Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Carolina Melhorado Ferreira da Silva

Da Mente dos Pais à Vinculação aos Pares: Desenvolvimento sociocognitivo da idade pré-escolar à adolescência

junho de 2025

Da Mente dos Pais à Vinculação aos Pares: Desenvolvimento sociocognitivo da idade pré-escolar à adolescência

Carolina Silva

UMinho 2025

Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Carolina Melhorado Ferreira da Silva

Da Mente dos Pais à Vinculação aos Pares: Desenvolvimento sociocognitivo da idade pré-escolar à adolescência

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Psicologia Clínica na Infância e Adolescência

Trabalho efetuado sob a orientação da **Professora Doutora Carla Martins**

junho de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição

CC BY

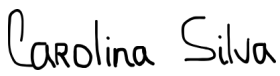
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 16 de junho de 2025



Índice

Introdução 8

Método 16

Participantes 16

Instrumentos 16

Procedimento 21

Estratégia de Análise de Dados 21

Resultados 22

Discussão 26

Bibliografia 30

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estatísticas descritivas para as variáveis recolhidas em idade pré-escolar 22

Tabela 2 - Correlações entre as variáveis de teoria da mente da criança e as variáveis de mentalização dos pais com as variáveis de mentalização e vinculação aos pares dos adolescentes 24

Tabela 3 - Correlações entre as variáveis de mentalização na adolescência com a vinculação aos pares 25

Agradecimentos

Chegou ao fim aquilo que foram os cinco anos mais rápidos da minha vida. Dizem que, quando fazemos o que gostamos, o tempo passa a voar.

Como nenhum percurso se faz sozinho, agradeço, em primeiro lugar, à minha família - ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão - por estarem sempre comigo. À minha querida avó Aldina, para sempre a mais especial.

Agradeço também às colegas que se tornaram amigas, com quem partilhei dúvidas, incertezas, mas também muitas conquistas. Um agradecimento muito especial à Carolina, por toda a ajuda e disponibilidade. Obrigada por me acalmares nas incertezas, por me dares força e por acreditares em mim.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Carla Martins, pela orientação, pela escuta atenta, pelas palavras de incentivo e pela excelência, enquanto profissional e enquanto pessoa. Foi um privilégio.

Agradeço-me também. Por nunca ter baixado os braços. Por ter querido sempre ser mais e melhor. A Carolina de hoje sabe que a Carolina criança teria orgulho em ti.

Da Mente dos Pais à Vinculação aos Pares: Desenvolvimento sociocognitivo da idade pré-escolar à adolescência

A literatura tem destacado o papel das interações precoces com os cuidadores no desenvolvimento da teoria da mente em idade pré-escolar. No entanto, poucos estudos exploraram como estas experiências influenciam a vinculação dos adolescentes aos pares. Este estudo investigou de que forma as experiências parentais em idade pré-escolar se associam ao desenvolvimento sociocognitivo e à vinculação aos pares na adolescência. Uma amostra de 32 participantes colaborou neste estudo longitudinal. Na idade pré-escolar foram avaliados o discurso com referências a estados mentais e a *mind-mindedness* parental, e a teoria da mente das crianças. Na adolescência, avaliou-se a mentalização e a vinculação aos pares. Os resultados indicaram que melhor compreensão de estados mentais na idade pré-escolar se associa a níveis mais elevados de mentalização na adolescência. O discurso materno sobre estados mentais correlacionou-se com o desempenho em tarefas de teoria da mente na idade pré-escolar e com a mentalização na adolescência. A vinculação aos pares revelou associações significativas com a capacidade de mentalizar os outros e com a motivação para mentalizar. Verificaram-se, ainda, diferenças entre sexos. As raparigas apresentaram níveis mais elevados de motivação para mentalizar, mas também uma maior perceção de afastamento e rejeição nas suas relações com os pares. Estes resultados reforçam a importância das experiências parentais precoces no desenvolvimento sociocognitivo, destacando o papel da mentalização nas relações interpessoais.

Palavras-chave: idade pré-escolar, adolescência, mentalização, *mind-mindedness*, vinculação aos pares

From Parents' Minds to Peer Attachment: Socio-cognitive development from preschool to adolescence

Abstract

The literature has highlighted the role of early interactions with caregivers in the development of theory of mind in preschoolers. However, few studies have explored how these experiences influence adolescents' attachment to peers. This study investigated how parental experiences in preschool age are associated with sociocognitive development and peer attachment in adolescence. A sample of 32 participants was included in this longitudinal study. In preschool age, parents mental state talk, parental mind-mindedness, and children's theory of mind were assessed. In adolescence, mentalization and peer attachment were assessed. The results indicated that a better understanding of mental states in preschool age is associated with higher levels of mentalization in adolescence. Maternal mental state talk correlated with performance on theory of mind tasks in preschool age and with mentalization about the self in adolescents. Peer attachment revealed significant associations with the ability to mentalize others and with motivation to mentalize. Sex differences were also found. Girls showed higher levels of motivation to mentalize, but also a greater perception of distance and rejection in their relationships with peers. These results reinforce the importance of early parental experiences in socio-cognitive development of adolescents, highlighting the role of mentalization in interpersonal relationships.

Keywords: preschoolers, adolescence, mentalization, mind-mindedness, peer attachment

Da Mente dos Pais à Vinculação aos Pares: Desenvolvimento sociocognitivo da idade pré-escolar à adolescência

A adolescência, compreendida entre os 10 e os 24 anos (Sawyer et al., 2018), é um período marcado por profundas transformações biológicas, psicológicas e sociais. Entre estas, destacam-se as mudanças nas redes de relacionamento e no papel crescente dos pares como fontes de apoio, pertença e validação (Blakemore, 2019). À medida que o tempo passado com a família diminui progressivamente, as relações com os pares tornam-se centrais para o bem-estar emocional e para o desenvolvimento do *self* social. Neste contexto, competências sociocognitivas como a mentalização – a capacidade de compreender e interpretar os estados mentais próprios e alheios – tornam-se especialmente relevantes, permitindo aos adolescentes navegar eficazmente nas exigências emocionais e interpessoais próprias desta etapa (Valle et al., 2015).

Desenvolvimento sociocognitivo

A forma como os seres humanos percebem os agentes – sejam eles outros ou os próprios – difere profundamente da forma como percebem o mundo físico. Essa diferença reside no facto de os agentes sentirem, pensarem e perceberem o mundo a partir da sua própria perspetiva subjetiva, sendo capazes de formar intenções, planear racionalmente e agir em conformidade. Esta capacidade de conceber os outros como sujeitos racionais com perspetivas próprias é conhecida como Teoria da Mente (ToM) (Premack & Woodruff, 1978; Rakoczy, 2022). No centro da ToM está a meta-representação, isto é, a capacidade de compreender como outra pessoa percebe e interpreta o mundo a partir da sua própria perspetiva. Essa competência permite, por exemplo, compreender o que os outros veem, acreditam ou sentem em relação a uma determinada situação (Perner, 1991).

A ToM começa a desenvolver-se precocemente. No final do primeiro ano de vida, as crianças já demonstram capacidades como representar o que os outros percecionam, reconhecer os objetivos que os outros perseguem e formar expectativas sobre o comportamento alheio em função dessa informação (Rakoczy, 2022). Com base nessas competências iniciais, as crianças envolvem-se em atenção conjunta e desenvolvem intenções partilhadas, fundamentais para a ação cooperativa (Carpenter, 1998). Durante o segundo e o terceiro anos de vida, estas capacidades tornam-se mais flexíveis. As crianças começam a reconhecer que diferentes pessoas podem ter preferências e objetivos distintos (Wellman, 2004). No entanto, é por volta dos quatro anos que ocorre uma mudança concetual fundamental no desenvolvimento da ToM. Nessa fase, as crianças adquirem competências meta-representacionais mais robustas, como a capacidade

de compreender que outra pessoa pode ter uma crença falsa, diferente da realidade e da sua própria perspetiva. A tarefa da crença falsa é uma das tarefas mais usadas para avaliar a ToM. A partir dos quatro anos, as crianças começam a prever corretamente que um agente irá procurar um objeto no local onde o deixou, mesmo que ele já tenha sido movido sem o seu conhecimento, revelando a capacidade de atribuir uma representação subjetiva e incorreta à outra pessoa. Além disso, essa nova compreensão permite também a emergência de comportamentos mais complexos, como o engano, a mentira intencional e a interpretação de emoções derivadas de crenças ou desejos, como a surpresa ou a frustração (Rakoczy, 2022).

Apesar de as capacidades básicas da ToM – compreensão de crenças falsas e a capacidade de atribuir estados emocionais e si e aos outros – se desenvolverem significativamente durante a idade pré-escolar, existe consenso na literatura de que essa capacidade se continua a desenvolver até à adolescência, tornando-se progressivamente mais sofisticada (Hughes & Devine, 2015). As crianças e adolescentes passam a compreender melhor a forma como o conhecimento é construído e começam a interpretar nuances da cognição social, como o sarcasmo, a ironia e o humor (Weimer et al., 2017). Do mesmo modo, a meta-representação recursiva de ordem superior desenvolve-se, gradualmente, ao longo da idade pré-escolar e adolescência (Liddle & Nettle, 2006). Com essas competências mais avançadas, tornam-se capazes de interpretar os estados mentais de outras pessoas e antecipar os seus comportamentos em situações sociais mais ambíguas e complexas (Bialecka-Pikul et al., 2021; Hughes, 2011). É neste aprofundamento e sofisticação das capacidades sociocognitivas que emerge o conceito de mentalização – capacidade de compreender o comportamento humano com base em estados mentais intencionais, como crenças, desejos, sentimentos, necessidades, objetivos e motivos (Fonagy & Allison, 2012), tanto próprios como alheios. Trata-se de uma capacidade complexa e multifacetada, essencial para distinguir entre a realidade interna e externa, bem como para interpretar os estados mentais e emocionais no contexto das relações interpessoais (Fonagy et al., 2007).

