promoção do desenvolvimento, aprendizagem e adaptação dos estudantes.

Se nos reportarmos aos nossos resultados percebemos, à semelhança de resultados recentes da investigação internacional (e.g., Baxter Magolda, 2001a; Ullman-Petrash, 2000; Kegan, 1994), que o desenvolvimento epistemológico pode ser fortemente influenciado pelas relações interpessoais, entre pares e entre estudantes e docentes. Todos os modelos conceptuais discutidos no Capítulo II assentam no princípio de que os modos de conhecimento são socialmente construídos, colocando assim as relações

personais no seu núcleo. Por exemplo, a influência das interações sociais no desenvolvimento foi inicialmente observada por Perry (1970) que verificou que os estudantes absolutistas avançavam mais facilmente para o relativismo, a partir da diversidade de opiniões dos seus amigos e dos debates com pares ou professores, o que conduzia ao reconhecimento da necessidade de ter em consideração as evidências na argumentação. Posteriormente, os trabalhos desenvolvidos por Baxter Magolda (1992, 2001a) têm vindo a enfatizar o papel de outros significativos, nomeadamente dos amigos e/ou pares, no desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior. As histórias das relações com os pares ocupam um papel nuclear no processo de desenvolvimento epistemológico. Os pares proporcionam suporte constante ao longo dos quatro modos de conhecimento. Simultaneamente, fazem com que os estudantes se confrontem com a diversidade, uma vez que possuem diferentes experiências, valores e modos de conhecimento. Os amigos mais íntimos proporcionam um sentido de continuidade/estabilidade ao permanecerem junto dos estudantes durante a transição da dependência, própria dos anos iniciais do ensino superior, para a independência e depois para a interdependência. Neste sentido, no modo de conhecimento absoluto, as interações positivas com os pares podem ajudar na adaptação ao ensino superior; já no conhecimento de transição, a influência dos pares torna-se mais prevalente uma vez que os estudantes neste modo de conhecimento confiam menos nas figuras de autoridade e mostram-se mais receptivos ao contributo que os pares podem proporcionar. No conhecimento independente, a relação com os pares permite o desenvolvimento da capacidade de equilibrar as necessidades individuais com as dos pares e de expandir as perspectivas dos estudantes sobre a diversidade humana. E no conhecimento contextualizado, os pares tornaram-se fontes legítimas de conhecimento evidenciando a interdependência entre estudantes e pares. Deste modo, o envolvimento em relações interpessoais significativas no ensino superior pode ser uma importante fonte de dissonância que obriga os estudantes a: (1) transformar os seus modos de conhecimento, (2) desenvolver a capacidade para articular a satisfação das suas necessidades com as dos outros significativos (interdependência) e, (3) definir o conhecimento como socialmente construído. Simultaneamente, este tipo de relações constitui um contexto de continuidade e confirmação pelo suporte e *empowerment* que proporciona aos estudantes. Neste contexto, não podemos negligenciar o papel que a qualidade das relações com pares e/ou professores pode desempenhar no desenvolvimento dos estudantes assim como o contributo dos recursos pessoais (qualidade da vinculação) para as relações interpessoais.



Um contexto de ensino superior que tenha a preocupação de conhecer os seus estudantes em termos dos recursos pessoais relevantes para a construção de relações próximas e valorize as oportunidades para tal, poderá potenciar não só o aumento de recursos relacionais fundamentais à adaptação, mas também, criar condições facilitadoras do desenvolvimento epistemológico. À semelhança do contributo nuclear que os pais de crianças com vinculação segura deram para o desenvolvimento da competência social dos seus filhos, aos organizar o ambiente relacional e as oportunidades para relações de qualidade com os pares, também o ensino superior pode, e deve, ter a preocupação de criar condições e dinâmicas facilitadoras do desenvolvimento e manutenção de relações interpessoais de qualidade, tanto no âmbito das interacções curriculares (sala de aula) como co-curriculares. No extremo, uma preocupação particular deve ser mantida para os estudantes que estejam em potencial risco, devido a défices neste tipo de recurso pessoal. Uma forma de colmatar esses défices poderá ser pelo recurso a acções e/ou programas destinados a promover competências sociais junto dos estudantes.

Um dos principais catalizadores do desenvolvimento epistemológico é o desafio às suposições epistémicas em uso por parte dos estudantes. Mas o desafio por si só pode não ser suficiente, pois o desenvolvimento epistemológico não é um processo linear, mas complexo caracterizado por momentos de progresso, outros de estagnação/estabilização e até mesmo de alguns retrocessos (Perry, 1970). Neste contexto, parece-nos fundamental que, especialmente no âmbito curricular, o corpo docente tenha a preocupação de desafiar a um nível adequado os modos de conhecimento dos estudantes de forma a potenciar a progressão para níveis de maior complexidade. Em simultâneo, é fundamental emparelhar este nível de desafio com um nível de suporte apropriado. O suporte deve ajudar a que o estudante se sinta seguro o suficiente para considerar perspectivas alternativas, admitir a incerteza e perceber que pelo uso sistemático das evidências pode efectuar um julgamento, tomar decisões e assumir compromissos.

A postura do docente em sala de aula é fundamental, se este se posiciona como detentor da verdade, reduz a margem de participação do estudante e não valoriza aquilo que o estudante é e traz das suas experiências prévias, acabando por reforçar a concepção absolutista, limitando deste modo a possibilidade de mudança e desenvolvimento. O foco em processos de ensino e aprendizagem activos, que reconheçam o papel do estudante no processo de construção de conhecimento e que permitam a construção de verdadeiras comunidades educativas, constituídas por estudantes e docentes, poderão assumir-se como estratégias poderosas na promoção do desenvolvimento.

À medida que o estudante experimenta os desafios, que o contexto formal e informal do ensino superior lhe coloca, sentindo-se apoiado pelos professores e/ou pares, encontrando em si recursos pessoais (por exemplo, competência social), poderá, então, estar capaz de progredir em termos de complexidade epistémica. Assim, as suas crenças na certeza do conhecimento e no professor enquanto fonte de conhecimento (autoridade epistémica) poderão começar a ser questionadas, admitindo progressivamente a incerteza, contradição e relativismo típicos dos modos de conhecimento mais elaborados. Ao mesmo tempo criam-se condições para a assumpção da responsabilidade pelos julgamentos, o que pressupõe reunir e interpretar as evidências a partir de uma multiplicidade de fontes (investigação, experiência pessoal, posições e ideias de outros que respeitam ou reconhecem como competentes) e perspectivas teóricas, e aceitando os seus julgamentos como temporários, contextualizados e sujeitos à mudança face a novas evidências.

Todo este processo de elevada complexidade, exigência e desafio não será possível, ou será muito mais exigente, difícil e moroso, se o indivíduo não possuir uma base de sustentação sólida, uma segurança e confiança em si mesmo, que muito provavelmente advêm de uma organização da vinculação segura e de recursos pessoais e interpessoais que também se desenvolvem e estruturam a partir deste tipo de organização da vinculação.

As características dos actuais estudantes do ensino superior incluem a diversidade na idade, estatuto sócio-económico, género, raça/etnia, e recursos pessoais (Terenzini et al., 1994; Terenzini, Springer, Yager, Pascarella, & Nora, 1996). Actualmente, a diversidade é, provavelmente, a característica dominante deste grupo. O estudante do ensino superior “tradicional”, branco, masculino, entre os 18 e os 20 anos, a frequentar a tempo integral e a viver no campus é menos comum no ensino superior. A população do ensino superior inclui cada vez mais um número significativo de estudantes mais velhos, alguns dos quais regressam ao ensino superior devido as mudanças económicas, incluindo mais mulheres e mais trabalhadores. A heterogeneidade dos estudantes requer a transformação das perspectivas no ensino superior. Requer comunidades educativas abertas à diferença e à individualização, assim como novas e variadas pedagogias e concepções acerca dos processos desenvolvimentais.

Na sociedade pós-moderna, é fundamental que o ensino superior prepare os estudantes para assumir as suas responsabilidades morais e éticas, para se confrontarem, lidarem e resolverem problemas complexos. Competências de pensamento crítico e reflexivo, capacidade para reunir e avaliar evidências e capacidade para tomar as suas próprias decisões, constituem-se como resultados educativos essenciais se pretendemos que os estudantes vão para além do

relativismo, assumindo julgamentos informados num mundo no qual perspectivas múltiplas são progressivamente interdependentes e em que as “acções correctas ou certas” são frequentemente disputadas e/ou contestadas. A responsabilidade cívica e a cidadania produtiva requerem não apenas complexidade epistemológica, mas também complexidade emocional, relacional e o compromisso. As capacidades do jovem adulto para gerir o seu próprio trabalho, construir e cuidar da sua família, e contribuir para a comunidade assentam claramente na complexidade do seu pensamento, sentimentos e relações com os outros (Kegan, 1994). Neste sentido, a tarefa nuclear do ensino superior deve envolver a promoção de resultados educativos múltiplos que incluam complexidade epistemológica, capacidade de aplicação do conhecimento, apreciação da diferença humana, competência social, e um sentido de identidade coerente e integrado (Baxter Magolda, 2002). Esperamos que o nosso trabalho possa ajudar os profissionais envolvidos na educação/formação dos estudantes de ensino superior, os investigadores interessados em conhecer e compreender melhor esta população e as suas dinâmicas desenvolvimentais, e os próprios estudantes a olhar com maior cuidado e especificidade para o que se passa no período que os jovens vivem o ensino superior, encarando-o como uma oportunidade genuína de aprendizagem, mudança e desenvolvimento adaptativo.

Em síntese, a teoria e investigação sobre o desenvolvimento dos jovens adultos constituem-se como quadro de referência e grelhas de análise fundamentais para a educação/formação superior, sobretudo numa altura em que se assiste à abertura plena do Espaço Europeu do Ensino Superior. Claramente, num tempo de grandes transformações, estes contextos de vida assumem-se, cada vez mais, como arenas privilegiadas de ensaio/aplicação do conhecimento construído, gerando novas questões e oportunidade de investigação. É nesta dialéctica e cruzamento que o conhecimento científico no domínio se constrói, transforma e complexifica.

## Referências Bibliográficas

- Ainsworth, M. (1962). The effects of maternal deprivation: A review of findings and controversy in the context of research strategy. In *Deprivation of Maternal Care: A reassessment of its effects*. Public Health papers no. 14. Geneva: World Health Organization.
- Ainsworth, M. (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. In B. M. Foss (Ed.), *Determinants of infant behavior* (Vol. 2, pp. 67-112). New York: Wiley.
- Ainsworth, M. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. (1977). Infant development and mother-infant interaction among Ganda and American families. In P. H. Leiderman & S. Tulkin (Eds.), *Culture and infancy: Variations on human experience*. New York: Academic Press.
- Ainsworth, M. (1985). Attachment across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 792-812.
- Ainsworth, M. (1989). Attachments 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., & Wittig, B. (1969). Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation. In B. M. Foss (ed.), *Determinants of infant behavior* (Vol. 4, pp. 129-173). London: Methuen.
- Ainsworth, M., & Bell, S. (1970). Attachment, exploration, and separation: Illustrated with one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41, 49-67.
- Ainsworth, M., Bell, S., & Stayton, D. (1972). Individual differences in the development of some attachment behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 18, 123-143.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Alishio, K. C. & Schilling, K. M. (1983). *Sex differences in intellectual and ego development*. Paper presented at the 55<sup>th</sup> Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago.
- Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. L., & O'Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65, 179-194.
- Allen, J., & Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 319-335). New York: Guilford Press.
- Ammaniti, M., van IJzendoorn, M. H., Speranza, A. M., & Tambelli, R. (2000). Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: An exploration of stability and change. *Attachment and Human Development*, 2, 328-346.
- Arend, R., Grove, F. L., & Sroufe, L. A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: a predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child development*, 50, 950-959.
- Armsden, G. C. (1986). *Attachment to parents and peers in late adolescence: Relationships to affective status, self-esteem, and coping with loss, threat, and challenges*. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington.
- Armsden, G. C. & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Relationships to well-being in adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 16, 427-454.

- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8, 133-143.
- Arnold, J., Kuh, G., Vesper, N., & Schuh, J. (1993). Student age and enrolment status as determinants of learning and personal development at metropolitan institutions. *Journal of College Student Development*, 34, 11-16.
- Arnold, J., Kuh, G., Vesper, N., & Schuh, J. (1993). Student age and enrolment status as determinants of learning and personal development at metropolitan institutions. *Journal of College Student Development*, 34, 11-16.
- Astin, A. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York: Macmillan.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baer, E. M. (1988). *An evaluation of integrating literature in the composition class*. Paper presented at the 39<sup>th</sup> Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, St. Louis.
- Bakermans-Kranenburg, M. J. & van IJzendoorn, M. H. (1993). A psychometric study of the Adult Attachment Interview: Reliability and discriminant validity. *Developmental Psychology*, 29, 870-879.
- Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.
- Baldwin, M. W., Fehr, B., Keedian, E., Seidel, M., & Thomson, D. W. (1993). An exploration of the relational schemata underlying attachment styles: Self-report and lexical decision approaches. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 746-754.
- Baldwin, M. W. & Meunier, J. (1999). The cued activation of attachment relational schemas. *Social Cognition*, 17, 209-227.
- Baldwin, M. W. (1995). Relational schemas and cognition in close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 547-552.
- Baldwin, M. W., & Fehr, B. (1995). On the instability of attachment style ratings. *Personal Relationships*, 2, 247-261.
- Baldwin, M. W., Keelan, J. P. R., Fehr, B., Enns, V., & Koh-Rangarajoo, E. (1996). Social-cognitive conceptualization of attachment working models: Availability and accessibility effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 746-754.
- Baldwin, M. W. & Kay, A. C. (2003). Adult attachment and the inhibition of rejection. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22, 275-293.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bargh, J. A. (1984). Automatic and conscious processing of social information. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (Vol. 3, pp. 1-44). Hillsdale: Erlbaum
- Bartholomew, K. & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Bartz, J. A. & Lydon, J. E. (2006). Navigating the interdependence dilemma: Attachment goals and the use of communal norms with potential close others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 77-96.
- Basseches, M. (1980). Dialectical schemata: A framework for the empirical study of the development of dialectical thinking. *Human Development*, 23, 400-421.
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Bastos, A. M., Gonçalves, O. F. (2000). Uma abordagem multimétodo do desenvolvimento pessoal com estudantes do ensino superior. *Psicologia*, XIV, 209-223.
- Bastos, a., Faria, C., Silva, C., Carvalho, I., Gonçalves, T. (2001). *Complexidade cognitiva e dilemas da prática educativa: contribuições da investigação multi-método para a qualidade de ensino*. Comunicação apresentada no V Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica com Estudantes do Ensino Superior, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal.
- Bastos, A., Faria, C., Soares, I., Ferreira, J., Medeiros, T., & Silva, C. (2005). Auto-estima, vinculação e desenvolvimento cognitivo em estudantes do ensino superior português: Um estudo exploratório. In A. Bastos, *Na arena dos (des)emparelhamentos construtivos: Contribuições da investigação e da intervenção para o desenvolvimento cognitivo e relacional no ensino superior*. Relatório de progresso. Programa de apoio a projectos de pesquisa no domínio educativo (2003-2006). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bastos, A., Faria, C., Soares, I., Silva, C. & Guimarães, L. (2005). *Adaptação da Escala de Comportamento Social à população portuguesa*. Comunicação apresentada no Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bastos, A., Faria, C. & Sulva, C. (2007). Desenvolvimento Cognitivo em jovens adultos: efeitos do género, idade e experiência. *Actas da II Conferencia Internacional de Investigação em Educação de Infância*, Maia, Portugal.
- Baxter Magolda, M. B. (1987a). A comparison of open-ended interview and standardized instrument measures of intellectual development on the Perry scheme. *Journal of College Student Development*, 28, 443-448.
- Baxter Magolda, M. B. (1987b). The affective dimension of learning: Faculty-student relationships that enhance intellectual development. *College Student Journal*, 21, 65-71.
- Baxter Magolda, M. B. (1988a). Measuring gender differences in intellectual development: A comparison of assessment methods. *Journal of College Student Development*, 29, 528-537.
- Baxter Magolda, M. B. (1988b). *The impact of freshman year on epistemological development: Gender differences*. Paper presented at the Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, USA.
- Baxter Magolda, M. B. (1990). Gender differences in epistemological development. *Journal of College Student Development*, 31, 555-561.
- Baxter Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baxter Magolda, M. B. (1995). The integration of relational and impersonal knowing in young adults' epistemological development. *Journal of College Student Development*, 36, 205-216.
- Baxter Magolda, M. B. (1998). Developing self-authorship in young adult life. *Journal of College Student Development*, 39, 143-156.
- Baxter Magolda, M. B. (1999a). Constructing adult identities. *Journal of College Student Development*, 40, 629-644.
- Baxter Magolda, M. B. (1999b). The evolution of epistemology: Refining contextual knowing at twenty something. *Journal of College Student Development*, 40, 333-344.
- Baxter Magolda, M. (1999c). *Creating contexts for learning and self-authorship*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Baxter Magolda, M. B. (2000a). Interpersonal Maturity: Integrating Agency and communion. *Journal of College Student Development*, 41, 141-156.

- Baxter Magolda, M. B. (2000b). *Outline of the constructivist interpretation process for the Measure of Epistemological Reflection*. Manual não publicado.
- Baxter Magolda, M. (2001a). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Virginia: Stylus Publishing.
- Baxter Magolda, M. B. (2001b). A constructivist revision of the Measure of Epistemological Reflection. *Journal of College Student Development*, 42, 520-534.
- Baxter Magolda, M. (2002). Epistemological reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 89-102). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Baxter Magolda, M. B. (2003). Identity and learning: Students' affairs' role in transforming higher education. *Journal of College Student Development*, 44, 231-247.
- Baxter Magolda, M. (2004a). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39, 31-42.
- Baxter Magolda, M. (2004b). Self-authorship as the common goal of 21st century education. In M. Baxter Magolda & P. M. King, *Learning Partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship* (pp. 1-38). Virginia: Stylus Publishing.
- Baxter Magolda, M. B. & Porterfield, W. D. (1985a). A new approach to assessing intellectual development on the Perry scheme. *Journal of College Student Development*, 26, 343-351.
- Baxter Magolda, M. B. & Porterfield, W. D. (1985b). *Description of the measure of epistemological reflection*. Manual não publicado.
- Baxter Magolda, M. B. & Porterfield, W. D. (1988). *Assessing intellectual development: The link between theory and practice*. Alexandria: American College Personnel Association.
- Baxter Magolda, M. & Terenzini, P. T. (1999). *Learning and teaching in the 21st century: Trends and implications for practice*. Miami: EDSR.
- Baxter Magolda, M. B. & King, P. M. (2004). *Learning Partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship*. Virginia: Stylus Publishing.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986, 1997). *Women's Way of Knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: BasicBooks.
- Belsky, J. (1999a). Modern evolutionary theory and patterns of attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 141-161). New York: Guilford Press.
- Belsky, J. (1999b). Interactional and contextual determinants of security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 249-264). New York: Guilford Press.
- Belsky, J. (2002). Developmental origins of attachment styles. *Attachment & Human Development*, 4, 166-170.
- Belsky, J., Garduque, L., & Hrcir, E. (1984). Assessing performance, competent and executive capacity in infant play: relations to home environment and security of attachment. *Developmental Psychology*, 20, 406-417.
- Belsky, J. & Cassidy, J. (1994). Attachment: Theory and evidence. In M. Rutter & D. Hay (Eds.), *Development through life: A handbook for clinicians* (pp. 373-402). Oxford: Blackwell.
- Bendixen, L. D. (2002). A process model of epistemic belief change. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 191-208). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bendixen, L. D., Rule, D. C. (2004). An integrative approach to personal epistemology: A guiding model. *Educational Psychologist*, 39, 69-80.
- Benoit, D., & Parker, K. (1994). Stability and transmission of attachment across generations. *Child Development*, 65, 1444-1456.
- Berlin, L. J., & Cassidy, J. (1999). Relations among relationships: Contribution from attachment theory and research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 688–712). New York: Guilford Press.
- Bernier, A & Dossier, M. (2002). Assessing adult attachment: empirical sophistication and conceptual bases. *Attachment & Human Development*, 4, 171-179.
- Bernier, A., Larose, S., & Boivin, M. (2007). Individual differences in adult attachment: Disentangling two assessment traditions. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 220-238.
- Bloom, B. L., Asher, L., & White, S. W. (1978). Marital disruption as stressor: A review and analysis. *Psychological Bulletin*, 85,867-894.
- Bosma, H. A., & Gerlsma, C. (2003). From early attachment relations to the adolescent and adult organization of self. In J. Valsiner & K. Connolly (Eds), *Handbook of Developmental Psychology* (pp.450-488). London: Sage.
- Bowlby, J. (1940). The influence of early environment in the development of neurosis 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. (1957). An ethological approach to research in child development. *British Journal of Medical Psychology*, XXX, 230-240.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 1-23.
- Bowlby, J. (1960a). Separation anxiety. *International Journal of Psycho-Analysis*, 41, 89-113.
- Bowlby, J. (1960b). Grief and mourning in infancy and early childhood. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 15, 9-52.
- Bowlby, J. (1961). Processes of mourning. *International Journal of Psycho-Analysis*, 42, 317-340.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Attachment*. London: Basic Books (Edição revista, 1982).
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation*. London: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression*. London: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Clinical implications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J., Robertson, J., & Rosenbluth, D. (1952). A two-year-old goes to hospital. *The Psychoanalytic Study of the Child*, VII, 82-94.
- Boyes, M. C. & Chandler, M. (1992). Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 277-303.
- Bradford, E., & Lyddon, W. J. (1994). Assessing adolescent and adult attachment: An update. *Journal of Counseling and Development*, 73, 215-228.
- Brendel, J. M, Kolbert, J. B., & Foster, V. A. (2002). Promoting student cognitive development. *Journal of Adult Development*, 9, 217-227.
- Brennan, K. A. & Morris, K. A. (1997). Attachment styles, self-esteem, and patterns of seeking feedback from romantic partners. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 23-31.



