



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

“A RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DA
VINCULAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO
EMOCIONAL DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-
ESCOLAR”

PATRÍCIA SOFIA DE OLIVEIRA FERREIRA

Orientador de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

2014

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Professor Doutor António José dos Santos, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica.

Agradecimentos

O percurso de trabalho que permitiu a elaboração da presente Dissertação de Mestrado não teria sido possível sem o apoio de todos aqueles que me acompanharam ao longo do mesmo, aos quais sinto dever o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar devo expressar o meu sincero agradecimento ao Prof.º Dr. António José dos Santos, orientador desta tese, pelo seu acolhimento, receptividade e apoio ao longo desta jornada. Também à Prof.ª Manuela Veríssimo, o meu obrigada pela sua generosidade.

Aos meus pais, o mais profundo e especial agradecimento pela riqueza de afetos com que me têm presenteado ao longo de todos estes anos. Obrigada por serem o porto de abrigo ao qual sinto que posso sempre voltar.

Por fim, o meu obrigada mais sentido, ao meu marido. Todas as palavras do mundo não seriam suficientes para descrever o reconhecimento e gratidão que sinto. Obrigada pelo apoio e amor incondicionais, mesmo nas horas mais difíceis. Obrigada por seres o meu esteio, a rocha firme na qual aporto as minhas forças, obrigada pelo companheirismo, pela dedicação e encorajamento durante estes dezasseis anos de viagem partilhada.

Este trabalho é dedicado a todos os que estiveram junto de mim, obrigada pela paciência e carinho, mesmo quando eu, para escrever umas linhas, deixava de estar ao pé de vocês. Obrigada por o terem tornado possível!

Resumo

A competência emocional durante os primeiros anos de vida desenvolve-se no contexto da relação de vinculação (Soares, 2009). A qualidade da vinculação é assim associada às diferenças na forma como as crianças em idade pré-escolar expressam as suas emoções e compreendem os estados emocionais do próprio e dos outros (Veríssimo *et al.*, 2003). No seio de uma vinculação segura, as crianças têm a oportunidade de se expressar emocionalmente, aumentando o seu conhecimento acerca das emoções. O objetivo deste estudo foi avaliar o conhecimento emocional de um grupo de crianças em idade pré-escolar, verificando a sua associação com a qualidade da vinculação. Participaram nesta investigação 55 crianças com 4 anos de idade, dos concelhos de Lisboa e Oeiras. Utilizou-se a adaptação portuguesa do *Affect Knowledge Test - AKT* (Denham, 1986) para aferir a compreensão que as crianças têm das emoções e o *Attachment Story Completion Task – ASCT* (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990) para aceder à qualidade das representações de vinculação. Os resultados apontaram para uma relação moderada entre a qualidade da vinculação e o conhecimento emocional das crianças. Infere-se assim, que as crianças com modelos internos dinâmicos seguros têm um maior conhecimento das emoções.

Palavras-chave: Emoções, conhecimento emocional, vinculação.

Abstract

The emotional competence during the first years of life develops in the context of the attachment relationship (Soares, 2009). The quality of the attachment is therefore associated to the differences in the way children in preschool years express their emotions and understand the emotional states of the self and of others (Veríssimo *et al*, 2003). In the context of a secure attachment, children have the opportunity of expressing emotionally, increasing their knowledge about emotions. The purpose of this study was to evaluate the emotional knowledge of a group of children in preschool age, verifying their association with the quality of attachment. Fifty five four-year-old children, from Lisbon and Oeiras Counties, participated in this research. The Portuguese version of the *Affect Knowledge Test - AKT* (Denham, 1986) was used to assess the understanding that children have of emotions and the *Attachment Story Completion Task – ASCT* (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990) to assess the quality of attachment representations. The results indicated a moderate relation between secure attachment and the emotional knowledge of children. Thus, it is concluded that children with secure internal working models have a greater knowledge of emotions.

Key-words: Emotions, emotional knowledge, attachment

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice	V
Lista de Tabelas	VII
Lista de Figuras	VIII
Introdução.....	1
Parte I: Enquadramento teórico	4
CAPÍTULO I VINCULAÇÃO	5
1. As origens da Teoria de Vinculação	5
2. Desenvolvimento do Comportamento de Vinculação.....	9
3. Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação	11
4. Os <i>Scripts</i>	12
5. Narrativas e o Attachment Story Completion Task	14
CAPÍTULO II DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL.....	16
1. Emoção.....	16
2. Desenvolvimento emocional	17
3. Compreensão das Emoções e Vinculação.....	19
Parte II: Estudo Empírico	22
MÉTODO	23
1. Participantes	23
2. Instrumentos	23
2.1 Affect Knowledge Test - AKT (Denham, 1986).....	23
2.2 Attachment Story Completion Task - ASCT (Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990).....	24
3. Procedimento.....	25
3.1 Affect Knowledge Test - AKT	25
3.2 Attachment Story Completion Task -ASCT.....	26
RESULTADOS	28
1.1 Representações das Relações de Vinculação - ASCT.....	28
1.2 Conhecimento das Emoções - AKT	29
1.3 Representações das Relações de Vinculação e Conhecimento das Emoções	30

DISCUSSÃO	32
Referências bibliográficas	36

Lista de Tabelas

Tabela 1. Correlação entre Coerência e Segurança	28
Tabela 2. Estatísticas descritivas para as histórias do ASCT	28
Tabela 3. Correlações de Pearson entre as histórias do ASCT.....	29
Tabela 4. Comparação de médias para o domínio da Segurança	29
Tabela 5. Comparação de médias das tarefas do Conhecimento Emocional	30
Tabela 6. Correlações entre as tarefas do Conhecimento emocional	30
Tabela 7. Correlação entre tarefas de conhecimento das emoções e segurança.....	31

Lista de Figuras

Figura 1. Diferenças de género nos resultados médios do ASCT e do AKT	31
---	----

Introdução

A vinculação consiste de um laço emocional forte, estabelecido entre a criança e o adulto responsável pela prestação de cuidados, normalmente a mãe (Bowlby, 1969/1990). Partindo de uma base etológica, na qual o comportamento de vinculação decorre da necessidade básica de sobrevivência, Bowlby (1969/1990) referiu que a criança assim que nasce, procura instintivamente estabelecer uma relação com a pessoa com quem interage mais frequentemente, com o objetivo de esta, mais forte e capaz de lidar com as ameaças, lhe fornecer proteção e segurança.

No entanto, mais do que um agente protetor e fornecedor de alimento, o adulto cuidador, com quem a criança estabelece uma relação privilegiada, representa uma fonte de conforto e base segura para a exploração do mundo. A importância desta primeira relação afetiva foi declarada por Bowlby (1973/1993), que referiu que todas as relações futuras que a criança constituir se basearão nessa ligação emocional. É no contexto da relação de vinculação que a criança vai constituir representações mentais (Modelos Internos Dinâmicos) de si própria, dos outros e das relações. Estes modelos irão influenciar a confiança em si mesmo, enquanto merecedor do afeto dos outros, e as expectativas que tem do outro e de si mesmo. Ainda que tenha uma característica de estabilidade, estes modelos são também dinâmicos e por isso adaptáveis às mudanças desenvolvimentais e à conseqüente evolução de competências cognitivas, sociais e de contexto (Bowlby, 1973/1993; Bretherton & Munholland, 1999).

Para além de garantir a sobrevivência da criança, a influência da relação de vinculação estende-se a outros campos do desenvolvimento. É no contexto relacional experienciado durante os primeiros anos da infância que se estabelecem os alicerces para o desenvolvimento cognitivo, o julgamento moral e o autoconhecimento. Também as bases do desenvolvimento social se instituem nesta fase, a partir de uma orientação empática e humanista para com os outros, mas também do desenvolvimento de competências relacionais e da sensibilidade social. (Thompson, 2006). Soares (2009) refere que a qualidade dos cuidados prestados ao bebé pelo seu cuidador primário se relaciona não só com o desenvolvimento de diferentes padrões de vinculação, mas também com a qualidade do seu desenvolvimento emocional, tendo implicações no seu funcionamento emocional na adolescência e na idade adulta.

Enquanto período marcado por profundas mudanças evolutivas, que ocorrem ao nível cognitivo, social e emocional, a etapa pré-escolar adquire um papel de relevo para o estudo da relação de vinculação e das suas relações com as várias áreas desenvolvimentais. Neste período

o leque de relações sociais é alargado (a criança inicia trocas sociais com pares e outros adultos significativos (e.g., educadores)), pelo que a importância da qualidade de vinculação construída se destaca enquanto modelo para as restantes relações que a criança estabelece, conforme preconizado por Bowlby (1973/1993). Assim, a adaptação da criança ao período pré-escolar será influenciada pela qualidade dos cuidados que lhe foram prestados precocemente (Cicchetti, Cummings, Greenberg, & Marvin, 1990).

Passando a interagir socialmente com outras pessoas, adultas e pares, a competência emocional torna-se essencial, para o sucesso destas interações (Machado, 2012). De acordo com Fonagy & Target (1997) e Harris (1997) existem evidências de que há uma relação entre a vinculação e o conhecimento emocional (Rosnay e Harris, 2002). No seio de uma vinculação segura, as crianças têm a oportunidade de se expressar emocionalmente, dialogando abertamente acerca das emoções positivas e negativas, suas e dos outros (Denham *et al.*, 2008). Este diálogo, inserido num meio contendor, irá influenciar o desenvolvimento da compreensão emocional da criança (ibidem), aumentando a probabilidade de sucesso do desenvolvimento social.