A mentalização está relacionada, ou até se sobrepõe, a conceitos como empatia, cognição social, inteligência emocional e ToM (Allen, 2006). No entanto, distingue-se por integrar diversos processos mentais que permitem não apenas perceber e compreender emoções, o foco da inteligência emocional, ou da capacidade de atribuir intenções, pensamentos e crenças aos outros, o campo da ToM. Envolve diversos estados e processos internos que permitem interpretar e responder ao comportamento que observamos

(Dimitrijevicét al., 2018). Pode ser avaliada observando a forma como os adultos aplicam a mentalização nas comunicações interpessoais (Epley et al., 2004), consideram as perspetivas visuais dos outros (Apperly et al., 2010), e interpretam estados mentais a partir de expressões faciais, especialmente através do olhar (Baron-Cohen et al., 2001). De forma mais abrangente, a mentalização requer a existência de um sistema de representação para os estados mentais, bem como a capacidade de selecionar esses estados em função de intenções específicas, o que implica competências de atenção e autorregulação (Fonagy et al., 2007). Um aspeto intimamente ligado à mentalização é a perceção do *self* como um agente mental, que se desenvolve desde a idade pré-escolar e é moldado pelas primeiras relações de vinculação (Fonagy, 2003).

Família e desenvolvimento sociocognitivo

As relações familiares desempenham um papel fundamental no desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Através da interação com cuidadores atentos e emocionalmente disponíveis, a criança começa a experienciar-se como um ser com mente própria. O desenvolvimento da capacidade de mentalização na idade pré-escolar está intimamente ligado à capacidade de os pais refletirem sobre os próprios estados mentais e os da criança – capacidade de mentalização parental ou funcionamento reflexivo parental. Quando o cuidador responde de forma sensível e ajustada às emoções da criança, ajuda-a a construir uma perceção interna das suas próprias experiências, facilitando a formação de representações mentais sobre o que sente e pensa (Fonagy & Allison, 2012; Luyten et al., 2020).

A perspetiva do construtivismo social considera que o diálogo e a interação social são motores essenciais do desenvolvimento sociocognitivo (Vygotsky, 1978). Em particular, fatores como o discurso parental com referências a estados mentais e a tendência para os pais serem "*mind-minded*" na interação com os seus filhos têm sido identificados como elementos fundamentais para explicar as diferenças individuais na ToM (Devine & Hughes, 2018). Quanto mais os pais falam com os seus filhos sobre estados mentais, mais proficientes as crianças se tornam na ToM (Dunn et al., 1991; Slaughter & Peterson, 2012). De igual modo, estudos (por exemplo, Aldrich et al., 2021) revelaram que filhos de pais mais competentes na identificação e resposta aos pensamentos e sentimentos dos filhos – isto é, pais "*mind-minded*" – tendem a apresentar níveis mais elevados nas capacidades de ToM (Meins et al., 2002).

O discurso parental com referências a estados mentais pode ser operacionalizado como a quantidade e a qualidade das referências a estados mentais que os pais fazem durante as suas interações

diárias com as crianças (Pluta et al., 2023). Pode ser separado em três categorias: cognições (por exemplo, acreditar, pensar, saber), emoções (por exemplo, feliz, triste, zangado) ou desejos (por exemplo, querer, gostar) (Sehlstedt et al., 2024). Este discurso evolui à medida que a criança se desenvolve: inicialmente, referem-se a desejos e necessidades, depois passam a discutir emoções e, finalmente, abordam estados mentais cognitivos não observáveis, como intenções e crenças (Bialeck-a-Pikul, 2018). Este padrão parece refletir a trajetória de desenvolvimento da ToM, uma vez que as crianças adquirem primeiro a capacidade de atribuir desejos e emoções simples a outra pessoa, e só mais tarde desenvolvem uma compreensão explícita da sua própria mente e da mente dos outros (Wellman, 2018).

Um estudo longitudinal (Devine & Hughes, 2019), verificou que a frequência com que os pais mencionavam estados mentais, como pensamentos, emoções e desejos, durante atividades como a leitura compartilhada de livros de histórias, previu a compreensão de crenças falsas da criança um ano depois. Esse vocabulário contribui para que as crianças entendam e representem melhor as intenções e perceções dos outros, que muitas vezes não podem ser associadas a um objeto ou evento específico no mundo externo e, portanto, não são diretamente observáveis (Papafragou et al., 2007). As crianças que ouvem termos mentais nas conversas podem ser capazes de os usar como "pistas de recuperação" para aceder a conhecimentos relevantes sobre os estados mentais dos outros (Roby & Scott, 2016). Assim, é consensual na literatura que as conversas sobre estados mentais entre os pais e filhos contribuem, significativamente, para o desenvolvimento da compreensão da mente por parte das crianças e são responsáveis por diferenças interindividuais em crianças com desenvolvimento típico (Devine & Hughes, 2018; Tompkins et al., 2018; Tompkins et al., 2021).

A *mind-mindedness* parental, é definida como a propensão de um cuidador para tratar o seu filho como tendo uma mente própria e interpretar as suas ações e comportamentos como significativos e impulsionados pelos seus estados mentais (Meins, 2013). Os pais que são "*mind-minded",* possuem uma perceção clara dos pensamentos, sentimentos e desejos do seu filho, reconhecendo o impacto das suas ações e atitudes diárias no contexto das relações com o mundo real. Assim, estes pais podem ser mais capazes de coordenar as suas respostas às necessidades e comportamentos específicos dos seus filhos durantes as interações que estabelecem com eles (Aldrich, 2021).

A *mind-mindedness* pode ser medida através de duas abordagens. A abordagem representacional que avalia a tendência de um prestador de cuidados para pensar, espontaneamente, nos estados mentais

internos da criança em resposta à pergunta aberta: "Pode descrever-me o/a [nome da criança]?". Esta abordagem utiliza a frequência das características dos estados mentais (Hughes et al., 2017) ou a proporção de descritores de estados mentais em relação ao total de descritores (Meins et al., 2003; Wang et al., 2017) como indicadores do nível de *mind-mindedness*. Como o prestador de cuidados representa os estados mentais da criança fora de uma interação contínua entre cuidador e criança é, portanto, uma medida aplicável para além do primeiro ano de vida (Meins & Fernyhough, 2015). A segunda abordagem, interacional, mede a frequência (Laranjo & Bernier, 2013) ou a proporção de comentários apropriados do cuidador relacionados com a mente (Kirk et al., 2015; Meins et al., 2002), sobre as atividades da criança, durante uma sessão de brincadeira livre (Aldrich, 2021).

A investigação sugere que, a *mind-mindedness* dos pais pode facilitar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Por exemplo, estudos individuais relatam que níveis mais elevados de *mind-mindedness* parental são vantajosos para as crianças em vários domínios, entre eles a ToM (Hughes & Devine, 2017; Kirk et al, 2015; Laranjo et al., 2014).

No entanto, a *mind-mindedness* vai para além das interações entre o prestador de cuidados e a criança. A mentalização nos adultos refere-se à habilidade de um indivíduo interpretar as suas ações e as dos outros como significativas com base nos estados mentais – como desejos, crenças, sentimentos e intenções – ao pensar sobre eles e nas interações do dia-a-dia (Bateman & Fonagy, 2004). É, normalmente, avaliada através da descrição de um parceiro social (por exemplo, o melhor amigo) e da medição da quantidade de linguagem que se refere aos estados mentais do parceiro social. Estudos demonstraram que, maior mentalização tem sido associada à proximidade de relacionamento em jovens adultos (Meins et al., 2014), e melhores amizades em jovens mais velhos (Lecce et al., 2019).

Desenvolvimento sociocognitivo e relações com os pares

A adolescência caracteriza-se por grandes mudanças nos domínios cognitivo, socio-emocional e relacional (Blakemore, 2019). A crescente importância das relações interpessoais, especialmente entre pares, requer o uso frequente e preciso de competências sociais, tais como a capacidade de compreender a sua própria mente e a dos outros (Valle et al., 2015). De acordo com Fonagy et al. (1998), a mentalização é necessária para um bom ajustamento social porque permite representar estados mentais causais,

discriminar realidades internas e externas, inferir os estados mentais dos outros a partir de pistas comportamentais e contextuais e regular o comportamento e a experiência emocional.

Para explicar o impacto das relações familiares nas amizades, teorias sociais e cognitivas, como a teoria do *spillover*, propõem que experiências emocionais, atitudes e comportamentos aprendidos no ambiente familiar são transferidos de contextos familiares para contextos extra-familiares (por exemplo, relações entre pares) (Kaufman et al., 2020; Liu et al., 2020). A qualidade e a natureza das relações com os pais, influenciam as competências sociais e emocionais dos adolescentes que se podem refletir diretamente nas relações entre pares, facilitando o desenvolvimento de amizades significativas e oferecendo um suporte social vital durante a adolescência (Parke & Ladd, 2016).