- Brennan, K. A. & Bosson, J. K. (1998). Attachment-style differences in attitudes toward and reactions to feedback from romantic partners: An exploration of the relational bases of self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 699-714.
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson, & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46-76). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial No. 209).
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relationships: Security, communication, and internal working models. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 1061-1100). New York: Wiley.
- Bretherton, I. (1990a). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 237-252.
- Bretherton, I. (1990b). Open communication and internal working models: Their role in the development of attachment relationships. In R. A. Thompson (Ed.), *Socio-emotional development*. Lincoln: Univ. of Nebraska Press.
- Bretherton, I. (1991). Pouring new wine into old bottles: The social self as internal working model. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 23. self process in development* (pp. 1-41). Hillsdale: Erlbaum.
- Bretherton, I. (1993). From dialogue to internal working models: The co-construction of self in relationships. In C. A. Nelson (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 26. Memory and affect in development* (pp. 237-264). Hillsdale: Erlbaum.
- Bretherton, I. (1994). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. In R. D. Porter, P. A. Ornstein, Y. Y. Reiser, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *A Century of Developmental Psychology*. Washington: APA.
- Bretherton, I. (1999). Updating the "internal working model" construct: some reflections. *Attachment & Human Development*, 1, 343-357.
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working models construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 13-47). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I. & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-114). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of attachment relationships: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 273-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Bretherton, I., Lambert, J. D., & Golby, B. (2005). Fathers' narratives of their experiences as attachment figures, socialization agents and playmates. *Journal of Attachment and Human Development*, 7, 229-251.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1988). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.

- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Burge, D., Hammem, C., Davila, J., Paley, B., Herzberg, & Lindberg, N. (1997). The relationships between attachment cognitions and psychological adjustment in late adolescent women. *Development and Psychopathology*, 9, 151-167.
- Burge, D., Hammen, C., Davila, J., Daley, S. E., Paley, B., Herzberg, D., & Lindberg, N. (1997). Attachment cognitions and college and work functioning two years later in late adolescent women. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(3), 285-301.
- Bus, A. G. (1993). Attachment and emergent literacy. *International Journal of Educational Research*, 19, 573-581.
- Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1988). Attachment and early reading: a longitudinal study. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 199-210.
- Butler, D. L. & Wine, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-282.
- Cabrera, A., Colbeck, C., & Terenzini, P. (1998). *Teaching for professional competence: Instructional practices that promote development of group problem solving and design skills*. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, Miami.
- Canavarro, M. C. (1997). *Relações Afectivas ao longo do Ciclo de Vida e Saúde Mental*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra, Portugal.
- Carini, R. & Kuh, G. (2003). *2002 NSSE-RAND Cross-validation study: Some insights into the role of student engagement to learning*. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- Carnelley, K. B., Pietromonaco, P. R., & Jaffe, K. (1994). Depression, working models of others, and relationship functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 127-240.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of the attachment relationships. In N. Fox (Ed.), *The development of emotional regulation. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 228-249.
- 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: Guilford Press.
- Cassidy, J. (2000). Adult romantic attachments: A developmental perspective on individual differences. *Review of General Psychology*, 4, 111-131.
- Cassidy, J. (2001). Truth, lies, and intimacy: An attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 3, 121-155.
- Cassidy, J., Kirsh, S., Scolton, K. L., & Parke, R. D. (1996). Attachment and representation of peers. *Developmental Psychology*, 32, 892-904.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.) (1999). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: Guilford Press.
- Cavanhaug, J. (2005). *Adult development and aging*. California: Cole Publishing Company.
- Chandler, M. J., Hallet, D., & Sokol, B. W. (2002). Competing claims about competing knowledge claims. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 145-168). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cicala, J. J. (1997). *The relationship between student involvement and reflective judgment for students attending a community college*. Dissertation Abstracts International, 58, 2098 A.

- Cicchetti, D., Cummings, E. M., Greenberg, M. T., & Marvin, R. S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy: Implications for theory, measurement, and research. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 3-50). Chicago: University of Chicago Press.
- Cicirelli, V. G. (1991). Attachment theory in old age: protection of attached figure. In K. Pillemer & K. McCartney (Eds.), *Parent-child relations across the lifespan*. Hillsdale: Erlbaum.
- Cleave-Hogg, D. (1996). Learning perspectives of older students enrolled full-time in a regular undergraduate program. In M. L. Commons, J. Demick, C. Goldberg (Eds.), *Clinical approaches to adult development*. Toronto: Ablex Publishing
- Clinchy, B. M. (2002). Revisiting Women's Ways of Knowing. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 63-88). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Clinchy, B., Lief, J., & Young, P. (1977). Epistemological and moral development in girls from a traditional and a progressive high school. *Journal of Educational Psychology*, 69, 337-343.
- Cohn, D., Silver, P., Cowan, C., & Paerson, J. (1992). Mothers' and fathers' working models of childhood attachment relationships, parenting style, and child behavior. *Development and Psychology*, 4, 417-431.
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *Measurement of moral judgment*. New York: Cambridge University Press.
- Colin, V. (1996). *Human attachment*. New York: McGraw-Hill.
- Collins, N. (1996). Working models of attachment: Implications for explanation, emotion, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 810-832.
- Collins, N., & Read, S. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 644-663.
- Collins, N. L. & Read, S. J. (1994). Cognitive representation of attachment: The structure and function of the working models. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment process in adulthood* (pp. 53-90). London: Jessica Kingsley.
- Collins, W. A., Gleason, T., & Sesma, A. Jr. (1997). Internalization, autonomy, and relationships: Development during adolescence. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 78-99).- New York: Wiley.
- Collins, N. L. & Feeney, B. C. (2000). A safe heaven: An attachment theory perspective on support seeking and caregiving in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 1053-1073.
- Collins, N. L. & Allard, L. M. (2001). Cognitive representation of attachment: The content and function of working models. In G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Vol. 2. Interpersonal processes* (pp. 60-85). Oxford: Blackwell.
- Collins, N. L., Ford, M. B., Guichard, A., & Allard, L. M. (2003). *Working models of attachment and social construal process in romantic relationships*. California: University of California Press.
- Collins, N. L., Guichard, A., Ford, M. B., & Feeney, B. C. (2004). Working models of attachment: New developments and emerging themes. In W. S. Rholes & J. A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 196-239). New York: Guilford Press.
- Collins, W. A. & Sroufe, L. A. (1999). Capacity for intimate relationships: A developmental construction. In W. Furman, B. B. Brown, & C. Feiring (Eds.). *Contemporary perspectives on adolescent romantic relationships* (pp. 241-267). Cambridge: University of Cambridge Press.
- Collins, W. A., & Laursen, B. (2000). Adolescent relationships: The art of fugue. In C. Hendrick & S. S. Hendrick (Eds.), *Sage sourcebook on close relationships*. Thousands Oaks: Sage.

- Collins, W. A., & Madsen, S. D. (2006). Relationships in adolescence and young adulthood. In A. L. Vangelisti & D. Perlman (Eds.), *The Cambridge Handbook of personal relationships* (pp. 191-209). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, W. A. & van Dulmen, M. (2006). Friendships and romance in emerging adulthood: Assessing distinctiveness in close relationships. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging Adults in America: Coming of age in the 21 st century* (219-234). Washington: APA.
- Commons, M. L., Trudeau, E. J., Stein, S. A., Richards, F. A., & Krause, S. R. (1998). Hierarchical complexity of tasks shows the existence of developmental stages. *Developmental Review*, 18, 237-278.
- Cook, W. L. (2000). Understanding attachment security in family context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 285-294.
- Cooper, C. R. & Cooper, R. G. (1992). Links between adolescents' relationships with their parents and peers: Models, evidence, and mechanisms. In R. D. Parake & G. W. Ladd (eds.), *Family-peers relationships: Models of linkage* (pp. 135-159). Hillsdale: Erlbaum.
- Cozzarelli, C., Hoekstra, S. J., & Bylsma, W. H. (2000). General versus specific mental models of attachment: Are they associated with different outcomes? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 605-618.
- Craik, K. (1943). *The nature of explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creasey, G. (2002). Associations between working models of attachment and conflict management behaviour in romantic couples. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 365-375.
- Creasey, G, Kerhaw, K., & Boston, A. (1999). Conflict management with friends and romantic partners: The role of attachment and negative mood regulation expectancies. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 523-543.
- Crowell, J. A., & Feldman, S. S. (1988). Mothers internal models of relationships and children's behavioural and developmental status: a study of mother-child interaction. *Child Development*, 59, 1273-1285.
- Crowell, J. A., & Treboux (1995). A review of adult attachment measures: Implications for theory and research. *Social development*, 4, 294-327.
- Crowell, J. A. & Waters, E. (1997). *Couples' attachment representation: Stability and relation to marital behaviour*. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Crowell, J. A., Fraley, R. C., & Shaver, P. R. (1999). Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 434-465). New York: Guilford Press.
- Crowell, J., & Treboux, D. (2001). Attachment security in adult partnerships. In C. Clulow (Ed.), *Adult attachment and couple psychotherapy* (pp. 28-42). London: Brunner-Routledge.
- Crowell, J. A., Treboux, D., & Waters, E. (2002). Stability of attachment representations: The transition to marriage. *Developmental Psychology*, 38, 467-479.
- Crowell, J. A., Treboux, D., Gao, Y., Fyffe, C., Pan, H., & Waters, E. (2002). Assessing secure base behaviour in adulthood: Development of a measure links to adult attachment representations, and relations to couples' communication and reports of relationships. *Developmental Psychology*, 38, 679-693.
- Crowell, J. & Waters, E. (2005). Attachment representations, secure-base behaviour, and the evolution of adult relationships: The Stony Brook Adult Relationship Project. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 223-244). New York: Guilford Press.