Numa tentativa de melhor compreender a forma como a qualidade da relação de vinculação afeta o desenvolvimento emocional das crianças em idade pré-escolar, propomos a avaliar neste trabalho o conhecimento emocional de um grupo de crianças. Para tal, recorreremos à adaptação portuguesa do Affect Knowledge Test – AKT, aferido por Maló-Machado, Veríssimo & Denham (2006). Analisou-se a sua relação com os modelos internos de vinculação inferidos a partir do método de análise de narrativas, obtido a partir do completamento de histórias (Attachment Story Completion Task – ASCT) (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990).

Foram estabelecidos como objetivos do estudo: (1) Estudar o conhecimento emocional numa amostra de crianças em idade pré-escolar; (2) Estudar a qualidade da relação vinculativa emergente a partir da análise de narrativas; (3) Estudar a relação entre o conhecimento emocional e a qualidade da relação de vinculação. Espera-se que as crianças que apresentam modelos internos de vinculação seguros possuam maior conhecimento emocional do que aquelas que apresentam modelos internos de vinculação inseguros.

O presente trabalho está estruturado em duas partes. Na primeira parte é feito o enquadramento teórico, onde se expõe as principais conceções teóricas acerca do desenvolvimento emocional e da vinculação, bem como o conhecimento empírico alcançado

em ambas as variáveis e a forma como ambas se parecem relacionar. Na segunda parte descreve-se o estudo empírico efetuado, relatando a metodologia utilizada (viz. amostra, instrumentos e procedimento) e os resultados obtidos.

Parte I: Enquadramento teórico

CAPÍTULO I | VINCULAÇÃO

Bowlby (1969/1990) definiu a vinculação como um comportamento instintivo que serve o propósito de garantir a sobrevivência do indivíduo. Constituindo-se como a primeira relação afetiva, normalmente entre mãe-bebê, ela vai servir de modelo para todas as relações futuras. Esta estabelece-se através de um conjunto de comportamentos inatos, realizados pelo bebê com o objetivo de promover e manter a proximidade com a principal figura provedora de cuidados. O reportório comportamental inclui o chupar, o chorar, o agarrar, o sorrir e o seguir (Bowlby, 1958).

O adulto que realiza regularmente o papel de provedor e protetor, satisfazendo as necessidades básicas do bebê, torna-se no decorrer do primeiro ano de vida na figura de vinculação. Desta forma, a experiência calorosa, íntima e contínua com a figura de vinculação (a mãe, ou outra que a substitua), permite um desenvolvimento mental saudável, no qual, tanto mãe quanto criança, encontram satisfação e prazer (Bretherton, 1992).

1. As origens da Teoria de Vinculação

A Teoria da Vinculação foi desenvolvida por John Bowlby e posteriormente evoluiu com os contributos de Mary Ainsworth. O trabalho inicial de John Bowlby incidiu sobre os efeitos da privação dos cuidados maternos e nas suas implicações para o desenvolvimento psicopatológico. A partir do acompanhamento de crianças institucionalizadas observou os efeitos que o afastamento dos pais pode ter em crianças hospitalizadas, conseguindo chamar a atenção da sociedade civil para a inadequação das condições do internamento hospitalar (Soares, 2009).

Bowlby discordava da corrente psicanalítica que preconizava que o impulso que faz com que o bebê procure uma relação de proximidade com a mãe é a necessidade de alimentação. A crença de que a formação de um vínculo social não estava ligada à alimentação, mas antes ao sentimento de segurança, foi sustentada pelas experiências de Lorenz (1935) sobre o *imprinting* nos gansos e de Harlow e Zimmermann (Harlow, 1958; Harlow & Zimmerman, 1959) com macacos *Rhesus* (Bretherton, 1992). A partir das suas experiências em laboratório, concluem que a necessidade de alimentação era ultrapassada pela necessidade de contato reconfortante, já que as crias de macacos *Rhesus* utilizadas como sujeitos do experimento, preferiam ficar perto das mães de pano do que das mães de arame, mesmo que fossem estas a

oferecerem o alimento. A necessidade de contato tornava-se evidente pela quantidade de tempo que os macacos passavam junto da mãe de pano, mas também por estas se constituírem como uma base segura a partir da qual eles exploravam o meio e ao qual retornavam em situações de perigo (Bowlby, 1969/1990; 1988/1989; Soares, 2009). Assim, Bowlby (1969/1990) afirma que a alimentação e o alimento desempenham um papel secundário no desenvolvimento.

Apesar de ter uma formação psicanalítica, Bowlby rapidamente se tornou um dos maiores críticos da teoria das pulsões. A sua nova posição acerca do comportamento instintivo de vinculação resultou num debate aceso no seio da Sociedade Britânica de Psicanálise, levando ao seu afastamento (Bretherton, 1992). Ainda que tanto a teoria psicanalítica quanto a teoria de vinculação concordassem na importância do forte vínculo que se estabelece entre bebé e mãe nos primeiros meses de vida, muitos outros foram os pontos de discordância. Baseando-se na etologia, Bowlby (1969/1990) afirmava que a vinculação é um comportamento instintivo, que ao contrário do que Freud protelava não tinha como objetivo a obtenção de prazer, mas antes a sobrevivência. Rejeitando a terminologia psicanalítica (e.g., pulsão, objeto, líbido), Bowlby (1969/1990) sugere a terminologia alternativa na qual se baseia a sua teoria. A vinculação surge assim como um sistema de comportamentos inatos que têm como objetivo o estabelecimento e manutenção da relação mãe-bebé, sendo tão importante quanto o comportamento de acasalamento e parental.

De igual forma, Bowlby contesta a visão kleiniana por esta sobrevalorizar a fantasia sobre a experiência afetiva, alertando para a necessidade do trabalho terapêutico com as mães de crianças perturbadas, com vista à identificação de desordens no desempenho parental, decorrentes das suas próprias dificuldades vivenciadas na infância (Bretherton, 1992; Soares, 2009). Desde cedo fica assinalado o seu interesse pela transmissão intergeracional das relações de vinculação, atribuindo-se a Bowlby (1949) a autoria do primeiro artigo publicado sobre a terapia familiar, no qual ele descreve as conquistas clínicas obtidas a partir do questionamento aos pais acerca das suas experiências de infância, durante a presença dos seus filhos perturbados (Bretherton, 1992). Bretherton (1992) refere que contudo ainda é possível observar a influência de Klein no trabalho de Bowlby, nomeadamente nas fantasias violentas de crianças que retornam para os pais após um período prolongado de separação, e na intensa depressão resultante do ódio sentido pela pessoa que mais amam e necessitam.

Depois da Segunda Guerra Mundial a temática da perda e separação, e os seus efeitos sobre o desenvolvimento das crianças tornam-se centrais. Bowlby é chamado a elaborar um

relatório para a Organização Mundial de Saúde sobre a saúde mental das crianças sem-abrigo do pós-guerra, constatando o impacto da carência dos cuidados maternos, não só na psicopatologia infantil, mas também no desenvolvimento da criança e no comportamento do adulto. Dando como exemplos a ausência de concentração intelectual, o estabelecimento de relações afetivas superficiais, ou a ausência de reação emocional, demonstra a enorme influência que a relação de vinculação pode ter (Guedeney & Guedeney, 2004). A associação entre a separação prolongada da figura de vinculação e o “vazio de afeto”, expressão primeiramente referenciada na sua obra de 1944, em que Bowlby analisou 44 histórias clínicas de jovens, dos quais 14 se inseriam na categoria “psicopatas vazios de afeto”, pautada pela frieza e distanciamento emocional, ausência de calor na relação com qualquer pessoa, comportamento social marcadamente solitário, não responsivo e insensível à punição ou ao reconhecimento social positivo, marcou a carreira de Bowlby (Soares, 2009).

Ainsworth torna-se discípula e colega de Bowlby, ajudando-o a responder aos ataques direcionados à teoria da vinculação, e desempenhando um papel de relevo na consolidação da teoria. É ela quem clarifica o conceito de vinculação, definindo-o como persistente, envolvendo uma figura específica, numa relação emocionalmente significativa, na qual o indivíduo procura manter a proximidade e fica perturbado com a separação involuntária da figura de vinculação (Soares, 2009). É Ainsworth, quem num trabalho colaborativo (Bowlby, Ainsworth, Boston, & Rosenbluth, 1956) classifica os três tipos de padrão de relacionamento em crianças em idade escolar que haviam sido reunidas com os pais após uma estada prolongada no hospital: (1) aqueles com sentimentos positivos fortes em relação às mães; (2) aqueles com relações ambivalentes e (3) aqueles sem qualquer expressividade, indiferentes ou com relações hostis com a mãe (Bretherton, 1992).