Duas teorias explicam o fenómeno de *spillover* entre as relações familiares e entre pares (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2019; Ladd & Parke, 2021): as teorias sociais e a teoria da vinculação. As teorias sociais, especificamente a teoria da aprendizagem social (Belsky, 1981), defende que as crianças adquirem padrões de relações interpessoais e aprendem a transferi-los para outras relações através da observação das interações interpessoais dos pais e da interação com os próprios pais. Os teóricos da aprendizagem social sugerem que, as relações precoces com os pais são uma via de desenvolvimento em que as crianças estão a aprender a interagir com os pares (Parke & Ladd, 1992), através da aprendizagem observacional e da modelagem (Bandura, 1977). Experiências positivas, incluindo emoções, atitudes e comportamentos positivos, podem ser transferidas de um ambiente para outro (Greenhaus & Powell, 2006). Evidências sugerem que, as experiências de relações familiares positivas estão associadas a relações igualmente positivas das crianças com os pares, de forma direta (Lucas-Thompson & Clarke-Stewart, 2007; Schwarz et al. 2012). Para além disso, adolescentes que têm relações mais positivas com os seus pais têm relações com os pares relativamente mais positivas na adolescência e na idade adulta jovem (Meeus, 2016).

A teoria da vinculação (Bowlby, 1973) sustenta que, as relações das crianças com os seus pais fornecem uma base para as relações sociais das crianças com outras pessoas. A vinculação refere-se à capacidade de as pessoas formarem e manterem laços afetivos com outros indivíduos ao longo das suas vidas (Lacasa et al., 2015). As primeiras experiências emocionais dão origem a crenças ou esquemas cognitivos sobre si e os outros, chamados modelos internos dinâmicos (Bretherton, 1999). Esses modelos mentais tendem a permanecer estáveis ao longo da vida, influenciando a forma como o afeto, a cognição e o comportamento se organizam nas relações interpessoais (Venta et al., 2017).

Na adolescência, as relações entre pares tornam-se progressivamente mais íntimas e começam a assumir as qualidades das relações de vinculação significativas (Lantagne & Furman, 2017; Wilkinson, 2004). Apesar disso, a vinculação com os pais não perde a sua relevância durante a adolescência (Blomgren et al., 2016; Jones et al., 2017). A vinculação aos pares, bem como a vinculação aos pais, reforça o desenvolvimento de competências emocionais como a empatia e a consciência emocional o que, por sua vez, favorecem um comportamento social adequado (Laible, 2007).

A vinculação aos pares na adolescência pode ser analisada recorrendo a três dimensões: confiança, comunicação e rejeição (Armsden & Greenberg, 1987). A confiança reflete a crença dos adolescentes de que os seus pares compreendem e respeitam as suas necessidades. A comunicação refere-se à perceção dos adolescentes sobre a sensibilidade e a capacidade de resposta dos pares aos seus estados emocionais, assim como à qualidade do diálogo entre eles. Por fim, a rejeição refere-se aos sentimentos de isolamento, distanciamento e raiva nas suas interações com os pares. Dado que na adolescência as relações entre pares se tornam tão importantes, é a vinculação aos pares que fornece apoio emocional e social aos adolescentes e os amigos próximos tornam-se uma fonte principal de revelação e intimidade (Gorrese & Ruggieri, 2012).

Diversos estudos indicam que, certas características dos adolescentes estão associadas à qualidade das amizades e às suas relações de vinculação com os pares. Sendo as capacidades de mentalização fundamentais para compreender e gerir as relações interpessoais (Hughes, 2011), é expectável que níveis mais avançados destas competências estejam associados a uma maior qualidade das relações de vinculação entre pares na adolescência (Bialeck-Pikul, 2021). Estas competências, por sua vez, podem ser influenciadas por fatores como o sexo, dado que as trajetórias do desenvolvimento biológico e cognitivo variam entre raparigas e rapazes. Por exemplo, as raparigas tendem a estar cerca de um ano e meio mais adiantadas no desenvolvimento pubertário (Greenspan & Deardorff, 2014), o que pode traduzir-se num avanço, também, no domínio sociocognitivo. Assim, é plausível esperar diferenças de sexo nas competências de mentalização, sendo provável que as raparigas apresentem um desempenho superior aos rapazes (Bialeck-Pikul, 2021). Além disso, os processos de socialização na adolescência também diferem entre sexos: as raparigas têm uma maior tendência para estabelecerem relações próximas e íntimas (Korlat et al., 2021; Rose & Rudolph, 2006). Em particular, relatam níveis mais elevados de confiança e comunicação – duas dimensões fundamentais nas relações de vinculação (Gorrese & Ruggieri, 2012). No que diz respeito aos estilos de comunicação, os rapazes tendem a privilegiar a resolução de problemas, enquanto as raparigas se focam

mais na partilha emocional (Newman et al., 2008). Adicionalmente, estudos mostraram que o sexo feminino tende a desenvolver amizades de maior qualidade (Qu et al., 2021; Tian et al., 2014), sendo também mais sensível à qualidade dessas relações (Wentzel & Caldwell, 1997) e experienciando níveis mais elevados de apoio por parte dos pares (Bokhorst et al., 2010).

A maior parte da investigação sobre ToM concentra-se na idade pré-escolar, sendo que pouco ainda se sabe sobre a ToM e a mentalização e os seus papéis distintos no desenvolvimento socioemocional, especialmente durante a adolescência (Brizio et al., 2015; Hughes & Devine, 2015). Ainda que este período seja crucial para o desenvolvimento socioemocional (Fuhrmann et al., 2015; Steinberg, 2005), a forma como a mentalização influencia a qualidade das relações de vinculação com os pares permanece pouco explorada. A literatura tem-se centrado sobretudo no papel da família, nomeadamente nas práticas parentais e no discurso sobre estados mentais, mas carece de estudos que abordem como estas competências se expressam e moldam os vínculos entre pares durante a adolescência – um contexto relacional central nesta fase (Carpendale & Lewis, 2004; Zerwas et al., 2004). Ao focar-se nesta dimensão, o presente estudo procura contribuir para uma compreensão mais alargada e contextualizada da mentalização no percurso desenvolvimental, explorando a sua relevância na qualidade das relações entre adolescentes.

Objetivos do Presente Estudo

O presente estudo teve como principal objetivo investigar de que forma a interação precoce entre pais e filhos – nomeadamente através do discurso parental com referências a estados mentais e da *mind-mindedness* parental – influencia o desenvolvimento das capacidades sociocognitivas dos adolescentes e, subsequentemente, a sua vinculação aos pares. Devido ao seu desenho longitudinal, pretendeu-se, especificamente, (1) analisar o desenvolvimento da mentalização entre a idade pré-escolar e a adolescência, (2) investigar a associação entre o discurso com referências a estados mentais e a *mind-mindedness* dos pais, avaliados na idade pré-escolar, com a ToM das crianças aos quatro anos e meio, (3) analisar a relação entre o discurso com referências a estados mentais e a *mind-mindedness* dos pais na idade pré-escolar e a mentalização dos adolescentes e (4) compreender que variáveis – ToM, mentalização e *mind-mindedness* – explicam a vinculação dos adolescentes aos pares e investigar possíveis diferenças de sexo.

Com base na literatura existente, foram formuladas as hipóteses: (1) a mentalização desenvolve-se, progressivamente, entre a idade pré-escolar e a adolescência, sendo expectável uma maior sofisticação na

interpretação de estados mentais complexos e comportamentos sociais ao longo do tempo (Hughes & Devine, 2015); (2) espera-se que o discurso parental com referências a estados mentais e a capacidade dos pais para serem "*mind-minded"* favoreçam o desenvolvimento sociocognitivo tanto na idade pré-escolar como na adolescência (Devine & Hughes, 2017; Devine & Hughes, 2018; Kirk et al, 2015; Laranjo et al., 2014; Sehlstedt et al., 2024; Tompkins et al., 2018); (3) maior capacidade de mentalização nos adolescentes está associada a uma vinculação mais segura com os pares (Bialeck-Pikul, 2021). Por fim, (4) espera-se que as raparigas valorizem mais a proximidade e apoio emocional nas suas relações com os pares, refletindo níveis mais elevados de confiança e comunicação (Gorrese & Ruggieri, 2012).

Método

Participantes

Entre os anos 2011 e 2013, 77 famílias de crianças (*n* = 38 raparigas, 49.4%), com desenvolvimento típico, foram recrutadas em pré-escolas no norte de Portugal. As idades variavam entre os 53–60 meses (*M* = 55.08, *DP* = 1.59).

Entre abril de 2024 e fevereiro de 2025, na fase da adolescência, foram recolhidos 36 participantes da amostra total (*n* = 20 raparigas, 55.6%). As idades variavam entre os 16 e os 17 anos (*M*= 16.97 anos, *DP* = .17). Neste estudo, a amostra final consistiu em 32 participantes (*n* = 17 raparigas, 53.1%; *M*= 16.97 anos, *DP* = .18) devido a dados omissos nas variáveis centrais do estudo. Um participante frequentava o 11º ano de escolaridade, 30 participantes frequentavam o 12º ano e outro o 1º ano de licenciatura.