- Dannefer, D. (1984). Adult development and social theory: A paradigmatic reappraisal. *American Sociological Review*, 49, 100-116.
- Davila, J. & Cobb, R. J. (2004). Predictors of change in attachment security during adulthood. In W. S. Rholes & J. A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 133-156). New York: Guilford Press.
- Davila, J., & Levy, K. (2006). Introduction to the Special Section on Attachment Theory and Psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74, 989-993.
- Dawson, T. (2004). Assessing intellectual development: Three approaches, one sequence. *Journal of Adult Development*, 11, 71-85.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process*. Lexington, MA: Heath.
- DeWolff, M., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant-attachment. *Child Development*, 68, 571-591.
- Dias, P. (2006). *Vinculação e regulação autónoma nas perturbações do comportamento alimentar*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Doherty, N., & Feeney, J. (2004). The composition of attachment networks throughout the adult years. *Personal Relationships*, 11, 469-488.
- Dole, J. A. & Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 33, 109-128.
- Dozier, M., Manni, M., & Lindhiem, O. (2005). Lessons from the longitudinal studies of attachment. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 305-320). New York: Guilford Press.
- Durham, R., Hays, J., & Martinez, R. (1994). Socio-cognitive development among Chicano and Anglo-American college students. *Journal of College Student Development*, 35, 178-182.
- Elliot, A.J., & Reis, H. T. (2003). Attachment and exploration in Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 317-331.
- Epstein, S. (1983). *The mother-father-peer scale*. Manuscrito não publicado. University of Massachusetts, EUA.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erwin, T. D. (1983). The Scale of Intellectual Development: Measuring Perry's scheme. *Journal of College Student Personnel*, 24, 6-12.
- Evans, N., Forney, D., & Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Faria, C. & Bastos, A. (2005). *Desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: O papel dos pares na construção do conhecimento*. Comunicação apresentada no Congresso Espaço da Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Faria, C. & Bastos, A. (2005). Desenvolvimento epistemológico em estudantes do ensino superior português. In A. Bastos, *Na arena dos (des)emparelhamentos construtivos: Contribuições da investigação e da intervenção para o desenvolvimento cognitivo e relacional no ensino superior*. Relatório de progresso. Programa de apoio a projectos de pesquisa no domínio educativo (2003-2006). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Faria, C., Bastos, A., & Mendes, C. (2005). Aconselhamento psicológico e transição do ensino secundário para o ensino superior: A experiência do Gapsi. In A. Bastos, *Na arena dos (des)emparelhamentos construtivos: Contribuições da investigação e da intervenção para o desenvolvimento cognitivo e*

- relacional no ensino superior*. Relatório de progresso. Programa de apoio a projectos de pesquisa no domínio educativo (2003-2006). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Faria, C., Bastos, A., Soares, I., & Silva, C. (2005). Cognição e vinculação em estudantes do ensino superior. In A. Bastos, *Na arena dos (des)emparelhamentos construtivos: Contribuições da investigação e da intervenção para o desenvolvimento cognitivo e relacional no ensino superior*. Relatório de progresso. Programa de apoio a projectos de pesquisa no domínio educativo (2003-2006). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Faria, C., Bastos, A. & Soares, I. (2006). *Desenvolvimento epistemológico, vinculação e competência social em estudantes do ensino superior*. Comunicação apresentada no Congresso de Investigação em Psicologia, Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Faria, C., Soares, I., Silva, C. & Bastos, A. (2006). Attachment and cognition. Comunicação apresentada no 2006 Society for Research on Adolescence Biennial Meeting realizado em S. Francisco, EUA.
- Faria, C., Bastos, A., Soares, I., Guimarães, L. & Silva, C. (2007). *Social competence and attachment in Portuguese college students*. Comunicação apresentada no International Attachment Conference, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Faria, C., Fonseca, M., Lima, V., Soares, I., & Klein, J. (2007). Vinculação na idade adulta. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e Avaliação* (121-158). Braga: Psiquilibrios
- Faria, C., Bastos, A. & Silva, C. (em preparação). *Medida de Reflexão Epistemológica*.
- Fass, M. E. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools*, 39, 561-573.
- Feeney, J. A. (1999). Issues of closeness and distance in dating relationships: Effects of sex and attachment style. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 571-590.
- Feeney, B. C. (2004). A secure base: Responsive support of goal strivings and exploration in adult intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 631-648.
- Feeney, J., Noller, P. & Hanrahan, M. (1994). Assessing adult attachment. In M. B. Sperling & W. H. Berman (Eds.), *Attachment in adults. Clinical and developmental perspectives* (pp. 128-152). New York: Guilford Press.
- Feeney, B. C. & Collins, N. (2004). Interpersonal safe haven and secure base caregiving processes in adulthood. In W. S. Rholes & J. A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 300-338). New York: Guilford Press.
- Fehr, B. (2004). Intimacy expectations in same-sex friendships: A prototype interaction-pattern model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 265-284.
- Felder, R. M., Bret, R. (2004). The intellectual development of science and engineering students, Part 1 – Models and challenges. *Journal of Engineering Education*, 93, 269-277.
- Ferreira, I. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior. Factores familiares e sociodemográficos*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal
- Ferreira, J. & Bastos, A. (1995). Inventário de desenvolvimento cognitivo de Parker. In L. Almeida, M. Simões, & M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal* (Vol. 1, pp. 287-307). Braga: APPORT.
- Ferreira, J. (2000). *O desenvolvimento psicológico do jovem adulto em contexto do ensino universitário*. Lição de síntese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal.

- Fields, A. M. (2001). Women's epistemological development: Implications for undergraduate information literacy instruction. *Research Strategies*, 8, 227-238.
- Fisher, H. E. (1992). *Anatomy of love*. New York: Norton.
- Fivush, R. (2006). Scripting attachment: Generalized event representations and internal working models. *Attachment & Human Development*, 8, 283-289.
- Flavell, J. (1971). Stage related properties of cognitive development. *Cognitive Psychology*, 2, 421-453.
- Flowers, L., Osterlind, S. J., Pascarella, E. T., & Pierson, C. T. (2001). How much do students learn in college? *Journal of Higher Education*, 72, 565-572.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture*. Hemel Hempstead: Harvester Press.
- Fonagy, P. (1999). Psychoanalytic theory from the viewpoint of attachment theory and research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 595-624). New York: Guilford Press.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G., & Higgitt, A. (1991). The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12, 201-218.
- Fonseca, M., Soares, I., & Martins, C. (2006). Estilos de vinculação, orientação para o trabalho e relações profissionais. *Psicologia*, XX, 187-208.
- Fox, D. J. (2003). *Attachment, gender, and personality: An exploration into the affective components of adult attachment in a non-clinical sample*. Dissertation Abstracts International: Section B, 4406.
- Fraley, R. C. (2002a). Introduction to the special issue: The psychodynamics of adult attachments – Bridging the gap between disparate research traditions. *Attachment & Human Development*, 4, 131-132.
- Fraley, R. C. (2002b). Attachment stability from infancy to adulthood: A meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review* 6, 123-151.
- Fraley, R. C., & Davis, K. E. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships*, 4, 131-144.
- Fraley, R. C., Davis, K. E., & Shaver, P. R. (1998). Dismissing-avoidance and the defensive organization of emotion, cognition, and behaviour. In J. Simpson & W. S. Rhodes (eds.). *Attachment theory and close relationships* (pp. 249-279). New York: Guilford Press.
- Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item-response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350-365.
- Fraley, R. C. & Brumbaugh, C. C. (2004). A dynamical systems approach to conceptualizing and studying stability and change in attachment security. In W. S. Rholes & J. A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 86-132). New York: Guilford Press.
- Franklin, M. (1995). The effects of differential college environments on academic learning and student perceptions of cognitive development. *Research in Higher Education*, 36, 127-153.
- Freeman, H., & Brown, B. (2001). Primary attachment to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 653-674.
- Friedman, A. (2004). The relationship between personality traits and reflective judgment among female students. *Journal of Adult Development*, 11, 297-304.
- Frost, S. (1991). Fostering the critical thinking of college human through academic advising and faculty contact. *Journal of College Student Development*, 25, 315-330.
- Fung, H. H., Carstensen, L. L., & Lutz, A. M. (1999). Influence of time in social preferences: Implications for life-span development. *Psychology and Aging*, 14, 595-604.

- Furman, W. (2001). Working models of friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 583-602.
- Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current directions in psychological science*, 11, 177-180.
- Furman, W. & Flanagan, A. (1997). The influence of early relationships on marriage: an attachment perspective. In W. K. Halford & H. J. Markman (Eds.), *Clinical handbook of marriage and couples interventions* (pp. 179-202). Chichester: Wiley.
- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchev, H. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development*, 73, 241-255.
- Galotti, K., Clinchy, B., Ainsworth, K., Lavin, B., & Mansfield, A. (1999). A new way of assessing ways of knowing: The attitudes toward thinking and learning survey (ATTLS). *Sex Roles*, 40, 745-766.
- George, C., & Solomon, J. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioural system. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 649-670). New York: Guilford Press.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1984/1985/1996). *Adult attachment interview*. Manuscrito não publicado. University of California at Berkeley, EUA.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glenn, D. & Eklund, S. (1991). *The relationship of graduate education and reflective judgment in older adults*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Goldberger, N. (1996). Cultural imperatives and diversity in ways of knowing. In *Knowledge, difference, and power: Essay inspired by Women's Ways of Knowing*, 335-371. New York: Basic Books.
- Goldscheider, F. K. & Davanzo, J. (1986). Semi autonomy and leaving home I early adulthood. *Social Forces*, 65, 187-201.
- Grayson, J. (1995). Does race matter? Outcomes of the first year experience in a Canadian university. *Canadian Journal of Higher Education*, 25, 79-109.
- Greenberg, M. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 469-496). New York: Guilford Press.
- Griffin, D., & Bartholomew, K. (1994). Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 430-445.
- Grossman, K. E. (1999). Old and new internal working models of attachment: the organization of feelings and language. *Attachment & Human Development*, 1, 253-269.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (1990). The wider concept of attachment in cross-cultural research. *Human Development*, 33, 31-47.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (1991). Attachment quality as an organizer of emotional and behavioral responses in a longitudinal perspective. In C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp. 93-114). London: Routledge.
- Grossmann, K. E., & Grossmann, K. (1993). Emotional organization and concentration on reality from an attachment theory perspective. *International Journal of Educational Research*, 19, 541-554.
- Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., Rudolph, J., & Grossmann, K. E. (1988). Maternal attachment representation as related to patterns of infant-mother attachment and maternal care during the first year. In R. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families* (pp. 241-262). Oxford: Clarendon Press.



- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Zimmermann, P. (1999). A wider view of attachment and exploration: Stability and change during the years of immaturity. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 760-786). New York: Guilford Press.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., Winter, M., & Zimmermann, P. (2002). Attachment relationships and appraisal of partnership: From early experience of sensitive support to later relationship representation. In L. Pulkkinen & A. Caspi (Eds.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 73-105). New York: Cambridge University Press.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Kindler, 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.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Waters, E. (Eds.) (2005). *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies*. New York: Guilford Press.
- Grotevant, H. D. & Carlson, C. I. (1989). *Family assessment: A guide to methods and measures*. New York: Guilford Press.
- Guthrie, V. L. (1997). *The relationship of levels of intellectual development and levels of tolerance for diversity among college students*. Dissertation Abstracts International, 57. 4666 A.
- Hallet, D., Chandler, M., & Krettenauer, T. (2002). Disentangling the course of epistemic development: parsing knowledge by epistemic content. *New Ideas in Psychology*, 20, 285-307.
- Hamilton, C. E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71, 690-694.
- Hammer, D. & Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 169-190). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Harris, T. (2002). Attachment-related psychodynamics: Another shake to the kaleidoscope. *Attachment & Human Development*, 4, 201-206.
- Hart, J. R., Rickards, W., & Mentkowski, M. (1995). *Epistemological development during and after college: Longitudinal growth on the Perry Scheme*. Paper presentation in annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, EUA.
- Hart, J., Rickards, W., & Mentkowski, M. (1995). *Epistemological development during and after college: Longitudinal growth on the Perry scheme*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Hayek, J. & Kuh, G. (1999). *College activities and environmental factors associated with the development of lifelong learning competencies of college seniors*. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, San Antonio, TX.
- Hazan, N. L., & Durrett, M. E. (1982). Relationship of security of attachment to exploration and cognitive mapping abilities in 2-year-olds. *Developmental Psychology*, 18, 751-759.
- Hazan, C. & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Hazan, C. & Shaver P. R. (1992). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270-280.
- Hazan, C. & Shaver P. R. (1994). Deeper into attachment theory. *Psychological Inquiry*, 5, 68-79.