O primeiro estudo empírico na área da vinculação foi levado a cabo por Ainsworth (1965). No Uganda, onde o marido estava a trabalhar, observou de forma naturalista 26 díades mãe-bebé por um período de 9 meses, procurando determinar os efeitos da separação e do desmame, estabelecendo dois tipos de padrões de interação: o seguro e o ansioso. No primeiro, a vinculação segura é pautada pela confiança da criança na mãe, crendo nela para a socorrer em situações de perigo, através da procura de proximidade e contato, e para lhe dar confiança para explorar o meio. Este fenómeno foi denominado de “base segura”. Por outro lado, a vinculação ansiosa surge da experiência repetida de indisponibilidade da mãe ou de uma resposta com pouca qualidade, resultando assim em sentimentos de ansiedade e procura de contato, com evitamento da exploração do meio. Este estudo ficou conhecido por Projeto Uganda, sendo

procedido pelo Projeto Baltimore, no qual se usou novamente a observação sistemática em meio natural, incluindo uma atividade laboratorial. Este estudo consistiu na observação de 26 famílias com bebês com um mês de vida, observadas por um período de 54 semanas em 18 visitas domiciliárias. Esta recolha de dados forneceu 72 horas, por família, de informação sob a forma de narrativas. A análise dos dados revelou que enquanto para algumas díades a amamentação era uma ocasião de cooperação suave, noutras as mães tinham dificuldade em ajustar o seu ritmo e reagir em consonância com as necessidades do bebê. Em resposta os bebês debatiam-se, engasgavam-se e deitavam fora o leite (Bretherton, 1992). Isto levou Ainsworth e Bell (1972) a concluir que as crianças cujas mães são responsivas, desenvolvem um sentimento de confiança nas suas capacidades, choram menos, já que confiam na comunicação sob forma de expressões faciais, gestos e vocalizações. (ibidem).

Nesta altura Ainsworth propõe um procedimento laboratorial sob a forma de jogo na presença e ausência da mãe – *Situação Estranha*. Este procedimento consiste numa série de 8 episódios de separação e reunião da mãe e criança. A partir desta situação experimental, Ainsworth descreve 3 tipos de reação à *Situação Estranha*: (1) crianças que exploravam o meio com mais à vontade na presença das mães do que quando na presença de estranhos ou na ausência da mãe; (2) crianças que se zangavam quando as mães retornavam após o curto período de 3 minutos de separação, querendo de forma ambivalente contato, mas debatendo-se com elas; e (3) crianças que choravam e evitavam a reunião com as mães, ainda que tivessem procurado por elas na sua ausência. A análise dos dados permitiu concluir que as crianças que se demonstraram ambivalentes ou evitantes na reunião tinham uma relação pouco harmoniosa com a mãe ao contrário daqueles que procuravam proximidade e contato (Bretherton, 1992).

A partir do trabalho desenvolvido, Ainsworth pôde identificar 3 tipos de padrão de vinculação: (A) o inseguro-evitante; (B) o seguro e (C) o inseguro-ambivalente/resistente (Ainsworth *et al.*, 1978). Na vinculação insegura-evitante a criança explora o meio de forma independente, não exibindo protestos na altura de saída da mãe e evitando ativamente a mãe após a reunião. Existe claramente uma predominância do comportamento exploratório sobre o de vinculação. O tipo de vinculação segura é marcado por uma figura vinculativa que atua como uma *base segura* para onde a criança pode voltar após a exploração do meio, sendo o prestador de cuidados recebido afavelmente e com procura de contato. Neste tipo de vinculação existe uma alternância equilibrada entre o comportamento de exploração e de vinculação. As crianças que demonstram uma vinculação insegura-ambivalente/resistente têm dificuldades em explorar o meio, mesmo antes da separação, procurando monitorizar a localização da figura de

vinculação. Depois da reunião exibem comportamentos ambivalentes, vacilando entre a procura de proximidade e os comportamentos de resistência, ou apresentando resistência através da passividade. As crianças são incapazes de usar a figura de vinculação como *base segura*, observando-se uma predominância do comportamento de vinculação (Ainsworth *et al.*, 1978; Soares, 2009). Mais tarde, Main e colaboradores (1985) introduziram uma nova categoria: (D) desorganizada, na qual se enquadrariam crianças com comportamentos contraditórios, incoerentes e bizarros.

Estes padrões de vinculação tenderão a manter-se estáveis ao longo do desenvolvimento. Assim, a forma como os pais tratam a criança tende a persistir, pelo que a criança irá responder em consonância. Por exemplo, uma criança ansiosa/ambivalente tende a ser resmungona e agarrada, enquanto uma criança ansiosa/evitante mantém a distância, nos dois casos este comportamento tenderá a favorecer uma resposta desfavorável por parte dos pais, estabelecendo-se um ciclo vicioso (Bowlby, 1988/1989). No entanto, a experiência de relações mais positivas poderão constituir-se como fatores de mudança, dado o caráter dinâmico dos modelos. Bowlby (1988/1989) também refere o peso que as experiências vividas na relação de vinculação tem sobre a constituição do próprio modelo parental. Pais que tiveram uma infância perturbada tendem a interagir menos com os seus filhos do que aqueles que tiveram uma infância feliz.

Para além de ter ajudado a clarificar o conceito de vinculação, colaborando para o desenvolvimento conceptual da teoria, Ainsworth contribuiu ativamente para a sua evolução, introduzindo conceitos chave, tais como *Base Segura*, sensibilidade e responsividade, mas também, auxiliando a fundamentação teórica a partir da construção de um procedimento laboratorial de avaliação da vinculação – *Situação Estranha* – e respetivo sistema de classificação.

2. Desenvolvimento do Comportamento de Vinculação

Partindo do fundamento teórico da etologia, Bowlby (1969/1990) apresenta o desenvolvimento instintivo da vinculação evoluindo em 4 fases: (1) orientação e sinais com discriminação limitada da figura; (2) orientação e sinais dirigidos para uma figura discriminada (ou mais de uma); (3) manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais; (4) formação de uma parceria corrigida por objetivos.

A primeira fase – *orientação e sinais com uma discriminação limitada das figuras* – decorre até às 8/12 semanas de vida e precede a fase da vinculação propriamente dita. Não sendo ainda capaz de diferenciar nitidamente uma pessoa da outra, o bebé dependerá de outros estímulos (e.g., olfativos e auditivos). O bebé é assim capaz de se orientar para uma pessoa, segui-la com o olhar, procurar agarrar, sorrir e parar de chorar quando ouve uma voz ou vê um rosto (Bowlby, 1969/1990). Não sendo um comportamento orientado para uma pessoa específica, estas condutas não são consideradas ainda comportamentos de vinculação. O prestador aprende a interpretar os sinais reflexivos da criança (e.g., choro, regulação fisiológica), respondendo a eles e contribuindo para o desenvolvimento de um sistema de expectativas (Soares, 2009).

A segunda fase – *orientação e sinais dirigidos para uma ou mais figura(s) discriminadas* – dura aproximadamente até aos 6 meses, não tendo um início claro uma vez que a diferenciação dos comportamentos ocorre por meio da intervenção da figura parental. Esta fase marca então o início da vinculação, já que o bebé é capaz de diferenciar o principal ou principais cuidadores, dirigindo a eles comportamentos que têm por objetivo manter a sua proximidade (Soares, 2009).

A terceira fase – *manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais* – é a fase mais nítida da vinculação. Tem início por volta dos 6/7 meses e estende-se até aos 2 anos. A evolução psicomotora é marcada pela emergência da locomoção, que permite a procura ativa de proximidade com o prestador de cuidados (e.g., seguir a mãe que se afasta e recebê-la de forma efusiva quando ela regressa). A criança passa também a distinguir as pessoas com quem se relaciona habitualmente dos estranhos, que trata com crescente cautela, podendo exibir comportamento de retraimento e alarme (Bowlby, 1969/1990). O repertório de respostas é ampliado e a criança pode orientar-se para a figura parental através da emissão de sinais (e.g., choro, sorriso, chamamento, gestos) ou através da locomoção, passando a regular a proximidade. Iniciando a exploração do meio que a rodeia, a criança usa a figura de vinculação como *base segura*, para onde volta para se reconfortar (Soares, 2009).

A quarta fase - *formação de uma relação recíproca corrigida por objetivos* – inicia-se por volta dos 3 anos e é marcada pela sofisticação dos sistemas comportamentais corrigidos por objetivos (Soares, 2009). A criança apresenta uma maior capacidade para aceitar separações mais prolongadas das figuras de vinculação, correspondendo a uma crescente capacidade

representacional, o que favorece a exploração do meio (Guerreiro, 2013). Nesta fase a criança adquire gradualmente a capacidade para inferir os objetivos de determinados comportamentos, sendo capaz de orientar o seu comportamento, mas também influenciar os planos da figura de vinculação, no sentido de uma negociação dos objetivos partilhados (Bowlby, 1969/1990). Esta fase coincide com a aquisição da “teoria da mente”, a partir da qual a criança seria capaz de construir uma teoria mental sobre os estados mentais das outras pessoas.

3. Modelos Internos Dinâmicos de Vinculação

Dado que o comportamento de vinculação se constitui como um sistema organizado, cujo objetivo é manter a proximidade da figura de vinculação, requer o desenvolvimento da capacidade cognitiva da criança, por forma a manter a figura vinculativa na memória quando ela não está presente (Bowlby, 1988/1989). Desenvolvendo-se a partir dos nove meses, é perceptível o seu estabelecimento quando a criança reage de forma contrariada ao fato de ser deixada com uma pessoa estranha por um período mais ou menos prolongado (ibidem). A partir desta altura, segundo Bowlby (1988/1989) a criança começa a formar representações da figura vinculativa, constituindo um modelo interno dessa figura, mas também de si mesma.