Instrumentos

Idade pré-escolar

Teoria da Mente

A ToM das crianças foi medida com uma bateria de seis tarefas: (1) *Diverse Beliefs Task* que avalia a capacidade da criança para perceber que as pessoas podem ter crenças diferentes; (2) *The Knowldge Access* que avalia a capacidade da criança para compreender que as pessoas podem percecionar a realidade de forma diferente; (3) *The Contents False Belief I* que avalia se a criança consegue compreender uma mudança representacional relativamente a outra pessoa; (4) *The Explicit False Belief* que avalia a capacidade

da criança para reconhecer a falsa crença de outra pessoa; (5) *The Unexpected Contents II* que avalia se a criança consegue compreender a sua própria mudança representacional; (6) *The Unexpected Location* que avalia a capacidade da criança para reconhecer que a crença de uma pessoa pode ser diferente da realidade. As primeiras quatro tarefas são de Wellman e Liu (2004), as duas últimas são de Hughes et al. (2000). As duas primeiras tarefas foram realizadas numa ordem fixa, as restantes quatro tarefas foram contrabalançadas para evitar a contaminação de dados. Todas as tarefas foram codificadas em termos de sucesso ou insucesso e, para serem bem-sucedidas, as crianças tinham de responder corretamente às perguntas de controlo e às perguntas-chave. Na mesma amostra, com 73 participantes, 24 (31%) cassetes de vídeo foram selecionadas aleatoriamente e codificadas por um segundo investigador. A fiabilidade inter-avaliadores foi calculada utilizando o κ de Cohen e variou entre .88 (para a tarefa Conteúdos Inesperados II) e 1.00 (para todas as outras tarefas). Foi calculada, e utilizada neste estudo, uma medida composta de ToM, que consiste na soma das pontuações da criança nas seis tarefas. O intervalo de pontuações foi de 0 a 6 e o α de *Cronbach* foi de .55, que é consistente com os coeficientes de fiabilidade reportados em estudos anteriores que utilizaram medidas de ToM semelhantes (Astington & Jenkins, 1999; Meins et al., 2002; Meins et al., 2013).

Discurso com referência a estados mentais

O discurso parental com referências ao estado mental foi avaliado utilizando dois livros ilustrados sem palavras: *Frog where are you*? (Mayer, 1969) e *Frog on his own* (Mayer, 1992). A atribuição de um ou outro livro à mãe ou ao pai foi contrabalançada. A forma como os livros estão estruturados permite ao leitor inferir as relações que se estabelecem entre as personagens, bem como os seus pensamentos, sentimentos e motivações, de forma a integrar os diferentes elementos episódicos no sentido global da história (Reilly et al., 2004). Foi pedido às mães e aos pais que contassem a história aos seus filhos com base nas imagens do livro. As interações foram gravadas em vídeo, transcritas e depois codificadas para avaliar as referências a estados mentais. As referências foram codificadas numa das seguintes categorias mutuamente exclusivas: (1) desejos (por exemplo, gostar, não gostar, querer); (2) cognições (por exemplo, pensar, saber, imaginar); e (3) emoções (por exemplo, feliz, triste, zangado). Neste estudo foi utilizada a proporção de referências totais do estado mental das mães e pais.

Na mesma amostra, com 73 participantes, a fiabilidade entre avaliadores foi avaliada calculando os coeficientes de correlação intra-classe (r_{icc}) para 21% (n = 16) das interações mãe-criança, que foram

codificadas independentemente por dois avaliadores treinados. As correlações intra-classe para os três tipos de referências mentais variaram entre r_{icc} = .89 e r_{icc} = .99 para as mães e r_{icc} = 1 para os três tipos de referências mentais para as crianças.

Mind-mindedness

A *mind-mindedness* parental foi avaliada utilizando a *Describe your Child Interview* (Meins et al., 1998). Foi pedido aos pais que descrevessem os seus filhos. As respostas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra. As transcrições foram codificadas por dois avaliadores independentes, seguindo uma adaptação para a língua portuguesa (Osório et al., 2009) do sistema de codificação da *mind-mindedness* (Meins et al., 1998).

Cada atributo utilizado pelo progenitor foi codificado numa de cinco categorias mutuamente exclusivas e exaustivas: atributos mentais, comportamentais, físicos, autorreferenciais ou gerais. Os atributos mentais incluíam qualquer referência às emoções, à vida mental e ao intelecto da criança (por exemplo, "é inteligente"). Os atributos comportamentais incluem as interações com os outros, que podem ser interpretados a um nível puramente comportamental, e as atividades de que a criança gosta (por exemplo, "ele é engraçado"). Os atributos físicos incluem referências às caraterísticas físicas da criança (por exemplo, "é bonita"). Os atributos autorreferenciais consideravam os comentários parentais que eram centrados em si próprios, descrevendo a criança referindo-se a efeitos indiretos na mãe/pai (por exemplo, "ela diverte-me"). Por último, os atributos gerais incluíam comentários que não se enquadravam em nenhuma das categorias anteriores (por exemplo, "ela é amorosa"). A pontuação de *mind-mindedness* foi expressa como a proporção do número de atributos mentais dividido pelo número total de atributos que a mãe e o pai usaram durante a entrevista.

Uma seleção aleatória de 31% (n = 24) das entrevistas maternas e paternas foram codificadas por dois investigadores treinados, e o acordo inter-avaliadores (k) foi de .92 para as mães e de .80 para os pais.

Adolescência

Questionário Sociodemográfico

Os adolescentes partilharam informações sobre o género, sexo à nascença, idade, estabelecimento educativo que frequentam (público/privado), se têm irmãos e qual a idade deles, com quem vivem, se já

tiveram algum problema médico, se tomam medicação e se beneficiam de acompanhamento psicológico atualmente, ou no passado.

Capacidades de mentalização

A mentalização dos adolescentes foi avaliada através de uma tarefa narrativa e de um questionário de autorrelato. A tarefa narrativa, designada por *Silent Films Task* (Devine & Hughes, 2013) consistiu na visualização única de cinco pequenos excertos de vídeo silenciosos, da clássica comédia muda de Harold Lloyd, *Safety Last* (Roach et al., 1923) apresentados um a um no computador, utilizando o *software PowerPoint*. Os vídeos continham situações de engano, crença falsa, raciocínio crença-desejo e mal-entendidos. Após cada vídeo, foram feitas perguntas em que os participantes tinham de explicar o comportamento de uma personagem. A codificação das respostas consistiu na atribuição dos *scores* –99, 0, 1 e 2 para as categorias "não interpretável", "fracasso", "parcial" e "sucesso", respetivamente. "Não interpretável" é atribuído quando o participante não dá informação suficiente na sua resposta; "Fracasso" são respostas que não compreendem a questão ou são factualmente incorretas, descrevem as ações sem referência (direta/indireta) aos estados mentais de qualquer personagem, fazem uma mentalização inadequada ou fazem sobre interpretações (por exemplo, atribuição de estados mentais não evidentes no conteúdo do vídeo); "Parcial" é atribuído quando as respostas se referem (direta ou indiretamente) aos estados mentais de uma personagem, mas não fornecem uma interpretação adequada; "Sucesso" é atribuído quando as respostas se referem (direta ou indiretamente) aos estados mentais de uma personagem e dão uma explicação apropriada. É exigido atribuir sempre a pontuação mais elevada nos casos em que o participante dá mais do que uma resposta. Para este estudo foi utilizado o *score* total da soma das seis perguntas teste, sendo que maior pontuação indica uma melhor capacidade de mentalização.

Uma seleção aleatória de 25% (n = 8) das respostas dos adolescentes foi codificada por dois investigadores previamente treinados, e a concordância inter-avaliadores (k) variou entre .60 e 1.00.

O questionário de autorrelato *Mentalization Scale* (Dimitrijević et al., 2018) é composto por 28 itens – frases afirmativas – que o adolescente deve classificar escolhendo um de cinco níveis possíveis (de 1 – discordo completamente, a 5 – concordo completamente). Avalia a capacidade de mentalizar através de uma escala completa – Mentalização Total (MentS-Total), bem como três subescalas – Mentalização do *Self* (MentS-S) (por exemplo, "Consigo descrever facilmente o que sinto"), Mentalização do Outro (MentS-O) (por

exemplo, “Consigo reconhecer os sentimentos de outras pessoas”) e Motivação para Mentalizar (MentS-M) (por exemplo, “Penso frequentemente sobre outras pessoas e os seus comportamentos”). Este questionário apresenta uma consistência interna elevada (α de *Cronbach* = .85) (Silva, 2023).

Mind-mindedness

A *mind-mindedness* dos adolescentes foi avaliada utilizando a tarefa *Describe a Friend* (Meins et al., 2014). Foi pedido aos participantes que fornecessem uma descrição escrita de um amigo próximo. Foi previsto um espaço de sete linhas para cada descrição. As respostas dos adolescentes foram codificadas seguindo uma adaptação do sistema de codificação original (Meins et al., 1998), sendo adicionada uma categorial adicional: atributos relacionais. Os comentários relacionais centram-se na relação e não nos indivíduos envolvidos (por exemplo, “somos como irmãs”). Cada frase ou atributo é classificado numa das categorias exclusivas e exaustivas: mental, comportamental, físico, autorreferencial, relacional e geral. Para a adaptação à faixa etária da adolescência, os investigadores adaptaram as listas de termos referentes às seis categoriais, de forma a traduzir as experiências desta fase.

A representação da *mind-mindedness* reflete-se na categoria mental, cujo resultado equivale à proporção do número de termos mentais sobre o numero total de atributos utilizados nas seis categorias. Quanto maior for o resultado da proporção, maior a *mind-mindedness* do adolescente.