- Hazan, C., & Zeifman, D. (1999). Pair bonds as attachment: Evaluating the evidence. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 355-377). New York: Guilford Press.
- Hazan, C, Campa, M., & Gur-Yaish, N. (2006). Attachment across the life span. In P. Noller & J. A. Feeney, *Close relationships: Functions, forms and process*. New York: Taylor & Francis Group
- Helmreich, R. & Stapp, J. (1974). Short forms of the Texas Social Behavior Inventory (TSBI), an objective measure of self-esteem. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 4, 473-475.
- Hesse, E. (1996). Discourse, memory, and the Adult Attachment Interview: A note with emphasis on the emerging cannot classify category. *Infant Mental Health Journal*, 17, 4-11.
- Hesse, E. (1999). State of mind with respect to attachment and its effects on parenting behavior. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory and research* (395-433). New York: Guilford Press.
- Hill, J.P. & Holmbeck, G. N. (1986). Attachment and autonomy during adolescence. *Annals of Child Development*, 3, 145-189.
- Hinde, R. A. (1982). Attachment: Some conceptual and biological issues. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behavior*. New York: Basic Books.
- Hinde R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture: Links between ethology and the social sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Hinde, R. A. & Stevenson-Hinde, J. (1987). Interpersonal relationships and child development. *Developmental Review*, 7, 1-21.
- Hinde, R. A., & Stevenson-Hinde, J. (1990). Attachment: Biological, cultural and individual desiderata. *Human Development*, 33, 62-72.
- Hofer, B. (1994). *Epistemological beliefs and first-year college students: Motivation and cognition in different instructional contexts*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13, 353-383.
- Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology as a psychological an educational construct: An introduction. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-14). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and the relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Holmes, J. (1993). *John Bowlby and attachment theory. Attachment theory and Psychotherapy*. London: Routledge.
- Holmes, J. (2001) *The search for the secure base*. London: Brunner-Routledge.
- Holtzworth-Munroe, A., Stuart, G. L., & Hutchinson, G. (1997). Violent versus non-violent husbands: Differences in attachment pattern, dependency, and jealousy. *Journal of Family Psychology*, 11, 314-331.
- Hood, A. B., Deopere, D. L. (2002). The relationship of cognitive development to age, when education and intelligence are controlled for. *Journal of Adult Development*, 9, 229-234.

- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D., & Meyers, I. (1988). Attachment and childcare: Relationships with mother and caregiver. *Early Research Quarterly*, 3, 403-416.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: PUF.
- Irwin, R. R. (1996). *Intellectual development and computer-assisted instruction: The improvement of dialectical thinking and argumentative writing*. Dissertation Abstracts International, 56, 5795 B.
- Ishiyama, J. (2002). Does early participation in undergraduate research benefit social science and humanities students? *College Student Journal*, 36, 380-386.
- Jehng, J., Johnson, S., & Anderson, R. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 23-35.
- Johnson, J. B. (2000). *A comparison of cognitive development between White and African Americans based on William Perry's scheme of intellectual and ethical development*. Dissertation Abstracts International, 61, 522 A.
- Johnson, L. N., Ketring, S. A., & Abshire, C. (2003). The Revised Inventory of Parent and Peer Attachment: Measuring attachment in families. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 25, 333-349.
- Kafetsios, K., & Nezelek, J. (2002). Attachment styles in everyday social interaction. *European Journal of Social Psychology*, 32, 719-735.
- Kallio, E. & Pirttila-Backman, A. (2003). Developmental process in Adulthood-European research perspectives. *Journal of Adult Development*, 10, 135-138.
- Kaufman, M. & Creamer, D. (1991). Influences of student goals for college on freshman-year quality of effort and growth. *Journal of College Student Development*, 32, 197-206.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Kenny, M. E. & Donaldson, G. A. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 479-486.
- Kenny, M. E. (1987). The extent and function of parental attachment among first-year college students. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 17-29.
- Kenny, M. E. & Perez, V. (1996). Attachment and psychological well-being among racially and ethnically diverse first-year college students. *Journal of College Student Development*, 37, 527-535.
- Kerns, K., Contreras, J., & Neal-Barnett, A. M. (Eds.) (2000). *Family and peers: Linking two worlds*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Kim, M. (1996). *The effectiveness of women-only colleges for intellectual development for women students*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Kim, M. (2002). Cultivating intellectual development: Comparing women-only colleges and coeducational colleges for educational effectiveness. *Research in Higher Education*, 43, 447-481.
- King, P. M. & Baxter Magolda, M. B. (2004). Creating learning partnerships in higher education: Modelling the shape, shaping the model. In M. Baxter Magolda & P. M. King, *Learning Partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship* (pp. 303-332). Virginia: Stylus Publishing.
- King, P. M., Kitchener, K. S., Davison, M. L., Parker, C. A., & Wood, P. K. (1983). The justification of beliefs in young adults: A longitudinal study. *Human Development*, 26, 106-116.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

- King, P. M & Kitchener, K. S. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- King, P. M & Kitchener, K. S. (2004). The reflective judgement: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39, 5-18.
- Kirkpatrick, L. A., & Davis, K. E. (1994). Attachment Style, Gender, and Relationship Stability: A Longitudinal Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 66, 502–512.
- Kitchener, K. S. (1986). The reflective judgment model: Characteristics, evidence, and measurement. In R. A. Mines & K. S. Kitchener (Eds.), *Adult cognitive development: Methods and models* (pp. 76-91). New York: Praeger.
- Kitchener, K. & King, P. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Development Psychology*, 2, 89-116.
- Kitchener, K. S. (1986). The reflective judgment model: Characteristics, evidence, and measurement. In R. A. Mines & K. S. Kitchener (Eds.), *Adult cognitive development: Methods and models* (pp. 76-91). New York: Praeger.
- Kitchener, K., Wood, P., Jensen, L. (1999). Paper *Curricular, co-curricular and institutional influence on real-world problem solving* presented at the meeting of the American Psychological Association, Boston.
- Kitchener, K., Wood, P., Jensen, L. (2000). *Promoting epistemic cognition and complex judgment in college students*. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Knefelkam, L. L. & Slepitz, R. (1978). A cognitive-developmental model of career development: An adaptation of the Perry scheme. In C. Parker (Ed.), *Encouraging development in college students* (pp. 135-150). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Knefelkam, L. L. & Slepitz, R. (1978). A cognitive-developmental model of career development: An adaptation of the Perry scheme. In C. Parker (Ed.), *Encouraging development in college students* (pp. 135-150). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Knefelkamp, L. (1974). *Development instruction: fostering intellectual and personal growth in college students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Knefelkamp, L. L. (1999). *In the introduction of: Forma of intellectual and ethical development in college years* (2ed.). New York: Jossey-Bass.
- Knefelkamp, L. L. & Slepitz, R. A. (1976). A cognitive development model of career development: An adaptation of the Perry scheme. *Counseling Psychologist*, 6, 53-58.
- Kobak, R. (1985). *The transition to college: Attitudes toward attachment and social competence*. Tese de Doutorado não publicada. Department of Psychology, University of Virginia: EUA.
- Kobak, R. (1993). Attachment and the problem of coherence: Implications for treating disturbed adolescents. *Adolescent Psychiatry*, 19, 137-149.
- Kobak, R. (1993). *The attachment Q-Sort*. Manuscrito não publicado, University of Delaware.
- Kobak, R. (1999). 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. 21-43). New York: Guilford Press.
- Kobak, R. (2002). Building bridges between social, developmental and clinical psychology. *Attachment & Human Development*, 4, 216-222.
- Kobak, R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135-146.

- Kobak, R. & Hazan, C. (1991). Attachment in marriage: The effects of security and accuracy of working models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 861-869.
- Kobak, R., Cole, H. E., Ferenz-Gillies, R., Fleming, W. S., & Gamble, W. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem solving: A control theory analysis. *Child Development*, 64, 231-245.
- Kobak, R., & Cole, C. (1994). Attachment and metamonitoring: implications for adolescent autonomy and psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *Rochester Symposium on development and psychopathology: Disorders of the self* (Vol. 5. pp. 267-297). Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Kobak, R., Ruckdeschel, K., & Hazan, C. (1994). From symptom to signal: An attachment view of emotion in marital therapy. In S. M. Johnson & L. S. Greenberg (Eds.), *Heart of the matter: Perspectives on emotion in marital therapy* (pp. 46-71). Philadelphia, PA, US: Brunner/Mazel.
- Kobak, R., Rosenthal, N. L., Zajac, K., & Madsen, S. (2007). Adolescent attachment hierarchies and the search for an adult pair-bond. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 117, 57-72.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Skokie, IL: Rand McNally.
- Korn, M. (2004). Promoting epistemological development in first-year college students through intersubjective, scaffolding, and practice. *Dissertation Abstracts International*, 58, 0756 A.
- Kozak, A. I. (1996). *Epistemological development and adaptation: Reflective judgment and stressful affect and their relationship to affect-tolerance and attributions of pragmatic structure*. *Dissertation Abstracts International*, 57, 0699.
- Kroger, J. (1989). *Identity in adolescence: the balance between self and other*. London: Routledge.
- Kruger, A. (1992). The effects of peers and adult-child transactive discussions on moral reasoning. *Merrill Palmer Quarterly*, 38, 191-211.
- Kube, B. & Thorndike, R. (1991). *Cognitive development during college: A longitudinal study measured on the Perry scheme*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Kuh, G. (1995). *The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development*. *Journal of Higher Education*, 66, 123-155.
- Kuh, G., Arnold, J., & Vesper, N. (1991). *The influence of student effort, college environment, and campus culture on undergraduate student learning and personal development*. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, Boston.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121-144). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kunce, L. J. & Shaver, P. R. (1994). An attachment-theoretical approach to caregiving in romantic relationships. In K. Bartholomew & D. Perlman (Eds.), *Attachment process in adulthood* (pp. 205-237). London: Jessica Kingsley.
- Kurfiss, J. (1977). Sequentiality and structure in a cognitive model of college student development. *Developmental Psychology*, 13, 565-571.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical thinking: Theory, research, practice, and possibilities*. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.