Construídos com base nas experiências interativas que começam durante o primeiro ano de vida e que são repetidas praticamente de forma diária durante a infância, a criança recolhe informação e constrói expectativas sobre a acessibilidade e responsividade das figuras vinculativas (Maia, 2011). A internalização progressiva destes padrões de relacionamento é denominado por Bowlby (1973/1993) de Modelos Internos Dinâmicos (“*Internal Working Models*”). Bowlby baseia-se na teoria de Piaget e na noção de permanência do objeto para determinar quando é que estes modelos começam a funcionar, ou seja, a partir do momento em que a criança é capaz de perceber que um objeto continua a existir mesmo quando ele não o consegue ver.

Com o desenvolvimento das capacidades cognitivas, a criança começa a exibir um tipo de comportamento planeado, isto é, começa a compreender as condições que necessitam estar reunidas e quais os comportamentos necessários para atingir determinado objetivo. A criança adquire a capacidade de entender que a ausência da figura de vinculação não é definitiva e por isso desenvolve estratégias com o objetivo de retomar o contato vinculativo, recorrendo ao repertório de comportamento de vinculação (e.g., choro, agarrar, sorrir, palrar, gatinhar) para

chamar a atenção da figura de vinculação. Assim, numa fase inicial, a ativação dos Modelos Internos Dinâmicos (MID) relaciona-se com a necessidade da criança em se sentir segura.

Baseado novamente na teoria de Piaget, Bowlby (1973/1993) divide em dois momentos a construção dos MID. No primeiro momento o modelo constitui-se com base nas interações vividas (correspondente à fase de acomodação da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget) e, num segundo momento, as novas experiências são assimiladas no modelo já existente.

Os MID referem-se então a representações mentais acerca do mundo, do *self* e da relação entre os dois, baseados em elementos afetivos e cognitivos, com propriedades organizativas, que ajudam o indivíduo a dar significado aos acontecimentos, antever o futuro e orientar o comportamento (Veríssimo *et al.*, 2005). Essencial para a construção deste modelo está a antevisão que a criança faz do grau de disponibilidade e responsividade da sua figura de vinculação (Bowlby, 1973/1993).

A perceção que a criança tem de si mesma enquanto merecedora de amor e atenção, e enquanto agente capaz de mobilizar a atenção com o objetivo de satisfazer as suas necessidades, alçada à perceção que constrói dos outros, enquanto figuras acessíveis e responsivas, capazes de lhe oferecer proteção, são fatores fundamentais para o desenvolvimento da autoconfiança (Veríssimo *et al.*, 2010). Segundo Pinto e colaboradores (2013), crianças que possuem um modelo de vinculação seguro demonstram ter um modelo interno do *self* mais positivo. Por outro lado, crianças mais confiantes estarão mais abertas a explorar o mundo e estabelecer relações sociais (Veríssimo *et al.*, 2010).

Funcionando de forma inconsciente, estes modelos tornam-se progressivamente mais complexos, não perdendo no entanto, a capacidade de se transformarem e adaptarem às inúmeras alterações decorridas ao longo do ciclo vital (e.g., confronto com novos períodos desenvolvimentais, mudanças nas relações de vinculação (casamento, parentalidade, perda)), provindo daí a sua característica dinâmica.

4. Os Scripts

Sentindo a necessidade de esclarecer a conceptualização empírica dos Modelos Internos Dinâmicos (MID) de Bowlby (1973/1993), Bretherton e Waters (1985) adotaram o

conceito de *script*. Estes são constituídos a partir da repetição de experiências de natureza semelhante e integrados em estruturas de memória organizadas, sendo mobilizados quando uma determinada experiência se assemelha a outra experienciada anteriormente (Veríssimo *et al.*, 2005).

Incluindo componentes perceptivas, cognitivas e afetivas, os *scripts* são compostos por crenças e expectativas sobre uma determinada classe de eventos, funcionando como guíões de ação, permitindo ao sujeito fazer previsões sobre o que acontecerá no futuro imediato (Maia, 2011). Assim, sempre que um *script* é ativado por uma experiência semelhante à do esquema existente o comportamento do indivíduo é orientado. Este processo ocorre de forma involuntária, ainda que inicialmente careça de uma ativação consciente, que será atenuada gradualmente conforme as experiências adquirem um caráter mais regular (*ibidem*).

As experiências de vinculação estariam assim representadas cognitivamente sob a forma de *scripts* de vinculação, que seriam acionados quando a experiência ativasse o comportamento de vinculação. Baseando-se no conceito de *Base Segura* de Ainsworth, Bretherton (1987), Waters, Rodrigues & Ridgeway (1998) e Waters & Waters (2006) sugerem que as experiências de base segura vivenciadas pela criança, seriam integradas nos MID sob a forma de *scripts* de *base segura*.

Contendo vários elementos, o *script* de *base segura* está elaborado da seguinte forma: (1) interação construtiva entre mãe e criança; (2) surge um obstáculo que causa angústia à criança; (3) é enviado um sinal de necessidade de ajuda; (4) o sinal é detetado e a ajuda é oferecida; (5) a ajuda é efetivada; (6) é oferecido conforto afetivo e as emoções são reguladas (ajuda sentida como reconfortante) e (7) o obstáculo é resolvido e a interação construtiva continua, ou inicia-se uma nova (Waters & Waters, 2006).

O *script* de *base segura* desempenha assim um importante papel no equilíbrio entre as experiências de exploração do meio e o comportamento de vinculação no período da infância, estando na base dos modelos internos de vinculação que surgem depois.

5. Narrativas e o Attachment Story Completion Task

A aquisição da linguagem é um dos maiores marcos desenvolvimentais do período pré-escolar. A apetência natural das crianças para espontaneamente elaborarem narrativas, permite que estas sejam usadas como forma de explorar o seu mundo interno.

A partir do segundo/terceiro ano de vida o faz de conta e o uso da linguagem para expressar emoções são evidências de que a informação acerca das experiências quotidianas com a figura de vinculação está disponível através da representação. Com 3 anos as crianças têm uma ideia acerca da sequenciação da rotina diária, tais como jantar ou ir a uma festa de aniversário (Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990). Assim, o aumento das capacidades verbais e simbólicas permitem que a produção de narrativas possa constituir-se como uma forma de aceder aos modelos internos do *self* e da relação de vinculação sob a forma de *scripts* de *base segura*.

Como foi referido anteriormente, os primeiros trabalhos empíricos realizados na área da teoria de vinculação foram realizados por Ainsworth, utilizando como instrumento de avaliação a *Situação Estranha* (Ainsworth, Blehar, Waters e Wall, 1978). Ainsworth e a sua equipa pretendiam comprovar empiricamente que as diferenças individuais observáveis durante os episódios de separação-reunião com a mãe resultavam da internalização das experiências de vinculação (Maia e Veríssimo, 2011), e que permitiam classificar os estilos de vinculação, que refletiriam o seu mundo relacional interno (Bettmann e Lundahl, 2007).

Posteriormente, influenciadas pela evolução no estudo da linguagem e na utilização do jogo simbólico infantil, Bretherton e Ridgeway criaram um procedimento que permitiu avaliar de forma mais específica, e com maior rigor a qualidade e a organização dos MID (Maia, 2011). Assim, o *Attachment Story Completion Task - ASCT* (Bretherton & Ridgeway, 1990) é um teste semi-projetivo, que permite, a partir da construção de narrativas que giram em torno de cenários do quotidiano familiar relacionados com a vinculação, aferir o modelo interno de vinculação. De acordo com Silva e colaboradores (2008) espera-se que crianças com uma vinculação segura construam narrativas que descrevam mais interações positivas entre os pais e a criança, e que as crianças com uma vinculação insegura deem respostas que descrevam interações mais negativas.

O ASCT consiste na apresentação de 6 inícios de histórias que refletem a vivência quotidiana da família, sendo pedido à criança que, de forma livre, continue com a narrativa

iniciada. As histórias evocam problemáticas distintas: figura de vinculação em situação de autoridade face a um percalço acidental da criança (*Sumo Entornado*); ativação do sistema de vinculação e resposta parental à dor (*Joelho Magoado*) e ao medo (*Monstro no Quarto*) da criança; ansiedade de separação e capacidade de confrontação (*coping*) com um cuidador substituto (*Partida*) e tonalidade afetiva da reunião familiar (*Reencontro*). Uma instrução adicional neutra (*Bolo de Aniversário*) é administrada inicialmente, para assegurar que a criança compreende o procedimento, mas não é cotada (Maia e Veríssimo, 2011).

As crianças com vinculações seguras constroem narrativas seguras, resolvendo os conflitos através de uma atitude responsiva e contingente por parte dos adultos intervenientes na história. As crianças evitantes parecem desviar a atenção dos temas de vinculação associados aos afetos negativos, evitando responder ou negando os temas da vinculação Milijkovitch *et al.* cit. em Silva *et al*, 2008). Já as crianças ambivalentes demonstram uma postura ocupada, criando histórias que são constantemente interrompidas por mecanismos de distração ou por atividades irrelevantes, o que reflete a sua incapacidade para resolverem os problemas de vinculação de uma forma construtiva (Solomon, George & De Joung, 1995, cit. em Silva *et al.*, 2008). As crianças desorganizadas apresentam histórias que contêm resoluções bizarras (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990).

CAPÍTULO II | DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

1. Emoção

O estudo psicológico da emoção não tem merecido grande relevo nos últimos 50 anos, em grande parte devido à influência do behaviorismo e posteriormente às correntes cognitivas que remetiam a emoção para segundo plano. No entanto, nos últimos 10 a 15 anos a emoção adquiriu um papel de destaque no estudo do desenvolvimento social. Atualmente a emoção é tida como uma força motivacional determinante no comportamento social (Eisenberg, 2006).