Uma seleção aleatória de 25% (n = 8) das respostas dos adolescentes foi codificada por dois investigadores previamente treinados, e o acordo inter-avaliadores (k) variou entre .85 e 1.00.

Vinculação aos Pares

As perceções dos adolescentes sobre a dimensão afetiva/cognitiva, positiva/negativa das relações com os amigos mais próximos foi avaliada recorrendo ao *Inventory of Parent and Peer Attachment* (IPPA-R) (Armsden & Greenberg, 1987). O instrumento é um questionário de autorrelato, composto por 25 itens com um formato de resposta em escala de *Likert* de cinco pontos (1 – nunca ou quase nunca, 2 – poucas vezes, 3 – bastantes vezes, 4 – muitas vezes, 5 – sempre ou quase sempre). São avaliadas três grandes dimensões: Comunicação e Proximidade Afetiva (por exemplo, “Os meus amigos ajudam-me a compreender-me melhor”), Aceitação mútua e Compreensão (por exemplo, “Eu confio nos meus amigos”) e Afastamento e Rejeição (por exemplo, “Parece-me que os meus amigos estão zangados comigo sem razão”). A pontuação total é obtida através da soma das dimensões Comunicação e Proximidade Afetiva e Aceitação mútua e

Compreensão e subtração do total da dimensão Afastamento e Rejeição. O grau de consistência e fidelidade da escala é "muito bom" (α de *Cronbach* = .91) (Machado & Figueiredo, 2010).

Procedimento

Este estudo foi previamente aprovado pela Comissão Nacional de Proteção de Dados. As famílias foram recrutadas em três fases: primeiro, quando as crianças tinham quatro anos e meio, com dados recolhidos entre 2011 e 2013 em pré-escolas públicas e privadas, na área metropolitana do Porto; depois quatro meses antes de as crianças entrarem na escola primária para avaliar a prontidão escolar; e por último, entre 2024 e 2025, com a aprovação da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho, procedeu com o contacto telefónico com as famílias para uma nova recolha de dados. Foram recordados, aos pais, os objetivos do estudo bem como o procedimento detalhado. Após confirmação da disponibilidade dos participantes, foram agendadas as sessões. Para a recolha dos dados, os participantes deslocaram-se à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Participaram em duas sessões distintas (adolescente–mãe e adolescente–pai) de 1h e 30 minutos. Na primeira sessão foi partilhado o consentimento informado para a participação, com os pais e com os adolescentes, e estes procederam à sua assinatura.

As sessões consistiram em tarefas de interação, tarefas narrativas e questionários de autorrelato. Na sessão adolescente–mãe foi realizada a tarefa *Describe a Friend* (Meins et al., 2014), para avaliar a *mind-mindedness.* Na sessão adolescente–pai, os adolescentes realizaram a *Silent Film Task* (Devine & Hughes, 2013), responderam ao IPPA (Armsden & Greenberg, 1987) e *Mentalization Scale* (Dimitrijevic et al., 2018) recorrendo à plataforma *Qualtrics*. As tarefas realizadas foram gravadas em áudio com exceção da *Describe a Friend* (Meins et al., 2014). Na última sessão, os adolescentes receberam um *voucher* da FNAC.

Estratégia de Análise de Dados

As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa *IBM SPSS Statistics* (versão 28.0). Inicialmente, foram calculadas estatísticas descritivas para caracterizar as variáveis do estudo. De seguida, foi verificada a normalidade da distribuição dos dados com base nos valores de assimetria, curtose e no teste de *Shapiro-Wilk*. Como nem todas as variáveis cumpriam os pressupostos de normalidade, recorreu-se à utilização de correlações de *Spearman* para explorar as associações entre as variáveis. Adicionalmente, foram realizados teste t de amostras independentes para explorar diferenças entre sexos

relativamente à motivação para mentalizar e à perceção de afastamento e rejeição nas relações de amizade. Antes destas análises, foi aplicado um filtro de casos para excluir participantes com dados omissos nas variáveis centrais do estudo.

Resultados

As estatísticas descritivas e as associações bivariadas entre as variáveis do estudo podem ser encontradas nas tabelas 1, 2 e 3 respetivamente.

Tabela 1.

Estatísticas descritivas para as variáveis recolhidas em idade pré-escolar

			Média (*DP*)	Min-Max
Criança	Idade (em meses)		54.94 (1.56)	53–60
	Teoria da Mente		3.75 (1.50)	1–6
Mãe	*Mental State Talk* (p)	Referências a estados mentais	.02 (.01)	.01–.04
	Mind-mindedness (p)	Atributos mentais	.34 (.19)	.0–.82
Pai	*Mental State Talk* (p)	Referências a estados mentais	.02 (.01)	0–.03
	Mind-mindedness (p)	Atributos mentais	.35 (.20)	.0–.78
Adolescente	Idade (em anos)		16.97 (.18)	16–17
	Mentalização	*Silent Films Task*	6.69 (2.01)	2–10
		Mentalização do *Self*	28.72 (5.66)	17–40
		Mentalização do Outro	31.69 (3.39)	25–40
		Motivação para Mentalizar	37.40 (5.45)	25–47
		Mentalização Total	97.82 (9.44)	80–120
	Mind-mindedness (p)	Atributos mentais	.18 (.20)	.0–.71
	Vinculação aos Pares	Comunicação e Proximidade Afetiva	42.84 (8.22)	19–53
		Aceitação Mútua e Compreensão	37.13 (5.25)	17–44
		Afastamento e Rejeição	8.44 (3.24)	5–21
		Segurança na vinculação	71.53 (13.93)	26–91

Nota. p = proporção.

Crianças com melhor compreensão dos estados mentais aos quatro anos e meio apresentam, na adolescência, uma maior capacidade de mentalização acerca delas próprias, $r = .52$, $p < .001$, e níveis mais elevados de mentalização total, $r = .36$, $p = .04$. O discurso das mães com referências a estados mentais está associado à compreensão de crenças falsas e estados emocionais por parte das crianças $r = .36$, p = .04, e à capacidade de os adolescentes refletirem sobre os próprios estados mentais, $r = .37$, $p = .04$.

Não foram encontradas associações significativas entre a *mind-mindedness* dos pais e as variáveis de mentalização tanto das crianças como dos adolescentes. Para além disso, não se verificaram associações significativas entre qualquer variável do pai, i.e., o seu discurso com referências a estados mentais e a sua *mind-mindedness*, e os indicadores de mentalização dos filhos, quer na idade pré-escolar, quer na adolescência.

Por fim, apesar de, durante a idade pré-escolar, não se ter verificado uma associação significativa entre as capacidades de teoria da mente e o sexo da criança, observou-se uma associação significativa entre o sexo e a motivação para mentalizar na adolescência, $r = .44$, $p = .01$. As raparigas ($M = 39.59$, $DP = 4.77$) apresentaram níveis mais elevados de motivação para mentalizar, $t(30) = -2.63$, $p = .01$, $d = -.93$, em relação aos rapazes ($M = 34.94$, $DP = 5.23$). Verificou-se, também, uma correlação significativa entre o sexo do adolescente e a perceção de afastamento e rejeição na vinculação aos pares, $r = .37$, $p = .04$. Uma vez mais as raparigas ($M = 9.53$, $DP = 3.76$) percecionam mais afastamento e rejeição do que os rapazes ($M = 7.2$, $DP = 2$) em relação aos pares, $t(30) = -2{,}142$, $p = .02$, $d = -.76$.

Tabela 2.

Correlações entre as variáveis de teoria da mente da criança e as variáveis de mentalização dos pais com as variáveis de mentalização e vinculação aos pares dos adolescentes

		Adolescente									
		Mentalização					*Mind-mindedness*	Vinculação aos Pares			
Criança	ToM	*Silent Films*	Mentalização do *Self*	Mentalização do Outro	Motivação para Mentalizar	Mentalização Total	Atributos Mentais	Comunicação e Proximidade Afetiva	Aceitação Mútua e Compreensão	Afastamento e Rejeição	Segurança na Vinculação
Sexo	–.13	.02	–.21	.07	.44*	.10	.11	.22	–.07	.37*	.03
ToM	–––	–.19	.52**	.12	.02	.36*	–.11	.07	–.06	–.09	.02
Mãe											
Mental State Talk	.36*	–.02	.37*	.23	–.21	.16	–.18	–.01	–.06	–.04	–.04
Mind-mindedness	.07	–.15	.07	.13	.05	.14	.01	–.20	–.15	–.14	–.11
Pai											
Mental State Talk	.04	–.05	–.14	–.04	.10	–.01	.22	–.01	–.22	.17	–.08
Mind-mindedness	.18	–.03	.15	–.21	.03	.02	–.01	–.22	–.22	.22	–.21

Nota. ToM = Teoria da Mente. *$p < .05$. **$p < .01$.

Foi, ainda, observado que algumas dimensões da vinculação aos pares se mostraram, significativamente, associadas a diferentes componentes da mentalização na adolescência. Mais especificamente, a comunicação e proximidade afetiva na relação com os pares apresentou associações significativas com a mentalização relacionada com os outros, $r = .50$, $p < .001$, a motivação para mentalizar, $r = .53$, $p < .001$, e a capacidade total de mentalização, $r = .54$, $p < .001$. A segurança na vinculação aos pares demonstrou, também, uma associação significativa com a mentalização relacionada com os outros, $r = .35$, $p = .05$, motivação para mentalizar, $r = .41$, $p = .02$ e a capacidade total de mentalização, $r = .45$, $p = .01$.