- Labouvie-Vief, G. (2006). Emerging structures of Adult Thought. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging Adults in America: Coming of age in the 21 st century* (59-84). Washington: APA.
- LaFreniere, P. J. & Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peers competence in the preschool: Interrelations between measures, influence, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 221, 56-69.
- Lafuente, M. J. (1994). El desplazamiento gradual de los componentes del apego desde las figuras parentales a los iguales a lo largo de la vida. *Revista de Psicología de la Educación*, 15, 5-21.
- Lafuente, M. J. (2000). Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (delos 70 a los 90). *Revista de Psicología Peral y Aplicada*, 53, 165-190.
- Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Li, G., Long, S., & Simpson, M. (1999). Self-perceived gains in critical thinking and communication skills: Are there disciplinary differences? *Research in Higher Education*, 40, 43-60.
- Lima, V. S., Collins, W. A., Vieira, F. M., & Soares, I. (2004). *Escala de Procura de Cuidados e Prestação de Cuidados*. Manual não publicado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Faria, C., Bastos, A. (2003). Medida de Reflexão Epistemológica. Manual não publicado, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Loevinger, J. (1976a). *Ego development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J. (1976b). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J. & Wessler, R. (1970). *Measuring ego development. Volume 1: Construction and use of a sentence completion test*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lopez, F. G., Melendez, M. C., Sauer, E. M., Berger, E., & Wyssmann, J. (1998). Internal working models, self-reported problems, and help-seeking attitudes among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 79-83.
- Lopez, F. G., Melendez, M., & Rice, K. (2000). Parental divorce, parent-child bonds, and adult attachment orientations among college students: A comparison of three racial/ethnic groups. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 177-186.
- Louca, L., Elby, A., Hammer, D. & Kagey, T. (2004). Epistemological resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 39, 57-68.
- Lourenço, O. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar!...* Coimbra: Almedia.
- Lourenço, O. (2005). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações* (2ª ed.). Coimbra: Almedia.
- Love, P. G. (1999). Kegan's orders of consciousness. *New Directions for Student Services*, 88, 65-76.
- Lovell, C. W., Nunnery, J. (2004). Testing the adult development tower of babel hypothesis: Homogeneous by Perry Position Collaborative Learning groups and graduate student satisfaction. *Journal of Adult Development*, 11, 139-150.
- Lyddon, W. J., Bradford, E., & Nelson, J. P. (1993). Assessing adolescent and adult attachment: A review of current self-report measures. *Journal of Counseling and Development*, 71, 390-395.
- Lynch, J. J. (1977). *The broken heart: The medical consequences of loneliness*. New York: Basic Books.
- Machado, G., Soares, I., & Silva, C. (1996). Avaliação da representação da vinculação e da percepção da qualidade da relação actual pais-adolescentes. In L. Almeida, S. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (Vol IV). Braga: APPORT.
- Maier, M. A., Bernier, A., Pekrun, R., Zimmermann, P., & Grossmann, K. (2004). Attachment working models as unconscious structures: An experimental test. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 180-189.

- Main, M. (1983). Exploration, play, and cognitive functioning related to infant-mother attachment. *Infant Behavior and Development*, 6, 167-174.
- Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human Development*, 33, 48-61.
- Main, M. (1995). Recent studies in attachment: Overview, with selected implications for clinical work. In S. Goldberg, R. Muir, & J. Kerr (Eds.), *Attachment theory: Social, developmental and clinical perspectives* (pp. 407-474). Hillsdale, NJ: Analytic Press.
- Main, M. (1999). Epilogue. Attachment theory: Eighteen points with suggestions for future studies. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 845-888). New York: Guilford Press.
- Main, M., & Weston, D. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, 932-940.
- Main, M., & Weston, D. R. (1982). Avoidance of the attachment figure in infancy: Descriptions and interpretations. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behaviour*. London: Tavistock.
- Main, M., & Goldwyn, R. (1984-1998). *Adult attachment scoring and classification system*. Manuscrito não publicado, University of California at Berkeley, EUA.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial No. 209), 66-104.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of a new insecure-disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation? In T. B. Brazelton & M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, NJ: Ablex.
- Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightening and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 161-182). Chicago: Chicago University Press.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for classifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 121-160). Chicago: Chicago University Press.
- Main, M., Hesse, E., & Kaplan, N. (2005). Predictability of attachment behavior and representational processes at 1, 6, and 19 years of age: The Berkeley longitudinal study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 245-304). New York: Guilford Press.
- Mallinckodt, B., McCreary, J., & Robertson, A. (1995). Attachment patterns in the psychotherapy relationship: Development of a client attachment to the therapist scale. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 307-317.
- Mansfield, A. E., & Clinchy, B. (2002). Toward the integration of objectivity and subjectivity: Epistemological development from 10 to 16. *New Ideas in Psychology*, 20, 225-262.
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: perspectives across the lifespan* (pp. 161-171). London: Routledge.

- Marra, R. M. & Palmer, B. (2004). Encouraging intellectual growth: Senior College Student profiles. *Journal of Adult Development*, 11, 111-122.
- Martins, C. & Machado, C. (2006). Observação da interação humana: Considerações metodológicas. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 11, 159-176.
- Martins, E. (2005). *O pensamento dos alunos no ensino superior politécnico: um estudo diferencial em função do género, idade e curso*. Comunicação apresentada no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes, Castelo Branco.
- Martins, E. (2007). *Cognição e desempenho no ensino superior*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Mason, L., Boldrin, A., & Zurlo, G. (2006). Epistemological understand in different judgment domains: Relationships with gender, grade level, and curriculum. *International Journal of Educational Research*, 45, 43-56.
- Matas, L., Arend, R. A., & Sroufe, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: the relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 547-556.
- Mayseless, O., & Scharf, M. (2007). Adolescents' attachment representations and their capacity for intimacy in close relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 17, 23-50.
- McAdams, C. & Foster, V. (1998). Promoting the development of high-risk college students through a deliberate psychological education-based freshman orientation course. *Journal of Freshman Year Experience*, 10, 51-72.
- McEvans, M. K. (1994). Review of the book Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development. *Naspa Journal*, 31, 153-157.
- Medeiros, T., Ferreira, J., Almeida, L., Peixoto, E., Tavares, J., & Morais, H. (2002). Desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior: Efeito do curso, ano e género. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36, 355-373.
- Meeus, W., Oosterwegel, A. & Vollerbergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 93-106.
- Meins, E. (1999). Sensitivity, security and internal working models: bridging the transmission gap. *Attachment & Human Development*, 1, 325-342.
- Mentkowski, M. & Associates (2000). *Learning that lasts: Interpreting learning, development, and performance in college and beyond*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mikulincer, M. (1997). Adult attachment style and the information processing: Individual differences in curiosity and cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1217-1230
- Mikulincer, M. & Arad, D. (1999). Attachment working models and cognitive openness in close relationships: A test of chronic and temporary accessibility effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 710-725.
- Mikulincer, M. (1998). Attachment working models and the sense of trust: An exploration of interaction goals and affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1209-1224.
- Mikulincer, M. (1999). Adult attachment style and information processing: Individual differences in Curiosity and cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1217-1226.
- Mikulincer, M., Florian, V., & Weller, A. (1993). Attachment styles, coping strategies, and posttraumatic psychological distress: The impact of the Gulf War in Israel. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 817-826.
- Mikulincer, M. & Orbach, I. (1995). Attachment styles and repressive defensiveness: The accessibility and architecture of affective memories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 917-925.



- Mikulincer, M., & Horesh, N. (1999). Adult attachment style and the perception of others: The role of projective mechanisms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1022-1034.
- Mikulincer, M., & Seliger, M. (2002). The interplay between attachment and affiliation systems in adolescents' same-sex friendships: The role of attachment style. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 81-106.
- Mikulincer, M., Gillath, O., & Shaver, P. R. (2002). Activation of the attachment system in adulthood: Threat-related primes increase the accessibility of mental representations of attachment figures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 881-895.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R. (2003). The attachment behavioural system in adulthood: Activation, psychodynamics, and interpersonal process. IN M. P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 35, pp. 53-152). New York: Academic Press.
- Moore, W. S. (1989). The "Learning Environment Preferences": Exploring the construct validity of an objective measure of the Perry scheme of intellectual development. *Journal of College Student Development*, 30, 504-514.
- Moore, W. S. (1991). *The Perry scheme of intellectual and ethical development: An introduction to the model and major assessment approaches*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Moore, W. S. (1994). Student and faculty epistemology in the college classroom: The Perry scheme of intellectual and ethical development. In K. W. Prichard & R. M. Sawyer (Eds.), *Handbook of college teaching: Theory and applications* (pp. 45-67). Westport, CT: Greenwood Press.
- Moore, W. S. (2002). Understanding learning in a postmodern world: Reconsidering the Perry Scheme of Ethical and Intellectual Development. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 17-36). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Moreira, J. M., Bernardes, S., Andrez, M., Aguiar, P., Moleiro, C., & Silva, M. F. (1998). Social competence, personality, and adult attachment style in a Portuguese sample. *Personality and Individual Differences*, 24, 565-570.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., & Dumont, M. (1993). Attachment and the development of metacognitive and collaborative strategies. *International Journal of Educational Research*, 19, 555-571.
- Murray, F. B. (1992). Reconstructing and constructivism: The development of American educational reform. In H. Berlin, & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory – Prospects and possibilities*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Murrell, P. H. (2004). Continuing judicial education: Cognitive development as content process, and outcome. *Journal of Adult Development*, 11, 151-161.
- Mwamwenda, T. S. (1992). Culture, environment: Value judgments about cognitive development. *Psychological Reports*, 70, 721-722.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge: Structure and function in development*. Hillsdale: Erlbaum.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1999). Event representations, narrative development and internal working models. *Attachment & Human Development*, 1, 239-252.
- Neves, L. (1995). *Suporte emocional na adolescência: A importância dos pais e dos amigos em momentos de transição escolar*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Neves, L., Soares, I., Machado, P., (1993) *Inventory of Parent and Peer Attachment – IPPA*. (Inventário sobre a vinculação na adolescência; Versão para investigação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Neves, L., Soares, I. & Silva, C. (1999). Inventário da Vinculação na Adolescência (IPPA). In L. Almeida. M. Gonçalves & M. Simões (Eds.), *Teste e Provas Psicológicas em Portugal*, (Vol. II, pp. 37-48). Braga: APPORT.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25, 223-249.
- Niedenthal, P. M., Halberstadt, J. B., & Innes-Ker, A. H. (1999). Emotional response categorization. *Psychological Review*, 106, 337-361.
- Novak, A. (2007). *Expectations of intimacy: A longitudinal study of the associations between expected, achieved and ideal relationship intimacy, attachment, marital satisfaction and well-being among engaged and married couples*. Dissertation Abstracts International: Section B, 1362.
- O'Connor, T., & Zeanah, C. H. (2003a). Introduction to the special Issue: Current perspectives on assessment and treatment of attachment disorders. *Attachment and Human Development*, 3, 221-222.
- Oliker, S. J. (1989). *Best friends and marriage: Exchange among women*. Berkeley: University of California Press.
- Overall, N. C., Fletcher G. J. O., & Friesen, M. D. (2003). Mapping the intimate relationships mind: Comparisons between three models of attachment representations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1479-1493.
- Palmer, B., Marra, R. M., Wise, J. C., Litzinger, A. (2000). *A longitudinal study of intellectual development of engineering: What really counts in our curriculum?* Paper presented at the Frontiers in Education Conference, Kansas City.
- Palmer, B. & Marra, R. M. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed grounded theory. *Higher Education*, 47, 311-335.
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Parker, J. (1984). *The preliminary investigation of the validity and reliability of the Parker cognitive development inventory*. Iowa: Univ. Iowa.
- Parkes, C. M. & Weiss, R. S. (1983). *Recovery from bereavement*. New York: Basic Books.
- Pascarella, E. T & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Paulsen, M. & Wells, C. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*, 39, 365-384.
- Pavelich, M. (1996). *Helping students develop higher-level thinking: Use of the Perry model*. Paper presented at the meeting of the Frontiers in Education Conference, Salt Lake City, UT.
- Pavelich, M., Olds, B., & Miller, R. (1995). Real-world problem solving in freshman-sophomore engineering. In J. Gainene & E. Willemsen (Eds.), *Fostering student success in quantitative gateway courses. New directions for teaching and learning*, nº 61, (pp. 45-54). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pavelich, M. & Moore, W. (1996). Measuring the effect of experiential education using the Perry Model. *Journal of Engineering Education*, 85, 287-292.