Assim, ainda que seja uma área com um longo passado - a primeira teoria das emoções foi desenvolvida por William James, que definiu a emoção como uma sequência de eventos com início na excitabilidade como resposta a um estímulo, dando origem a um sentimento, uma experiência emocional mais consciente - este é ainda um construto envolto em grande polêmica (Machado, 2012). De acordo com Machado (2012) existem duas linhas de investigação, uma que seguiu o paradigma evolucionista de Darwin e que concebe a emoção como inata e produto da evolução, e outra que define a emoção como um estado afetivo com uma componente cognitiva.

Segundo Bowlby (1969/1990) grande parte do que se designa por afetos, sentimentos e emoções correspondem a fases avaliativas, ativadas instintivamente, acerca dos estados e desejos orgânicos para agir do próprio indivíduo, ou a partir da sucessão de condições ambientais em que este se encontra. Referindo-se aos afetos, sentimentos e emoções, Bowlby (1969/1990) considerou que estes permitiriam ao indivíduo monitorizar os seus estados internos e avaliar as experiências ambientais, possibilitando também a comunicação com outros, através de expressões faciais e da postura corporal.

Atualmente a definição de emoção tem sido influenciada pelos avanços na área das neurociências, pelo que tende a relacionar a emoção, as suas bases neuro-endócrinas com o contexto social em que se expressam. Exemplo disso mesmo são os trabalhos de Damásio (1994/2009), Goleman (1995/2012) e Siegal (2001).

Para Bretherton e colaboradores (1986) as emoções são conceptualizadas enquanto sistemas internos de monitorização e de orientação de grande relevância, concebidos para avaliar os eventos e motivar a ação humana. Os sinais emocionais permitem ao indivíduo interpretar, prever e influenciar o comportamento e motivações dos outros, constituindo-se assim como importantes sistemas organizacionais da vida pessoal e interpessoal, bem como do

desenvolvimento em si. Posteriormente, Denham (1998) define a emoção como um conjunto de processos vitais de regulação do comportamento, que têm início num estado de excitação produzido pela ativação do sistema nervoso automático, decorrente de uma alteração localizada externa ou internamente (Machado, 2012).

Podemos assim definir a emoção como um conjunto de sistemas internos de monitorização e regulação, ativados a partir de uma alteração interna ou externa, que estimula o sistema nervoso automático, permitindo interpretar, avaliar, prever e influenciar o comportamento, possibilitando a organização da vida pessoal e interpessoal.

2. Desenvolvimento emocional

Relacionando-se com o desenvolvimento global do organismo, o desenvolvimento emocional depende da maturação das estruturas biológicas e psicológicas, que sofrem a influência do meio (Machado, 2012), principalmente das experiências com as figuras de vinculação (Soares, 2009). De acordo com Denham e colaboradores (2008) o desenvolvimento emocional, que decorre ao longo do ciclo vital, inclui a expressão e experiência emocional, a compreensão das emoções próprias e dos outros e a regulação emocional. Durante os primeiros anos de vida a vivência emocional restringe-se a uma regulação emocional que ocorre no sentido da hetero-regulação para a auto-regulação (Soares, 2009). Até aos três anos o desenvolvimento da regulação emocional consiste em (1) estabelecer uma regulação dos ciclos fisiológicos; (2) sincronização da interação diádica; (3) constituição da relação de vinculação e (4) aprendizagem do controlo de impulsos, estabelecimento de autonomia e internalização de normas para a interação social (NICHD ECCRN, 2004, cit. em Soares, 2009).

No quotidiano infantil a criança experiencia inúmeros momentos de grande ativação emocional que não consegue regular autonomamente, dependendo da figura parental para reverter estas emoções. A forma como esta vai responder e auxiliar na regulação das emoções vai conduzir à organização de um sistema, não só de vinculação, como referimos no capítulo anterior, mas também de um sistema emocional (Soares, 2009). De acordo com Machado (2012), o desenvolvimento emocional na primeira infância evoluiu de um estágio predominantemente caracterizado por esquemas de ação reflexivos, para a diferenciação das perceções e movimentos. A repetição permite a inscrição em esquemas de hábitos, no sentido das representações mentais de ação, que permitem prever e planear o comportamento. O

desenvolvimento das capacidades cognitivas, linguísticas e motoras são essenciais para a internalização destes padrões comportamentais e emocionais (Machado, 2012).

Sendo uma das maiores competências adquiridas durante a infância, o desenvolvimento da linguagem ocorre por volta dos 18-20 meses de idade. Segundo Fivush (1991), por volta dos 18 meses a maioria das crianças têm no seu repertório vocabular pelo menos algumas palavras sobre emoções, possuindo, segundo Bretherton e colaboradores (1986), um conhecimento apreciável deles próprios e dos outros enquanto experimentadores e comunicadores de emoções. Entre os 18 e os 36 meses as crianças tornam-se capazes de (1) rotular as emoções, próprias e dos outros, (2) discutir emoções passadas e futuras e (3) dialogar apropriadamente acerca dos antecedentes e causas dos estados emocionais.

Um estudo conduzido por Bretherton e Beeghly (1982) permitiu concluir que as palavras sobre emoções positivas mais usadas por crianças com 28 meses se relacionavam com felicidade, divertimento, afeto, orgulho, surpresa, conformidade moral e bem-estar geral (e.g. feliz, engraçado, amor, gostar, melhor, bem). Por outro lado, as palavras relacionadas com estados negativos referiam-se a tristeza, medo, raiva, repulsa, culpa e sentimentos negativos em geral (e.g., triste, assustado, chateado, mau, mal) (Bretherton *et al.*, 1986). O estudo permitiu também concluir que muitas das crianças compreendiam o papel das emoções enquanto motivadores dos eventos (*ibidem*).

Segundo Thompson (2006) por volta dos 4 anos as crianças atingem um estágio desenvolvimental essencial para o reconhecimento do conhecimento enquanto substância subjetiva e pessoal, que irá variar ainda que o *self* se mantenha constante e que tanto a experiência, quanto o conhecimento são afetados pelas experiências passadas do *self*. Este novo estágio é então caracterizado por duas conquistas conceituais: (1) a consciencialização da natureza representacional do conhecimento (relevante para o desenvolvimento de uma “teoria da mente”); e (2) a capacidade para refletir a experiência causal de forma espaço-temporal.

No período pré-escolar a capacidade da criança para refletir verbalmente sobre antecedentes e consequências das experiências emocionais atingem um novo grau de complexidade (Bretherton *et al.*, 1986). O julgamento emocional passa a basear-se em relações causais mais complexas que remetem para experiências interpessoais, que podem não ser avaliadas da mesma forma por dois protagonistas diferentes (*ibidem*). Esta última competência é fundamental para atestar o desenvolvimento de uma “teoria da mente”.

O período pré-escolar é um marco no desenvolvimento da criança. Incentivadas a estabelecer relações com outras pessoas significativas que não os pais (e.g., educador(a)) e a interagir com o grupo de pares, a competência emocional é fundamental para a interação e constituição de relações positivas (Machado, Veríssimo, & Denham, 2012). O uso de capacidades emocionais, tais como a capacidade de expressar as emoções, a capacidade de regular socialmente as emoções e o conhecimento emocional, fortalecem o sucesso das interações sociais e a adaptação ao contexto escolar (Machado, 2012).

3. Compreensão das Emoções e Vinculação

A competência emocional durante os primeiros anos de vida (e.g., capacidade para compreender as emoções próprias e dos outros) desenvolve-se no contexto da relação de vinculação (Soares, 2009). A compreensão emocional inclui, segundo Machado (2012), a capacidade de identificar e nomear emoções em expressões faciais, de descrever circunstâncias e causas da ativação emocional em si e nos outros, de descentração afetiva e de ligar a experiência emocional às expressões e à comunicação emocional.

A qualidade da vinculação é associada às diferenças na forma como as crianças em idade pré-escolar expressam as suas emoções, compreendem os estados emocionais do próprio e dos outros (Veríssimo *et al.*, 2003). Machado (2012) refere que o reportório comportamental de interações entre a criança e a figura de vinculação, que têm por base a partilha e sincronia de afeto positivo (Thompson, 1987), potencia a compreensão das emoções e a resposta empática (Colwill & Hart, 2006; Thompson, 1987).

A forma como os pais comunicam as suas emoções e propiciam um diálogo acerca das emoções influencia a capacidade da criança para se expressar emocionalmente. Uma boa comunicação emocional, que dá oportunidade a um diálogo aberto, quando decorre no seio de uma relação calorosa, aumenta a receptividade da criança, e ajuda-a a expressar as suas emoções (Denham *et al.*, 2008). Assim, o contexto familiar impõe uma grande influência sobre o desenvolvimento da compreensão emocional. (*ibidem*).

Segundo Denham e colaboradores (2008) os pais têm “filosofias meta-emocionais” acerca da forma como as emoções devem ser sentidas e expressas, quais as emoções que devem ser sentidas e expressas, quão importantes elas são e a vertente comportamental que deve ser usada nessas situações emocionais. Assim, a criança percebe, interpreta e codifica estas

expectativas declaradas, adota uma postura em relação a elas e finalmente dá uma indicação de compreensão da mensagem transmitida e das suas reações. Dialogar acerca das emoções pode ajudar a direcionar a atenção da criança para pistas emocionais relevantes, ajudando-as a compreender as interações sociais e a adequar as suas próprias respostas.