Tabela 3.

Correlações entre as variáveis de mentalização na adolescência com a vinculação aos pares

		Mentalização					***Mind-mindedness***
		Silent Films	Mentalização *Self*	Mentalização Outro	Motivação Mentalizar	Mentalização Total	Atributos Mentais
Vinculação aos pares	Comunicação e Proximidade Afetiva	.03	.11	.50**	.53**	.54**	.01
	Aceitação Mútua e Compreensão	.07	–.09	.26	.34	.27	–.09
	Afastamento e Rejeição	.06	–.15	–.09	.01	–.22	.30
	Segurança na Vinculação	.02	.09	.35*	.41*	.45*	–.08

*$p < .05$. **$p < .01$.

Discussão

O presente estudo investigou a contribuição das experiências precoces com os pais – discurso com referências a estados mentais e a *mind-mindedness* – no desenvolvimento das capacidades sociocognitivas dos adolescentes e no estabelecimento de vínculos seguros com os pares, numa amostra não clínica de adolescentes com uma média de idades de 17 anos, num estudo longitudinal iniciado na idade pré-escolar.

Os resultados revelaram uma associação significativa entre o desempenho nas tarefas de ToM, na idade pré-escolar, e os indicadores de mentalização na adolescência (acerca do *self* e total). Este achado sustenta a ideia de continuidade no desenvolvimento sociocognitivo (Hughes & Devine, 2015), sugerindo que as capacidades sociocognitivas adquiridas na infância podem servir de base para o desenvolvimento de formas mais sofisticadas de compreensão interpessoal e autorreflexão ao longo da adolescência. Contudo, esta continuidade não foi observada entre as tarefas de mentalização na infância e adolescência. Esta dissociação poderá refletir diferenças entre os instrumentos utilizados: enquanto as tarefas infantis avaliam sobretudo crenças falsas de primeira e segunda ordem, a *Silent Films* exige inferências mais complexas sobre estados mentais em contextos sociais ambíguos e dinâmicos, o que implica uma maior sofisticação cognitiva e afetiva. Esta divergência não invalida a existência de uma trajetória de desenvolvimento das capacidades sociocognitivas, mas sugere que estas não seguem um percurso totalmente linear. O desenvolvimento da ToM pode abrandar após os 5 anos, uma vez alcançado o marco da crença falsa, mas novos picos de desenvolvimento podem surgir na entrada para o contexto escolar, na adolescência ou em momentos de transição social (Devine et al., 2016). Sob uma perspetiva neurodesenvolvimental, existem períodos sensíveis de "expectativa de experiência", em que o cérebro humano está biologicamente preparado para beneficiar de certas experiências (Tierney & Nelson, 2009). A idade pré-escolar tem sido considerada um período sensível para o desenvolvimento da ToM, sendo que a ausência de interações mentais significativas durante esta fase pode comprometer esse desenvolvimento (Siegal & Varley, 2002). No entanto, a teoria da "plasticidade dependente da experiência" postula que, apesar desses períodos sensíveis, as competências sociocognitivas podem continuar a desenvolver-se em fases posteriores, desde que o ambiente proporcione oportunidades ricas de interação social e mentalização (Tierney & Nelson, 2009).

Assim, o intervalo entre medições, aliado a fatores contextuais e individuais pode ter contribuído para mediar a continuidade e descontinuidade observada. A associação com a mentalização parece indicar continuidade funcional, enquanto a ausência de associação com o *Silent Films* pode refletir uma

descontinuidade metodológica. Estes resultados sublinham a importância de utilizar medidas ecologicamente válidas ao longo do tempo e reconhecer que diferentes tarefas podem captar diferentes componentes da mesma capacidade, mas também que as competências sociocognitivas são dinâmicas e dependem de fatores, tanto maturacionais como relacionais.

Adicionalmente, verificou-se que o discurso das mães com referências a estados mentais, avaliado na idade pré-escolar, se associou positivamente à ToM da criança e à mentalização na adolescência. Tal como identificado em estudos prévios (Devine & Hughes, 2018; Tompkins et al., 2018; Sehlstedt et al., 2024), mães que utilizam mais linguagem mental tendem a ter filhos com maior capacidade de compreender os estados mentais dos outros. Esta forma de discurso parental pode funcionar como uma mediação verbal das experiências emocionais e sociais, promovendo o desenvolvimento de um vocabulário mental e de esquemas interpretativos fundamentais para a compreensão interpessoal das crianças. Além dos efeitos imediatos observados na idade pré-escolar, esta associação estende-se à adolescência. Este resultado reforça a ideia de que a mentalização, enquanto forma mais sofisticada e integrada da ToM (Górska & Marszal, 2014; Luyten et al., 2020), tem raízes na qualidade das interações precoces (Fonagy et al., 2002; Locati et al., 2025).

Por outro lado, a *mind-mindedness* dos pais não se associou significativamente nem à ToM das crianças, nem à mentalização e *mind-mindedness* dos adolescentes. Este resultado contrasta com várias evidências (por exemplo, Devine & Hughes, 2017; Kirk et al., 2015; Laranjo et al., 2014) que apontam para a importância da tendência dos pais em verem os filhos como agentes mentais na promoção do desenvolvimento sociocognitivo. Por exemplo, Meins et al. (1998) encontraram associações positivas entre descrições mentais feitas pelas mães sobre os seus filhos de 3 anos e o desempenho destas crianças em tarefas de ToM um ano depois. Assim, a *mind-mindedness* parental tem sido considerada um facilitador precoce da cognição social, não tanto pela transmissão direta de vocabulário mental, mas por permitir às crianças o contacto com diferentes perspetivas sobre a realidade (Fernyhough, 2008). Neste estudo, a ausência de efeitos significativos poderá estar relacionada com a forma como esta variável foi operacionalizada, nomeadamente, a proporção de atributos mentais face ao total de atributos usados pelos pais numa entrevista, o que poderá não captar a qualidade ou adequação dos comentários mentais. Adicionalmente, a ausência de associações significativas entre as duas variáveis também poderá ser explicada pela distância temporal entre a aplicação das duas tarefas.

Em contrapartida, este estudo revelou uma associação significativa entre o sexo e a motivação para mentalizar na adolescência, com as pontuações mais elevadas associadas ao sexo feminino. Este

resultado entra em consonância com diversas investigações que apontam para uma vantagem do sexo feminino nas competências sociocognitivas (Bialecka-Pikul et al., 2017). Este padrão pode ser explicado pela maior motivação intrínseca das raparigas em compreender os estados mentais dos outros, um aspeto particularmente relevante em medidas autorreportadas, como o *MentS*, em que as raparigas revelam pontuações mais elevadas (Dimitrijevic et al., 2018). Adicionalmente, algumas teorias propõem que fatores biológicos também podem estar na base destas diferenças. Por exemplo, a teoria do cérebro masculino extremo de Baron-Cohen (2002) sugere que o sexo masculino tende a ter um maior interesse por sistemas, i.e., padrões, regras, lógica, enquanto as raparigas exibem um perfil mais empático, o que se reflete em maior capacidade e interesse pela leitura de estados mentais.

Verificou-se, também, que a mentalização dos adolescentes se correlaciona positivamente com dimensões da vinculação aos pares, como a proximidade, a comunicação e a segurança. Estes resultados reforçam a evidência de que a compreensão dos estados mentais dos outros é central para o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis durante a adolescência (Bialecka-Pikul et al., 2021; Brizio et al., 2015). Uma mentalização mais sofisticada permite aos adolescentes lidarem com contextos sociais mais complexos, identificar intenções ambíguas e regular as próprias emoções, o que favorece vínculos mais seguros (Hughes, 2011). Assim, os resultados atuais fornecem evidência longitudinal para o papel da mentalização como facilitador da vinculação dos adolescentes aos pares. Apesar desta associação positiva, observou-se que as raparigas reportaram, em média, maiores níveis de afastamento e rejeição nas suas relações de amizade. Este resultado, à primeira vista contraditório com a literatura, que aponta para amizades mais íntimas e de maior qualidade no sexo feminino (Korlat et al., 2021; Rose & Rudolph, 2006), pode refletir uma maior sensibilidade das raparigas à qualidade das suas relações interpessoais (Wentzel & Caldwell, 1997), assim como uma maior exigência na avaliação da confiança, da comunicação e do apoio recebido (Bokhorst et al., 2010; Gorrese & Ruggieri, 2012). As raparigas tendem a privilegiar a partilha emocional e a valorização da intimidade nas suas amizades (Newman et al., 2008), o que pode torná-las mais vulneráveis ao impacto de experiências de afastamento ou conflito.