- Pereira, H. & Medeiros, M. (2005). Concepções de enfermagem e desenvolvimento cognitivo. In T. Medeiros & E. Peixoto (Eds.), *Desenvolvimento e aprendizagem: Do ensino secundário ao ensino superior* (pp. 145-156). Açores: Universidade dos Açores.
- Perry, W. (1970, 1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass
- Perry, W. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. Chickering & Associates, *The modern American college: Responding to the new realities of diverse students and a changing society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1950). *Introduction a l'epistemologie genétique*. Paris: Presses Univ. de France.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1954). *The construction of the reality in the child*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris: Gonthier.
- Piaget, J. (1972). Intellectual development from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *A psicologia da criança* (3ª ed., O. M. Cajado, Trad.). Porto: Edições Asa. (Trabalho originalmente publicado em 1966).
- Pierce, T. & Lydon, J. E. (2001). Global and specific relational models in the experience of social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 613-631.
- Pietromonaco, P. R., & Barrett, L. F. (2000). Attachment theory as an organizing framework: A view from different levels of analysis. *Review of General Psychology*, 4, 107-110.
- Pietromonaco, P. R., Greenwood, D., & Barrett, L. F. (2004). Conflict in adult close relationships: An attachment perspective. In W. S. Rholes & J. A. Simpson (Eds.), *Adult attachment: Theory, research, and clinical implications* (pp. 267-299). New York: Guilford Press.
- Pinho, A. F. (2000). *Perturbações do comportamento alimentar e vinculação: Contributos para a caracterização clínica*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho.
- Pinho, A., Neves, L., Jongenelen, Martins, C., Henriques, M., Figueiredo, B., Matos, R., Gonçalves, S., Silva, A., & Soares, I. (1998). *Manual Português de Avaliação do Attachment Interview Q-Sort de R. Kobak*. Manuscrito não publicado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pintrich, P. R. (2002). Futures challenges and directions for theory and research on personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 389-414). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pires, H. (2001). *Desenvolvimento e adaptação académicas em estudantes universitários dos "PALOP"*. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Pirttila-Backman, A., Kajanne, A. (2001). The development of implicit epistemologies during early and middle adulthood. *Journal of Adult Development*, 8, 81-97.
- Pirttila-Backman, B. & Kajanne, A. (2004). The development of implicit epistemologies during early and middle adulthood. *Journal of Adult Development*, 8, 81-97.
- Pistoloe, M. C. & Watkins, A. L. (1995). Love relationships: Attachment style and the investment model. *Journal of Mental Health Counseling*, 17, 199-209.
- Prager, K. J. (1995). *The psychology of intimacy*. New York: The Guilford Press.
- Prager, K. J., Fuller, D. O., & Gonzalez, A. S. (1989). The function of self-disclosure in social interaction. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 563-580.

- Reis, H. T., Collins, A. W., & Berscheid, E. (2000). The relationship context of human behaviour and development. *Psychological Bulletin*, 126, 844-872.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Rice, K. G., Cunningham, T. J., & Young, M. B. (1997). Attachment to parents, social competence, and emotional well-being: A comparison of Black and White late adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 89-101.
- Ricks, M. H. (1985). The social transmission of parental behavior: attachment across generations. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial No. 209), 211-227.
- Rodgers, R. (1989). Student development. In U. Delworth & G. Hanson (Eds.), *Student services: A handbook for the profession* (2nd ed., pp. 117-164). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogoff, B. & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? *American Psychologist*, 60, 859-877.
- Roisman, G. I. (2006). The role of adult attachment security in non-romantic, non-attachment-related first interactions between same-sex strangers. *Attachment & Human Development*, 8, 341-352.
- Roisman, G. L., Fraley, R. C., & Belsky, J. (2007). A taxometric study of the Adult Attachment Interview. *Developmental Psychology*, 43, 675-686.
- Roisman, G. L., Holland, A., Fortuna, K., Fraley, R. C., Clausell, E., & Clarke, A. (2007). The Adult Attachment Interview and self-reports of attachment style: An empirical Rapprochement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 678-697.
- Ross, L. R., & Spinner, B. (2001). General and specific attachment representations in adulthood: Is there a relationship? *Journal of Social and Personal Relationships*, 18, 747-766.
- Ruiter, C., & van IJzendoorn, M. H. (1993). Attachment and cognition: A review of the literature. *International Journal of Educational Research*, 19, 525-540.
- Rutter, M. (1980). Attachment and the development of social relationships. In M. Rutter (Ed.), *Developmental Psychiatry* (pp. 267-279). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Rutter, M. (1995). Clinical implications of attachment concepts: Retrospect and prospect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 549-571.
- Ryan, M. P. (1984). Conceptions of prose coherence: Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76, 249-258.
- Ryan, M. & David B. (2003). Gender differences in ways of knowing: The context dependence of the attitudes toward thinking and learning survey. *Sex Roles*, 49, 693-699.
- Samson, A. W. (2001). *Latino college students and reflective judgment*. Dissertation Abstracts International, 61, 3491 A.
- Sassaroli S., & Lorenzini, R. (1992). Attachment as an informative relationship. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 5, 239-247.
- Schaie, W., & Willis, S. (2002). *Adult development and aging*. London: Prentice Hall.
- Scharf, M. (2001). A "natural experiment" in childrearing ecologies and adolescents' attachment and separation representations. *Child Development*, 72, 236-251.
- Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37, 86-100.
- Schneider-Rosen, K. (1990). The developmental reorganization of attachment relationships: Guidelines for classification beyond infancy. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment*

- in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 185-220). Chicago: Chicago University Press.
- Schomer-Atkins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 19-29.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34, 355-370.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 37-40.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6, 293-319.
- Severiens, S. & Tem Dam, G. (1998). Gender and learning: Comparing two theories. *Higher Education*, 35, 329-350.
- Shapiro, N. S. (1985). *Rhetorical maturity and Perry's scheme of cognitive complexity*. Paper presented at the 36<sup>th</sup> Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Minneapolis.
- Shaver, P., Hazan, C., & Bradshaw, D. (1988). Love as attachment: the integration of three behavioral systems. In R. J. Sternberg & M. Barnes (Eds.), *The psychology of love* (pp. 68-99). New Haven, CT: Yale University Press.
- Shaver, P. R., Collins, N., & Clark, C. L. (1996). Attachment styles and internal working models of self and relationship partners. In G. J. O. Fletcher & J. Fitness (Eds.), *Knowledge structures in close relationships: A social psychological approach* (pp. 25-61). Mahwah: Erlbaum.
- Shaver, P. R., Belsky, J., & Brennan, K. A. (2000). Comparing measures of adult attachment: An examination of interview and self-report methods. *Personal Relationships*, 7, 25-43.
- Shaver, P. R., Belsky, J., & Brennan, K. A. (2000). The Adult Attachment Interview and self-reports of romantic attachment: Associations across domains and methods. *Personal Relationships*, 7, 25-43.
- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2002). Dialogue on adult attachment: Diversity and integration. *Attachment & Human Development*, 4, 243-257.
- Shaw, J. D. (2001). *An application of Baxter Magolda's Epistemological Reflection Model to Black and Latino students*. Dissertation Abstracts International, 62, 100 A.
- Simpson, J. (1999). Attachment theory in modern evolutionary perspective In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 115-140). New York: Guilford Press.
- Simpson, J. & Rholes, W. S. (2002). Fearful-avoidance, disorganization, and multiple working models: Some directions for future theory and research. *Attachment & Human Development*, 4, 223-229.
- Simpson, J. A., Rhodes, W. S., Orina, M. M., & Grich, J. (2002). Working models of attachment, support giving, and support seeking in a stressful situation: The role of attachment styles. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 598-608.
- Slade, A. (1999). Attachment theory and research: Implications for the theory and practice on individual psychotherapy with adults. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 575-594). New York: Guilford Press.
- Soares, I. (1990). O grupo de pares e a amizade. In B.P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação em jovens*. (pp. 93-138). Lisboa: Universidade Aberta.
- Soares, I. (1992). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência. Estudo intergeracional: mãe-filho(a)*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Porto, Portugal.

- Soares, I. (1996a). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência. Estudo intergeracional: mãe-filho(a)*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho (2ª edição em 2000).
- Soares, I. (1996b). Vinculação: Questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 35-72.
- Soares, I. (2000). Psicopatologia do desenvolvimento e contexto familiar: Teoria e investigação sobre as relações de vinculação. In I. Soares (Coord.), *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (in)adaptativas ao longo da vida* (pp. 381-434). Coimbra: Quarteto.
- Soares, I. (2002). *A vinculação vinculada*. Lição de Síntese apresentada às Provas de Agregação. Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho (Manuscrito não publicado).
- Soares, I., Lemos, M. & Almeida, C. (2005). Attachment and motivational strategies in adolescence: Exploring links. *Adolescence*, 40, 130-154.
- Soares, I. & Dias, P. (2007). Apego y psicopatología en jóvenes y adultos: Contribuciones recientes de la investigación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999). Attachment representation and emotion regulation in adolescents: A psychobiological perspective on internal working models. *Attachment & Human Development*, 1, 270-290.
- Sperling, M. & Berman, W. (Eds.) (1994.), *Attachment in adults. Clinical and developmental perspectives*. NY: The Guilford Press.
- Sroufe, L. A. (1978). Attachment and the roots of competence. *Human Nature*, 1, 50-57.
- Sroufe, L. A. (1979). The coherence of individual development. *American Psychologist*, 34, 834-841.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology 16*, (pp. 41-91). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, 56, 1-14.
- Sroufe, L. A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 18-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (1989). Relationships, self, and individual adaptation. In A. J. Sameroff & R. N. Emde (Eds.), *Relationship Disturbances in Early Childhood: A Developmental Approach*. New York: Basic Books.
- Sroufe, L. A. (1990). An organizational perspective on the self. In D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: infancy to childhood* (pp. 281-307). Chicago: Chicago University Press.
- Sroufe, A. (1996). *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. New York: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9, 251-268.
- Sroufe, A. L. (2002). From infant attachment to promoting of adolescent autonomy: Prospective, longitudinal data on the role of parents in development. In J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Eds.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual, and social-emotional development*. Mahwah: Erlbaum.
- Sroufe, L. A. (2005a). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7, 349-367.
- Sroufe, L. A. & Watters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.