A exposição a um perfil emocional particular pode promover na criança a experiência e expressão desse mesmo tipo emocional. A expressão emocional positiva dos pais está significativamente relacionada com a expressão positiva da criança (Denham *et al.*, 2008). Por outro lado, a promoção de um diálogo sobre as situações emocionais negativas e sua explicação, estimulam a compreensão emocional das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional (Rebelo *et al.*, 2012).

A partir de um estudo realizado por Denham (1997) com crianças em idade pré-escolar, concluiu-se que as crianças que têm uma percepção positiva dos pais, que os veem como disponíveis, responsivos, calorosos, capazes de uma partilha emocional positiva, e que promovem a discussão dos estados emocionais, apresentaram uma maior competência emocional (Rebelo *et al.*, 2012). Por outro lado, as competências didáticas dos pais, em particular da mãe, para discutir as emoções estão associadas a um maior conhecimento emocional das crianças. Esta correlação é ainda mais forte no seio das relações de vinculação seguras (Denham *et al.*, 2008).

Assim, as relações de vinculação seguras são caracterizadas pela oportunidade de a criança livremente expressar e processar as suas experiências emocionais, num diálogo aberto e compreensivo com os principais cuidadores. Estas crianças tendem a ter um desempenho superior em tarefas de compreensão das emoções negativas, já que lhes foi dada a oportunidade de, num meio contentor, expressar estas emoções negativas e desconfortáveis. (Rebelo *et al.*, 2012). No entanto, quando a comunicação dos adultos acerca das emoções é falaciosa, as crianças em idade pré-escolar podem apresentar uma compreensão acerca das emoções distorcida (Denham, *et al.*, 2008). Desta forma, as relações de vinculação inseguras, caracterizadas pela indisponibilidade dos cuidadores, originam a redução da expressão emocional negativa, assim como a restrição da expressão das emoções positivas (Rebelo *et al.*, 2012).

Ao longo deste trabalho apresentamos suporte empírico para pressupostos em que se irá basear a pesquisa aqui relatada. Assim, assumiu-se que (1) as experiências precoces têm impacto no desenvolvimento, (2) a relação de vinculação estabelece-se como um modelo relacional, influenciando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, (3) o sucesso do relacionamento com os outros depende da forma como o desenvolvimento emocional se estabeleceu, (4) o conhecimento das emoções é fulcral para um desenvolvimento emocional adequado.

A formação de narrativas a partir dos inícios de histórias do ASCT tem como objetivo aceder aos *scripts* de *base segura*. Assim, face a uma história semelhante às experiências quotidianas que a criança vivencia na relação de vinculação, o *script* irá ser ativado de forma involuntária. Pelo que a produção livre de narrativas irá trazer o guião de resolução daquela história, remetendo para o tipo de vinculação que se estabeleceu. Esta relação será inferida a partir da resposta que será oferecida à criança protagonista, que emitirá um pedido de ajuda face a um obstáculo encontrado (e.g., joelho magoado). A forma de resolução do problema e o regresso ao estado anterior de exploração/interação, será determinante para a perceção do tipo de vinculação que a criança estabeleceu com a sua figura de vinculação. Crianças com vinculações seguras tendem a constituir narrativas em que o cuidador oferece suporte e conforto, regressando a criança protagonista à atividade inicial de forma pacífica.

As tarefas de conhecimento das emoções permitem avaliar o conhecimento que as crianças têm das emoções, quer ao nível da sua identificação a partir de expressões faciais, do reconhecimento do seu código verbal, mas também da compreensão das causas que estão por trás das mesmas. Estes resultados serão relacionados com os resultados do ASCT, procurando-se estabelecer se existe alguma associação entre o conhecimento que as crianças demonstram das emoções e o *script* de vinculação a que recorrem em situações em que a relação de vinculação é suscitada.

Parte II: Estudo Empírico

MÉTODO

1. Participantes

Participaram do estudo 55 crianças com 4 anos de idade, das quais 26 eram do sexo feminino e 29 do sexo masculino. As mães tinham idades compreendidas entre os 22 e 50 anos ($M= 34.96$, $DP= 4.63$), variando as suas habilitações literárias entre os 7 e os 23 anos de escolaridade ($M= 15.20$, $DP= 3.26$) e os pais tinham idades compreendidas entre os 25 e 65 anos ($M= 37.96$, $DP= 5.53$), variando as suas habilitações literárias entre os 7 e os 23 anos de escolaridade ($M= 14.10$, $DP= 3.31$). As famílias pertenciam a um nível socioeconómico médio e médio/baixo de acordo com os padrões nacionais, tendo sido recrutadas para o projeto através dos Jardins-de-infância que frequentavam, nos Concelhos de Lisboa e Oeiras. Os participantes deste estudo fazem parte de um projeto mais vasto financiado pela FCT a decorrer no ISPA (PTDC/MHC-PED/3929/2012).

2. Instrumentos

2.1 Affect Knowledge Test - AKT (Denham, 1986)

A adaptação portuguesa do *Affect Knowledge Test - AKT* (Denham, 1986), Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo & Denham, 2006) permite analisar o conhecimento das emoções a partir da avaliação de 4 competências: (1) a capacidade para nomear emoções básicas com base em expressões faciais, (2) a capacidade de reconhecer as expressões faciais com base nos seus rótulos verbais, (3) a capacidade de compreensão das causas das emoções em situações típicas de contexto emocional e (4) a capacidade de descentração afetiva em situações emocionalmente ambíguas.

O material do instrumento inclui 2 fantoches com faces amovíveis, representando dois irmãos, um do género feminino e outro do género masculino e a mãe, sendo o género do fantoche escolhido em função do género da criança participante. As faces amovíveis representam cada uma das emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo).

As tarefas abrangem: (a) a nomeação das emoções através das expressões faciais; (b) o reconhecimento das emoções através das expressões faciais; (c) o conhecimento das causas das emoções decorrentes de situações típicas e (d) a descentração afetiva em situações atípicas. As primeiras 4 tarefas permitem avaliar a capacidade da criança em nomear emoções a partir de expressões faciais representadas pelas faces amovíveis, sendo as 4 tarefas seguintes de

reconhecimento das emoções com base no seu rótulo verbal e na sua expressão facial. As 20 vinhetas seguintes avaliam o conhecimento das situações emocionais e são protagonizadas pelos fantoches, fazendo-se acompanhar de mímica gestual, facial e vocal do administrador. A interação nas várias situações representadas varia entre o irmão-irmã/irmã-irmão e o filho/a-mãe. Nestas tarefas é pedido à criança que escolha a face que melhor representa a emoção evocada pela situação representada pelos fantoches.

As situações de contexto emocional medem: (a) causas das emoções e (b) descentração afetiva. As causas das emoções, contempladas nas primeiras 8 vinhetas, foram concebidas de forma a desencadear reações emocionais inequívocas, tais como a alegria em comer um gelado, ou o medo de um pesadelo (Denham, 1998). Por sua vez, as situações de descentração afetiva, apresentadas nas restantes 12 vinhetas, foram concebidas de forma a suscitar duas emoções alternativas, de acordo com a subjetividade do sujeito, como, por exemplo, ficar alegre ou com medo de ir nadar para a piscina (Denham, 1998). Enquanto as causas das emoções avaliam a capacidade da criança em compreender as causas das emoções em situações típicas, a descentração afetiva avalia a mesma capacidade, mas em situações ambíguas, em que os estados internos do fantoche são diferentes dos da própria criança em situações semelhantes. Para tal foi pedido previamente aos pais que preenchessem um questionário no qual indicavam qual seria a experiência emocional típica do seu educando em cada uma das situações descritas nas 12 vinhetas.

As respostas a todas as tarefas foram cotadas com “3” pontos para a escolha correta, “2” pontos sempre que a valência afetiva positiva/negativa é corretamente atribuída (e.g., “triste” em vez de “raiva”) e “1” para uma escolha totalmente incorreta.

2.2 Attachment Story Completion Task - ASCT (Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990)

O ASCT é um instrumento que tem como objetivo aceder ao modelo interno de vinculação, através da forma como a criança constrói a narrativa suscitada a partir de histórias do quotidiano familiar, que se relacionam com a vinculação.

Consistindo de uma entrevista de cerca de 30 minutos, a sua aplicação é recomendada para crianças entre os 3 e os 6 anos, podendo no entanto, ser adaptada para crianças em idade

escolar através de pequenas alterações que permitam a ativação de sentimentos relacionados com a vinculação em crianças mais velhas.

A partir de pequenos bonecos moldáveis (i.e. pai, mãe, filho “protagonista” e respetivo irmão/ã, ambos do mesmo género da criança entrevistada, e a vizinha) são apresentados 6 inícios de histórias, pedindo-se à criança que continue de forma autónoma e complete as histórias (Maia *et al.*, 2008). Para além da família de bonecos é também utilizada uma mesa, 4 cadeiras, um bolo de aniversário, 4 pratos, 4 copos, uma peça de feltro verde representando relva, um pedaço de esponja moldado e colorido de forma a representar uma rocha, 3 camas com almofadas e cobertores (uma cama para o filho “protagonista”, uma cama para o irmão/ã e uma cama para os pais) e um carro (ibidem).