Há várias questões metodológicas que devem ser tidas em conta na interpretação destes resultados. Em primeiro lugar, a dimensão da amostra. A amostra atual é relativamente reduzida, o que limita o poder estatístico das análises e pode dificultar a generalização dos resultados. Importa, também, referir que, embora todos os participantes tenham uma média de idades de 17 anos, um deles encontrava-se já no 1.º ano do ensino superior. A sua inclusão justificou-se pela proximidade etária e pela presença de dados completos. Ainda que a transição para o ensino superior se associe,

frequentemente, a mudanças nas dinâmicas sociais, nomeadamente no grupo de pares (Feld & Carter, 1998), alguns autores (Oswald et al., 2001) destacaram que muitas amizades significativas estabelecidas durante o ensino secundário persistem ao longo do primeiro ano universitário. Apesar da distância física, que frequentemente acompanha esta transição, o desenvolvimento tecnológico facilita a manutenção da "proximidade sociopsicológica", permitindo que os adolescentes continuem a comunicar de forma frequente com os seus amigos de longa data (Adams & Allan, 1998; Knapp & Vangelisti, 2000). A frequência da comunicação tem-se revelado mais preditiva da continuidade e qualidade da amizade do que a proximidade geográfica (Oswald et al., 2001), sendo as amizades mantidas caracterizadas por elevados níveis de apoio, autorrevelação e comportamentos de manutenção da positividade. Manter amizades significativas ao longo da transição para a universidade tem-se mostrado benéfico para o ajustamento emocional, estando associado a menores níveis de solidão, maior satisfação e envolvimento nas relações (Cutrona, 1982; Hartup & Stevens, 1999; Oswald et al., 2001) e facilita a adaptação à universidade (Oswald & Clark, 2003).

Os resultados deste estudo alargam a evidência existente sobre o papel do discurso parental na promoção da cognição social (Devine & Hughes, 2018; Meins et al., 2013), sugerindo efeitos duradouros nas relações interpessoais dos adolescentes. Verificou-se, ainda, uma continuidade entre a ToM na infância e a mentalização na adolescência, mas não entre tarefas, destacando o papel de fatores contextuais e da plasticidade experiencial. Adicionalmente, as raparigas apresentaram níveis mais elevados de capacidade e motivação para mentalizar, mas também uma maior perceção de afastamento e rejeição nas suas relações. Seria interessante que estudos futuros continuassem a explorar estas associações em diferentes fases do desenvolvimento, integrando medidas naturalistas e experimentais, bem como múltiplas fontes de informação sobre os pares. Uma maior diversidade na amostra e o uso de metodologias complementares poderá permitir compreender melhor os mecanismos que ligam experiências parentais precoces às competências relacionais dos adolescentes, especialmente nas fases mais tardias da adolescência.

Bibliografia

Adams, R. G., & Allan, G. (1998). *Placing friendship in context*. Cambridge University Press.

Aldrich, N. J., Chen, J., & Alfieri, L. (2021). Evaluating associations between parental mind-mindedness and children's developmental capacities through meta-analysis. *Developmental Review*, *60*, 100946.

Allen, J. G. (2006). Mentalizing in practice. In J. G. Allen & P. Fonagy (Eds.), *The handbook of mentalization-based treatment*, 3–30. John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9780470712986.ch1

Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, *16*(5), 427-454.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind understanding. *Developmental Psychology*, *35*(5), 1311–1320.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences, 6*(6), 248–254. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(02)01904-6

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The ''Reading the mind in the eyes'' test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome and high functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*, 241–251.

Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2004). Mentalization-based treatment of BPD. *Journal of Personality Disorders*, *18*(1), 36–51.

Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology, 17*(1), 3–23.

Bialecka-Pikul, M., Kołodziejczyk, A., & Bosacki, S. (2017). Advanced theory of mind in adolescence: Do age, gender and friendship style play a role? *Journal of Adolescence, 56*, 145–156.

Bialecka-Pikul, M., Stezpien-Nycz, M., Szpak, M., Grygiel. P., Devine, R., & Hughes, C. (2021). Theory of Mind and Peer Attachment. *Journal of Research on Adolescence, 31*(4), 1202-1217.

Blakemore S-J. (2019). Adolescence and mental health. *Lancet*, *393*, 2030-2031.

Blomgren, A., Svahn, K., Åström, E., & Rönnlund, M. (2016). Coping strategies in late adolescence: Relationships to parental attachment and time perspective. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 177*(3), 85-96. https://doi.org/10.1080/00221325.2016.1178101

Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development, 19*(2), 417–426. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x

Bowlby, J. (1973). Separation, anxiety and anger. *Attachment and loss*.

Bretherton, I. (1999). Updating the "internal working model" construct: Some reflections. *Attachment & Human Development*, *1*(3), 343-357.

Brizio, A., Gabbatore, I., Tirassa, M., & Bosco, F. M. (2015). "No more a child, not yet an adult": Studying social cognition in adolescence. *Frontiers in Psychology, 6*, 1011.

Carpendale, J., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences, 27*, 79-151.

Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *63*(4), 1–143.

Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*, *36*, 291-309.

Devine, R. T., & Hughes, C. (2013). Silent films and strange stories: theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. *Child development*, *84*(3), 989-1003. https://doi.org/10.1111/cdev.12017

Devine, R. T., & Hughes, C. (2016). Family correlates of false belief understanding in early childhood: A meta-analysis. *Child Development, 89*(3), 971-987. https://doi.org/10.1111/cdev.12682

Devine, R. T., & Hughes, C. (2018). Family Correlates of False Belief Understanding in Early Childhood: A Meta-Analysis. *Child development, 89*(3), 971–987. https://doi.org/10.1111/cdev.12682

Devine, R. T., Hughes, C. (2017). Let's Talk: Parent's Mental Talk (Not Mind-Mindedness or Mindreading Capacity) Predicts Children's False Belief Understanding. *Child Development, 90*(4), 1236-1253. https://doi.org/10.1111/cdev.12990

Devine, R. T., Hughes, C. (2019). Let's talk: parents' mental talk (not mind-minded- ness or mindreading capacity) predicts children's false belief understanding. *Child Development, 90*(4):1236–53.

Dimitrijević, A., Hanak, N., Altaras Dimitrijević, A., & Jolić Marjanović, Z. (2018). The Mentalization Scale (MentS): A Self-Report Measure for the Assessment of Mentalizing Capacity. *Journal of personality assessment*, *100*(3), 268–280. https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1310730

Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*, 448–455. https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.3.448

Epley, N., Morewedge, C. K., & Keysar, B. (2004). Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology, 40*(6), 760–768. doi:10.1016/j.jesp.2004.02.002

Feld, S., & Carter, W. C. (1998). Foci of activity as changing contexts for friendship. *Placing friendship in context*, 136-152.

Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review, 28*, 225–262. https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.03.001

Fonagy P., Target M., Steele H., Steele M. (1998). Reflective Functioning Manual. Version 5.0 for Application to Adult Attachment Interviews. London: University College London.

Fonagy, P. (2003). The development of psychopathology from infancy to adulthood: The mysterious unfolding of disturbance in time. *Infant Mental Health Journal, 24*(3), 212-239. https://doi.org/10.1002/imhj.10053

Fonagy, P., & Allison, E. (2012). What is mentalization? The concept and its foundations in developmental research. In N. Midgley & I. Vrouva (Eds.), *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* (pp. 11–34). Routledge/Taylor & Francis Group.

Fonagy, P., & Target, M. (2007). Playing with reality: IV. A theory of external reality rooted in intersubjectivity. *The International Journal of Psychoanalysis, 88*(4), 917–937. https://doi.org/10.1516/4774-6173-241T-7225

Fonagy, P., Gergely, G., & Jurist, E.L. (Eds.). (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429471643

Fuhrmann, D., Knoll, L. J., & Blakemore, S. J. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in Cognitive Sciences, 19*, 558–566. https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.008

Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: A meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(5), 650–672.

Górska, D., & Marszal, M. (2014). Mentalization and theory of mind in borderline personality organization: Exploring the differences between affective and cognitive aspects of social cognition in emotional pathology. *Psychiatria Polska*, *48*(3), 503–513.

Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review, 31*(1), 72–92.

Greenspan, L., & Deardorff, J. (2014). *The new puberty: How to navigate early development in today's girls*. Rodale Books.

Hartup, W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science, 8*, 76–79.

Hughes, C. (2011). Social Understanding and Social Lives: From Toddlerhood through to the Transition to School (1st ed.). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203813225

Hughes, C., & Devine, R. T. (2015). Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence: Achievements and directions. *Child Development Perspectives, 9*(3), 149–153. https://doi.org/10.1111/cdep.12124

Hughes, C., Adlam, A., Happé, F., Jackson, J., Taylor, A., & Caspi, A. (2000). Good test-retest reliability for standard and advanced false-belief tasks across a wide range of abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*(4), 483–490.

Hughes, C., Devine, R., & Wang, Z. (2017). Does parental mind-mindedness account for cross-cultural differences in preschoolers' theory of mind? *Child Development, 89*, 1296–1310. https://doi.org/10.1111/cdev.12746

Jones, J., Fraley, R., Ehrlich, K., Stern, J., Lejuez, C., Shaver, P., & Cassidy, J. (2017). Stability of Attachment Style in Adolescence: An Empirical Test of Alternative Developmental Processes. *Child Development*, *88*, 1-10. https://doi.org/10.1111/cdev.12775

Kaufman, T. M., Kretschmer, T., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2020). Caught in a vicious cycle? Explaining bidirectional spillover between parent-child relationships and peer victimization. *Development and Psychopathology, 32*(1), 11–20.

Kirk, E., Pine, K. J., Howlett, N., Wheatley, L., Schulz, J., & Fletcher, B. (2015). A longitudinal investigation of the relationship between maternal mind-mindedness and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology, 33*, 434–445. https://doi.org/10.1111/bjdp.12104

Knapp, M., & Vangelisti, A. (2000). *Interpersonal communication and human relationships* (4th ed.). Allyn and Bacon.