- Sroufe, L. A., Fox, N. E., & Pancake, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, 1615-1627.
- Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp. 51-71). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1988). The coherence of family relationships. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families: Mutual influences* (pp. 25-47). Oxford: Clarendon Press & University Press.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., & Kreutzer, T. (1990). The fate of early experience following developmental change: Longitudinal approaches to individual adaptation in childhood. *Child Development*, 61, 1363-1373.
- Sroufe, L. A., Cooper, R., & DeHart, G. (1996). *Child development. Its nature and course*. New York: McGraw Hill.
- Sroufe, L. A., Carlson, E., Levy, A., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1-14.
- Sroufe, L. A., Duggal, S., Weinfield, N., & Carlson, E. (2000). Relationships, development and psychopathology. In A. Sameroff, M. Lewis, & S. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*. (pp. 75-91) (2nd Ed.). New York: Kluwer Academy/Plenum Publishers.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005a). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005b). Placing early attachment experiences in developmental context: The Minnesota Longitudinal Study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 48-70). New York: Guilford Press.
- Stull, T. K. & Wyer, R. S., Jr. (1986). Friendship and the banker's paradox: Other pathways to the evolution of adaptation for altruism. *Proceedings of the British Academy*, 88, 119-143.
- Steele, H. & Steele, M. (1994). Intergenerational patterns of attachment. In *Advances in personal relationships* (pp. 51-71). London: Jessica Kingsley.
- Steele, H. (2004). Editorial: New perspectives on attachment through the life cycle. *Attachment & Human Development*, 6, 1-2.
- Steward, M. S. (1993). Medical procedures: A context for studying memory and emotion. In C. A. Nelson (Ed.) *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 26. Memory and affect in development* (pp. 171-225). Hillsdale: Erlbaum.
- Steward, M. S. (1993). Medical procedures: A context for studying memory and emotion. In C. A. Nelson (Ed.) *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 26. Memory and affect in development* (pp. 171-225). Hillsdale: Erlbaum.
- Stroebe, W., Stroebe, M., Abakoumkin, G. & Schut, H. (1996). The role of loneliness and social support in adjustment to loss: A test of attachment versus stress theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1241-1249.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E. & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 43-65.
- Sutton, R. E., Cadarelli, A., Lund, R., Schurdell, D., & Bichsel, S. (1996). A developmental constructivist approach to pre-service teacher's ways of knowing. *Teaching & Teacher Education*, 12, 413-427.
- Taylor, M. (1983). The development of the measure of epistemological reflection. *Dissertation Abstracts International*, 44, 1065A.

- Terenzini, P., Springer, L., Yaeger, P., Pascarella, E., & Nora, A. (1994). *The multiple influences on students' critical thinking skills*. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, Orlando.
- Terenzini, P., Springer, L., Pascarella, E., & Nora, A. (1995). Academia and out-of-class influences affecting the development of students' intellectual orientations. *Review of Higher Education*, 19, 23-44.
- Thompson, R. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 265-286). New York: Guilford Press.
- 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.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2en ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Torres, V. & Baxter Magolda, M. (2004). Reconstructing Latino identity: The influence of cognitive development on the ethnic identity process of Latino students. *Journal of College Students Development*, 45, 333-347.
- Tracy, R. L., Farish, G. D., & Bretherton, I. (1980). *Exploration as related to infant-mother attachment in one-years olds*. Paper presented at the International Conference on Infant Studies. New Haven, CT.
- Trike, S., & Bartholomew, K. (1997). Hierarchines of attachment relationships in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14,603-625.
- Trinke, S. J. & Bartholomew, K. (1997). Hierarchies of attachment relationships in young adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, 603-625.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40, 185-200.
- Tudge, J. R. H. (1989). When collaboration leads to regression: Some negative consequences of socio-cognitive conflict. *European Journal of Social Psychology*, 19, 123-138.
- Tudge, J. R. H. (1992). Process and consequences of peer collaboration: A Vygotskian analysis. *Child development*, 63, 1364-1379.
- Uchino, B. N., Cacioppo, J. T., & Kiecolt-Glaser, J. K. (1996). The relationship between social support and physiological process: A review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, 119, 488-531.
- Ueno, Koji & Adams, R. G. (2006). Adult friendship: A decade review. In P. Noller & J. A. Feeney (Eds), *Close Relationships: Functions, forms and processes* (pp. 151-170). New York: Psychology Press.
- van IJzendoorn, M. H. (1992). Intergenerational transmission of parenting: a review of studies in nonclinical populations. *Developmental Review*, 12, 76-99.
- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- van IJzendoorn, M. H., & Kroonenberg, P. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the strange situation. *Child Development*, 59, 147-156.
- van IJzendoorn, M. H., Goldberg, S., Kroonenberg, P., & Frenkel, O. (1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: A meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development*, 63, 840-858.
- van IJzendoorn, M. H., & Ruiter, C. (1993). Some speculations about attachment in the schools. *International Journal of Educational Research*, 19, 597-599.



- van IJzendoorn, M. H., Dijkstra, J., & Bus, A. G. (1995). Attachment, intelligence, and language: A meta-analysis. *Social Development, 4*, 115-128.
- van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1996). Attachment representations in mothers, fathers, adolescents, and clinical groups: A meta-analytic search for normative data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 8-21.
- van IJzendoorn, M. H., & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: Universal and contextual dimension. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 713-734). New York: Guilford Press.
- Volkwein, J., Valle, S., Parmely, K., Blose, G., & Zhou, Y. (2000). *A multi-campus study of academic performance and cognitive growth among native freshmen, two-year transfer, and four-year transfer*. Paper presented at the forum of the Association for Institutional Research, Cincinnati, OH.
- Vormbrock, J. K. (1993). Attachment theory as applied to war-time and job-related marital separation. *Psychological Bulletin, 114*, 122-144.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wartner, U. G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behaviour. *Child Development, 65*, 1014-1027.
- Waters, E. (1994) *Importance of working models for attachment theory*. Personal communication, SUNY-Stony Brook.
- Waters, E., Wippman, J. & Sroufe, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development, 50*, 821-829.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore Relationships. *Child Development, 71*, 164-172.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development, 71*, 684-689.
- Waters, E., Weinfield, N. S., & Hamilton, C. E. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General discussion. *Child Development, 71*, 703-706.
- Waters, E., Crowell, J., Elliott, M., Corcoran, D., Treboux, D. (2002). Bowlby's secure base theory and the social/personality psychology of attachment styles: Work(s) in progress. *Attachment & Human Development, 4*, 230-242.
- Waters, H. S., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build scrip-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development, 8*, 185-197.
- Watson, L. & Kuh, G. (1996). The influence of dominant race environment on student involvement, perceptions, and education gains: A look at historically Black and predominantly White liberal arts institutions. *Journal of College Student Development, 37*, 415-424.
- Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (Vol. 5, pp. 289-322). New York: Agathon.
- Weinfield, N., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (2000). Attachment and the representation of relationships from infancy to adulthood: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development, 71*, 695-702
- Weiss, R. S. (1975). *Marital separation: Coping with the end of a marriage and the transition to being single again*. New York: Basic Books.
- Weiss, R. S. (1982). Attachment in adult life. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *The place of attachment in human behaviour* (pp. 171-194). New York: Basic Books.

- Weistock, J. S. & Bond, L. A. (2000). Conceptions of conflict in close friendships and ways of knowing among college women: A developmental framework. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17, 687-696.
- West, M., Sheldon, A., & Reiffer, L. (1987). An approach to the delineation of adult attachment: Scale development and reliability. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 738 – 741.
- West, M., & Sheldon-Keller, A. (1992). The assessment of dimensions relevant to adult reciprocal attachment. *Canadian Journal of Psychiatry*, 37, 600–606.
- West, M., & Sheldon-Keller, A. (1994). Patterns of relating: An adult attachment perspective. London: The Guilford Press
- Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library & Information Science Research*, 25, 127-142.
- Whitmire, E. & Lawrence, J. (1996). *Undergraduate students' development of critical thinking skills: An institutional and disciplinary analysis and comparison with academic library use and other measures*. Paper presented at the meeting of the Association for the Study of Higher Education, Memphis, TN.
- Whitmire, E. (1998). Development of critical thinking skills: An analysis of academic library experiences and other measures. *College and Research Libraries*, 59, 266-273.
- Whitmire, H. (2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment, and their informational-seeking behavior. *Information Processing and Management*, 40, 97-111.
- Widick, C. (1975). An evaluation of development instruction in a university setting. *Dissertation Abstracts International*, 36, 2041A.
- Wilkinson, R. B. (in press). Development and properties of the Adolescent Friendship Attachment Scale. *Journal of Youth and Adolescence*.
- Wilks, J. (1986). The relative importance of parents and friends in adolescent decision making. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 323-334.
- Williams, R. (1996). Assessing students' gains from the college experience at East Tennessee State University. *Dissertation Abstracts International*, 57, 970A.
- Wise, J. C, Lee, S. H., Litzinger, T., Marra, R. M., Palmer, B. (2004). A report on a four-year longitudinal study of intellectual development of engineering undergraduates. *Journal of Adult Development*, 11, 103-110.
- Wood, P. (1997). A secondary analysis of claims regarding the reflective judgment interview: Internal consistency, sequentiality, and intradivisional differences in ill-structured problem solving. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of the theory and research* (Vol. 12, pp. 243-312). New York: Agathon.
- Wood, P. K., King, P. M., Kitchener, K. S., & Lynch, C. L. (1994). *Technical Manual for the Reflective Thinking Appraisal*. Columbia: University of Missouri.
- Wood, P. & Kardash, C. (2002). In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 231-260). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wood, P., Kitchener, K., & Jensen, L. (2002). Considerations in the design and evaluation of a paper-and-pencil Measure of epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 277-294). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Young, H. S. (2000). Young adult attachment styles and intimate relationships with close friends: A cross-cultural study of Koreans and Caucasian Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 528-534.

- Young, J. Z. (1964). *A model for the brain*. London: Oxford University Press.
- Youniss, J., & Haynie, D. L. (1992). Friendship in adolescence. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13, 59-66.
- Zeanah, C., Benoit, D., Barton, M., Regan, C., Hirshberg, L., Lipsett, L. (1993). Representations of attachment in mothers and their one-year-old infants. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 278-286.
- Zhang, L. (1995). The construction of a Chinese language cognitive development inventory and its use in a cross-cultural study of the Perry Scheme. *Dissertation Abstracts International*, 56.
- Zhang, L. (1999). A comparison of U.S. and Chinese university students' cognitive development: The cross-cultural applicability of Perry's theory. *The Journal of Psychology*, 133, 425-439.
- Zhang, L. (2000). Are thinking styles and personality types related? *Educational Psychology*, 20, 271-283.
- Zhang, L. (2004). The Perry scheme: Across cultures, across approaches to the study of human psychology. *Journal of Adult Development*, 11, 123-138.
- Zhang, L. & Sternberg, R. J. (1998). Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hon Kong university students. *Educational Research Journal*, 13, 41-62.
- Zimmermann, P. & Grossmann, K. E. (1997). Attachment and adaptation in adolescence In W. Knoop, J. B. Hoeksma, D. C. van der Boom (eds.), *Development of interaction and attachment: Traditional and non-traditional approaches* (pp. 281-182). Amsterdam: North-Holland.
- Zimmermann, P. (1999). Structure and functions of internal working models of attachment and their role for emotion regulation. *Attachment & Human Development*, 1, 291-306.
- Zimmermann, P, Maier, M. A., Winter, M., & Grossman, K. E. (2001). Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 331-343.