Cada história do ASCT é formulada com o objetivo de evocar uma problemática distinta, que coloca a figura de vinculação num papel de autoridade face a um acidente da criança (“Sumo entornado”); a resposta parental face à dor (“Joelho magoado”) e ao medo (“Monstro no quarto”) da criança; a ansiedade de separação e capacidade de *coping* com um cuidador substituto – a vizinha – (“Partida”) e a tonalidade afetiva da reunião familiar (“Reencontro”). É ainda dada uma instrução inicial neutra (“Bolo de aniversário”), que tem como objetivo facilitar a compreensão sobre o procedimento, não sendo, no entanto, cotada.

3. Procedimento

Ambos os instrumentos foram aplicados de forma individual, em ocasiões distintas e com base nas instruções dos manuais. A cotação foi feita por investigadores treinados e estranhos à recolha dos dados, assegurando-se assim a imparcialidade da mesma.

Foi disponibilizada uma sala adequada nas instituições de ensino, onde administrador e criança estiveram sentados numa posição de 90 graus e efetuou-se a gravação áudio no caso do AKT e vídeo no caso do ASCT.

3.1 Affect Knowledge Test - AKT

O procedimento consiste numa entrevista executada de acordo com instruções constantes do manual adaptado à população portuguesa (Machado, Veríssimo, & Denham,

2006). Nas tarefas de nomeação das emoções o administrador baralha as 4 faces amovíveis do fantoche correspondente ao género da criança e coloca-as em linha, perguntando “Como é que ele/ela se está a sentir?”. As caras são novamente baralhadas e colocadas de novo em linha, no entanto, é pedido à criança que aponte a face (alegre/triste/raiva/medo), constituindo-se assim a tarefa de reconhecimento (Machado, 2012).

Antes de passar para a representação das situações de causas das emoções e de descentração afetiva com o fantoche, o administrador faz uma breve exemplificação de cada emoção utilizando mímica gestual, facial e vocal de cada uma das emoções representadas (ibidem).

Nas tarefas seguintes o administrador representa as situações de causas de emoções e de descentração afetiva com a mesma mímica gestual, facial e vocal, concluindo com a questão “Como é que a Inês/João se está a sentir?” e pedindo à criança que coloque a face amovível com a emoção mais adequada. Nas situações de descentração afetiva o administrador representa a situação emocional contrária àquela referida pelos pais no inquérito parental.

3.2 Attachment Story Completion Task - ASCT

De acordo com o manual, o administrador começa por apresentar cada elemento da família, pedindo à criança que dê um nome a cada um dos filhos e à vizinha. De seguida é explicado à criança que “Vamos contar umas histórias com a nossa família. Eu começo a contar a história e depois tu continuas.”

Depois de contar o início da história, o administrador solicita a participação da criança dizendo “Mostra-me e conta-me o que é que acontece a seguir”. Com o objetivo de envolver a criança na tarefa, é pedido que ela ajude a dispor o cenário para a próxima história. A primeira história (Bolo de aniversário – início da festa de aniversário do filho “protagonista”) é neutra e pretende ambientar a criança com o procedimento, não sendo por isso cotada.

As entrevistas foram filmadas e posteriormente cotadas por investigadores alheios a qualquer contato com os participantes. Cada narrativa foi cotada em 3 parâmetros: (1) resolução da história; (2) coerência da história e (3) segurança da história. A resolução da história varia numa escala de 4 pontos, entre 1 – resolução mínima e 4 – resolução completa, em que se avalia se o problema apresentado é reconhecido e resolvido. Em relação à coerência é avaliado se a

história apresenta uma estrutura lógica ao nível da sequência de eventos, com identificação do conflito e apresentação de uma resolução do mesmo. Este parâmetro é cotado numa escala de 8 pontos entre 1 – extremamente incoerente e 8 – muito coerente. Ao nível da segurança da história, numa escala de 8 pontos (1- desorganizado; 8 - muito seguro), foi avaliado o reconhecimento e resolução coerente do problema, a positividade da representação parental e o conhecimento emocional revelado. São também tidos em conta parâmetros associados ao processo narrativo, como a emoção geral expressa, o comportamento não-verbal, o grau de investimento na tarefa e a qualidade da interação com o administrador.

As entrevistas foram escolhidas aleatoriamente e cotadas por dois investigadores, também previamente treinados e estranhos à situação de recolha de dados, garantindo-se assim um acordo inter-juízes (entre 0.75 e 0.99).

RESULTADOS

A análise e tratamento de dados foi efetuada recorrendo ao *software* SPSS (versão 22.0 para *Windows*). Assumiu-se que a amostra tem uma distribuição normal, já que de acordo com o teorema do limite central amostras com dimensão superior a 30 ($n=55$) se aproximam de uma distribuição normal (Marôco, 2011).

1.1 Representações das Relações de Vinculação - ASCT

Realizou-se uma análise correlacional em relação aos parâmetros Segurança e Coerência do ASCT. Tendo-se verificado que estes se encontram altamente relacionados entre si ($r=.99$; $p < .001$), optou-se por analisar apenas o parâmetro segurança (Tabela 1).

Tabela 1. *Correlação entre Coerência e Segurança*

	Coerência	Segurança
Coerência	1	.988
Segurança	.988	1

$p < .001$

A fiabilidade do instrumento foi considerada adequada, visto que o alfa de *Cronbach* foi de .84, acima de 0.70 (Nunnaly, 1978) e todas as correlações item-to-total foram superiores a .30 (Field, 2005). Estes resultados sugerem que a consistência interna da medida de segurança é boa, conferindo robustez ao instrumento utilizado neste estudo.

No que se refere aos resultados médios de cada uma das histórias, estes variam entre 5.39 (DP= 1.40) para a história do “Sumo Entornado” e 5.78 (DP= 1.44) para a história do “Joelho Magoado” (Tabela 2).

Tabela 2. *Estatísticas descritivas para as histórias do ASCT*

	Mínimo	Máximo	M	DP	Correlação Item-total
Sumo entornado	2.00	7.66	5.39	1.40	.60
Joelho Magoado	3.00	8.00	5.78	1.44	.63
Monstro no Quarto	3.00	8.00	5.51	1.30	.64

Separação	2.00	8.00	5.42	1.43	.79
Reencontro	3.00	8.00	5.66	1.27	.58

As correlações entre as histórias ao nível da escala de segurança foram positivas e na maioria estatisticamente significativas (Tabela 3). A única exceção foi encontrada na correlação entre a história do “Joelho Magoado” e do “Reencontro”. A correlação mais forte foi encontrada entre as histórias da “Separação” e “Reencontro” ($r = .66, p < .001$), seguida pela correlação entre a história do “Sumo Entornado” e história do “Joelho Magoado” ($r = .57, p < .001$).

Tabela 3. *Correlações de Pearson entre as histórias do ASCT*

	Sumo entornado	Joelho	Monstro	Separação	Reencontro
Sumo Entornado	1	.57***	.42**	.54***	.39**
Joelho Magoado		1	.54***	.52***	.26
Monstro no Quarto			1	.56***	.39**
Separação				1	.66***
Reencontro					1

** $p < .01$; *** $p < .001$

Foi aplicado o teste *t*-student para amostras independentes, por forma a observar a significância dos efeitos da variável género no parâmetro segurança do ASCT. A diferença de médias entre o género feminino e masculino (Tabela 4), o *p*-valor associado ao *t*-teste (após confirmação de homogeneidade de variâncias pelo teste de Levene) apresentou um valor inferior a 1%, indicando que as participantes do sexo feminino ($M = 6.16$; $DP = 0.75$) apresentam maior Segurança que os participantes do sexo masculino ($M = 5.07$; $DP = 1.02$).

Tabela 4. *Comparação de médias para o domínio da Segurança*

	Feminino		Masculino		<i>t</i> (53)	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Segurança	6.16	0.75	5.07	1.02	4.48	$p < .001$

1.2 Conhecimento das Emoções - AKT

Na comparação entre géneros feminino e masculino no que diz respeito às tarefas de reconhecimento das emoções do AKT (Tabela 5), não foi encontrada qualquer diferença, uma vez que os *p*-valores associados ao *t*-teste foram todos superiores a 5%.

Tabela 5. *Comparação de médias das tarefas do Conhecimento Emocional*

	Feminino		Masculino		<i>t</i> (53)	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Nomeação	2.77	0.30	2.70	0.34	0.82	.42
Reconhecimento	3.00	0.00	2.97	0.19	0.95	.35
Compreensão das Causas	3.00	0.02	2.99	0.03	0.49	.63
Tomada de Perspetiva	2.97	0.08	2.96	0.08	0.58	.57
Média geral das emoções	2.95	0.07	2.93	0.09	0.99	.33

Ao analisar as correlações entre as tarefas do conhecimento das emoções verifica-se que quase todas são positivas e estatisticamente significativas, com exceção da correlação entre Reconhecimento e Compreensão das Causas (Tabela 6).