Korlat, S., Foerst, N., Schultes, M., Schober, B., Spiel, C., & Kollmayer, M. (2021). Gender role identity and gender intensification: Agency and communion in adolescents' spontaneous self-descriptions. European Journal of Developmental Psychology, 19, 64-88. https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1865143

Lacasa, F., Mitjavila, M., Ochoa, S., & Balluerka, N. (2015). The relationship between

attachment styles and internalizing or externalizing symptoms in clinical and nonclinical adolescents. *Anals of Psychology, 31*(2), 422-432.

Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2019). Parents and children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: The practice of parenting* (3rd ed., pp. 278–315). Routledge/Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9780429401695-10

Ladd, G. W., & Parke, R. D. (2021). Themes and theories revisited: Perspectives on processes in family–peer relationships. *Children, 8*(6), 507.

Laible, D. (2007). Attachment with parents and peers in late adolescence: Links with emotional competence and social behavior. *Personality and individual differences*, *43*(5), 1185-1197.

Lantagne, A., & Furman, W. (2017). Romantic relationship development: The interplay between age and relationship length. *Developmental psychology*, *53*(9), 1738.

Laranjo, J., Bernier, A., Meins, E., & Carlson, S. M. (2014). The roles of maternal mind-mindedness and infant security of attachment in predicting preschoolers' understanding of visual perspective taking and false belief. *Journal of Experimental Psychology, 125*, 48–63. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.02.005

Lecce, S., Ceccato, I., & Cavallini, E. (2019). Theory of mind, mental state talk and social relationships in aging: The case of friendship. *Aging & Mental Health, 23*(9), 1105–1112. https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1479832

Liddle, B. & Nettle, D. (2006). Higher-order theory of mind and social competence in school-age children. *Journal of Evolutionary Psychology, 4*, 231–244.

Liu, L., He, X., Li, C., Xu, L., & Li, Y. (2020). Linking parent–child relationship to peer relationship based on the parent-peer relationship spillover theory: Evidence from China. *Children and Youth Services Review, 116*, 105200.

Locati, F., Federica, C., Karin, E., Nick, M., & Laura, P. (2025). Mentalization, theory of mind and socioemotional development in middle childhood: Mentalization, tom and socioemotional skills. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues.* Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07475-x

Lollis, S. P., Ross, H. S., & Tate, E. (1992). Parents' regulation of children's peer interactions: Direct influences. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family–peer relationships: Modes of linkage* (pp. 255–281). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Lucas-Thompson, R., & Clarke-Stewart, K. A. (2007). Forecasting friendship: How marital quality, maternal mood, and attachment security are linked to children's peer relationships. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*(5–6), 499–514.

Luyten, P., Campbell, C., Allison, E., & Fonagy, P. (2020). The mentalizing approach to psychopathology: State of the art and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, *16*, 297–325.

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

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.

Mayer, M. (1992). *Frog on his own.* New York: Puffin.

Meeus, W. (2016). Adolescent psychosocial development: A review of longitudinal models and research. *Developmental Psychology, 52*(12), 1969- 1993. https://doi.org/10.1037/dev0000243

Meins, E., & Fernyhough, C. (2015). Mind-mindedness coding manual (Version 2.2). York, UK: Unpublished manuscript, University of York.

Meins, E., Fernyhough, C., & Harris-Waller, J. (2014). Is mind-mindedness trait-like or a quality of close relationships? Evi- dence from descriptions of significant others, famous people, and works of art. *Cognition, 130*(3), 417–427. doi:10.1016/j.cognition.2013.11.009

Meins, E., Fernyhough, C., Arnott, B., Leekam, S., & de Rosnay, M. (2013). Mind-mindedness and theory of mind: Mediating roles of internal state language and perspectival symbolic play. *Child Development, 84*, 1777–1790. https://doi.org/10.1111/cdev.12061

Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development, 7*(1), 1–24.doi:10. 1111/1467-9507.00047

Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Clark-Carter, D., Gupta, M. D., Fradley, E., & Tuckey, M. (2003). Pathways to understanding mind: Construct validity and predictive validity of maternal mind-mindedness. *Child Development*, *74*(4), 1194–1211.

Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das Gupta, M., Fradley, E., & Tuckey, M. (2002). Maternal mind–mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, *73*(6), 1715–1726.

Newman, M. L., Groom, C. J., Handelman, L. D., & Pennebaker, J. W. (2008). Gender differences in language use: An analysis of 14,000 text samples. *Discourse Processes, 45*(3), 211–236. https://doi.org/10.1080/01638530802073712

Osório, A., Castiajo, P., Martins, C., & Meins, E. (2009). *Manual de sistema de cotação mind-mindedness* [Mind-mindedness coding system; Portuguese Version]. Unpublished manuscript.

Oswald, D. L., & Clark, E. M. (2003). Best friends forever?: High school friendships and the transition to college. *Personal Relationships, 10,* 187-196.

Oswald, D., Clark, E., & Kelly, C. (2001). Friendship maintenance: Scale development and dyadic analysis. Manuscript submitted for publication.

Papafragou, A., Cassidy, K., & Gleitman, L. (2007). When we think about thinking: The acquisition of belief verbs. *Cognition, 105*(1), 125–165. https://doi.org/ 10.1016/j.cognition.2006.09.008

Parke, R. D., & Ladd, G. W. (2016). Family-peer relationships: Modes of linkage. Routledge. Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 2*(3), 149–156.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. The MIT Press.

Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: Advancing theory of mind scales for typically developing children, and those with deafness, autism, or Asperger syndrome. *Child Development, 83*, 469–485.

Pluta, A., Krysztofiak, M., Zgoda, M., Wysocka, J., Golec, K., Gajos, K., Dolyk, T., Wolak, T., & Haman, M. (2023). Theory of Mind and Parental Mental-State Talk in Children with CIs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 28*, 288-299.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, *1*(4), 515–526.

Qu, W., Li, K., & Wang, Y. (2021). Early adolescents' parent–child communication and friendship quality: A cross-lagged analysis. *Social Behavior and Personality: An international journal, 49*(9), e10697

Rakoczy, H. (2022). Foundations of theory of mind and its development in early childhood. *Nature Reviews Psychology, 1*, 223-235.

Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeckd, B. (2004). "Frog, Where Are You?" Narratives in Children with Specific Language Impairment, Early Focal Brain Injury, and Williams Syndrome. *Brain and Language, 88,* 229-247.

Roach, H., Newmeyer, F. C., & Taylor, S. (1923). Safety last! [motion picture]. Culver City, CA: Hal Roach Studios.

Roby, E., & Scott, R. M. (2016). Rethinking the relationship between social experience and false-belief understanding: A mentalistic account. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01721.

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*(1), 98. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98

Sawyer, M., Azzopardi, S., Wickremarathne, D., & Patton, G. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health, 3(*2), 223–228.

Schwarz, B., Stutz, M., & Ledermann, T. (2012). Perceived interparental conflict and early adolescents' friendships: The role of attachment security and emotion regulation. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(9), 1240–1252.

Sehlstedt, I., Hansson, I., & Hjelmquist, E. (2024). The longitudinal relations between mental state talk and theory of mind. *BMC psychology*, *12*(1), 191. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01692-y

Siegal, M., & Varley, R. (2002). Neural systems involved in "theory of mind." *Nature Reviews*

Neuroscience, 3, 463–471. https://doi.org/10.1038/nrn844

Silva, H. A. (2023). Escala de Mentalização (MentS): Adaptação e validação da versão portuguesa (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences, 9,* 69-74. https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005

Tian, L., Zhang, W., & Chen, G. (2014). Effects of parental support, friendship quality on loneliness and depression: To test an indirect effect model. *Acta Psychologica Sinica, 46*(2), 238–251. https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2014.00238

Tierney, A., & Nelson, C. (2009). Brain development and the role of experience in the early years. *Zero to Three, 30*, 9–13.

Tompkins, V., Benigno, J., Lee, B., & Wright, B. (2018). The relation between parents' mental state talk and children's social understanding: a meta-analysis. *Social Development, 27*(2), 223-46.

Tompkins, V., Montgomery, D. E., & Blosser, M. K. (2021). Mother-child talk about mental states: The what, who, and how of conversations about the mind. *Social Development, 31*, 281–302.

Valle, A., Massaro, D., Castelli, I., & Marchetti, A. (2015). Theory of mind development in adolescence and early adulthood: The growing complexity of recursive thinking ability. *Europe's Journal of Psychology, 11*, 112–124. https://doi.org/10.5964/ejop.v11i1.829

Venta, A., Muñoz, C., & Bailey, C. (2017). What language does your internal working model of attachment speak? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *48*(6), 813-834. https://doi.org/10.1177/0022022117704053

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wang, L., Zhu, L., & Wang, Z. (2017). Parental mind-mindedness but not false belief understanding predicts Hong Kong children's lie-telling behavior in a temptation resistance task. *Journal of Experimental Child Psychology, 162*, 89–100. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.04.023

Weimer, A. A., Perault Dowds, S. J., Fabricius, W. V., Schwanenflugel, P. J., & Suh, G. W. (2017). Development of constructivist ToM from middle childhood to early adulthood and its relation to social cognition and behavior. *Journal of Experimental Child Psychology, 154*, 28–45.

Wellman, H. M. (2018). Theory of mind: The state of the art. *European Journal of Developmental Psychology*, *15*(6), 728–755.

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, *75*(2), 523–541. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x

Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68*(6), 1198–1209.

Zerwas, S., Balaraman, G., & Brownell, C. (2004). Constructing an understanding of mind with peers. *Behavioral and Brain Sciences, 27*, 130–130.