Tabela 6. *Correlações entre as tarefas do Conhecimento emocional*

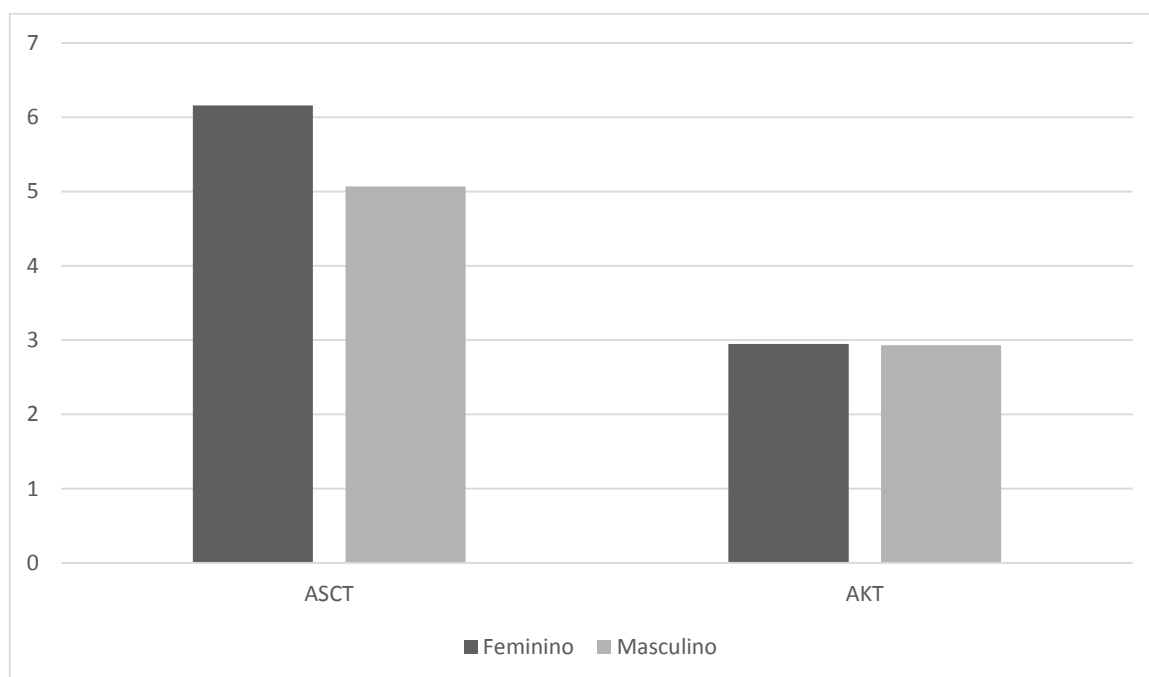
	Nomeação	Reconhecimento	Compreensão das Causas	Descenração afetiva	Média geral emoções
Nomeação	1	.21	.49***	.47***	.86***
Reconhecimento		1	-.03	.37**	.51***
Compreensão das Causas			1	.35**	.52***
Tomada de Perspetiva				1	.81***
Média geral emoções					1

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

1.3 Representações das Relações de Vinculação e Conhecimento das Emoções

A Figura 1 oferece uma fácil leitura entre os resultados dos dois instrumentos ao nível das diferenças de género. Enquanto no ASCT se observam diferenças significativas, com as raparigas a apresentarem níveis superiores de segurança, no AKT o mesmo não se verificou, inferindo-se que raparigas e rapazes se encontram ao mesmo nível no que refere ao conhecimento das emoções.

Figura 1. Diferenças de género nos resultados médios do ASCT e do AKT



A análise das correlações de *Pearson* entre o domínio da Segurança do ASCT e as tarefas do AKT permitiu verificar que existem correlações estatisticamente significativas positivas entre a Segurança e a tarefa de Nomeação ($r = .28$; $p < .05$), entre a tarefa de Reconhecimento das Causas ($r = .28$; $p < .05$) e a Média geral das Emoções ($r = .29$; $p < .05$) (Tabela 7). Estas correlações apresentam uma intensidade média ($.25 < r < .50$) (Marôco, 2011), pelo que se pode inferir que a associação entre as duas dimensões em estudo é moderada.

Tabela 7. Correlação entre tarefas de conhecimento das emoções e segurança

	Segurança
Nomeação	.28*
Reconhecimento	.28*
Compreensão das Causas	.08
Tomada de Perspetiva	.19
Média geral Emoções	.29*

* $p < .05$

Pode então afirmar-se que de uma forma geral as crianças com vinculações mais seguras apresentam um maior conhecimento emocional, mais concretamente ao nível da nomeação e reconhecimento das emoções.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos vão no mesmo sentido dos estudos prévios que asseguram a correlação entre a segurança nas relações de vinculação e o conhecimento das emoções em crianças em idade pré-escolar. De uma forma geral verificou-se que um estilo narrativo seguro, que reporta para uma relação com a figura de vinculação de base segura que contribui para o estabelecimento de modelos internos seguros, tende a resultar num maior conhecimento emocional por parte das crianças. Estes resultados vão de encontro ao que tem sido reportado noutros estudos (e.g., Denham, 1998; Rebelo *et al.*, 2012) e que reforçam a teoria de que as crianças em idade pré-escolar que apresentam modelos internos seguros detêm um maior conhecimento emocional.

O ASCT (Bretherton *et al.*, 1990) constitui-se como instrumento útil para medir a segurança dos modelos internos das crianças, uma vez que o contexto de jogo permite que as representações mentais das experiências da criança sejam evidenciadas a partir das narrativas produzidas. Estudos anteriores são consistentes na avaliação de que o ASCT se constitui como um instrumento válido na avaliação da segurança do comportamento de vinculação durante a primeira infância (e.g., Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990; Silva, Fernandes, Veríssimo, Shin, Vaughn, & Bost, 2008; Maia & Veríssimo, 2012). As histórias apresentam valores de correlação positivos significativos entre si, sendo o Alfa de *Cronbach* elevado, o que atesta a fiabilidade e robustez do instrumento enquanto medida da segurança dos modelos de vinculação.

A análise dos resultados médios obtidos para as 5 histórias permitiu verificar que todas as histórias foram cotadas com valores acima de 5 (na escala de 1-8 pontos), situando-as no domínio da segurança. As narrativas apresentam características de coerência, sendo o seu conteúdo lógico e relacionado com o que é suscitado pelo início da história. Reconhecendo o problema evocado, as crianças oferecem soluções construtivas e imaginativas, sendo os pais usados como suporte e retratados como responsivos, acessíveis e sensíveis. Estas crianças lidam com a autoridade parental de forma razoável, sem recorrer à violência como forma de punição e as finalizações incluem o retorno da interação familiar à normalidade.

Os valores mínimos de cotação obtidos para as 5 histórias, que variam entre 2 e 3 pontos, refletem uma produção de narrativas muito incoerente, em que a história não é resolvida, já que o investimento na tarefa é muito baixo. Estas crianças apresentam um conhecimento emocional reduzido e os pais não estão representados na história, ou quando

estão a sua posição é geralmente neutra. Pode-se assim inferir um modelo de vinculação inseguro.

As narrativas do ASCT permitem aceder aos *scripts* de vinculação das crianças, que foram construídos a partir das suas experiências com as figuras de vinculação. A análise das narrativas produzidas, cujo teor ativa o modelo interno de vinculação, permite deduzir que as crianças que obtiveram valores mais elevados na escala de segurança apresentam uma representação mais segura da relação de vinculação.

O estudo exposto observou que o efeito do género se verifica no ASCT, apresentando as raparigas valores médios mais altos de segurança do que os rapazes. Ainda que o efeito do género tenha sido rotulado como pouco relevante para a vinculação (o estudo de Mary Ainsworth (1978) não verificou qualquer diferença nas categorias de vinculação na *Situação Estranha* entre rapazes e raparigas), estudos posteriores viriam a revelar que as raparigas tendiam a apresentar valores médios mais elevados do que os rapazes ao nível da segurança das representações de vinculação. O estudo de Pierrehumbert e colaboradores (2009), que analisou 500 narrativas do ASCT de crianças em idade pré-escolar, provenientes de 5 países diferentes, constatou que as raparigas expressavam representações de vinculação mais seguras do que os rapazes, demonstrando maior acesso às emoções relacionadas com as experiências de vinculação. Em Portugal, o estudo de Maia e colaboradores (2012) encontrou resultados equivalentes.

Os resultados da adaptação portuguesa do AKT – Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado *et al.*, 2012) - permitem verificar que as crianças com 4 anos já apresentam conhecimento sobre as causas das emoções. As crianças mostraram maior facilidade em compreender as causas das emoções decorrentes de situações típicas e em reconhecer as emoções através de expressões faciais. Tal ocorrência é explicada por Machado (2012) como decorrente do desenvolvimento das relações entre pares, da internalização de convenções sociais, pela flexibilidade do pensamento, pelo raciocínio causal, pela tomada de perspetiva e pela aquisição de uma “teoria da mente”. As tarefas de descentração afetiva em situações atípicas e nomeação das emoções através das suas expressões faciais foram as capacidades em que as crianças apresentaram maiores dificuldades. Os resultados mais baixos para a tarefa de Tomada de Perspetiva remetem para a explicação de Bretherton *et al.* (1986) acerca do estudo de Farber e Moeley, que infere a incapacidade das crianças em idade pré-escolar para perceberem duas ou mais emoções simultaneamente na mesma pessoa. No entanto,

os autores também referem que quando não existe concordância entre as pistas da experiência emocional, as crianças em idade pré-escolar tendem a confiar na expressão manifestada, ao passo que as crianças em idade escolar escolheriam as pistas levantadas pela situação para fazerem o seu julgamento. Desta forma, as crianças da amostra quando confrontadas com uma situação de dissonância tendem a escolher a expressão que é declarada durante o início da história. Assim, quando o administrador demonstra que a criança protagonista ficou alegre quando a mãe lhe ofereceu a comida que menos gosta, as crianças tendem a seguir essa expressão, mesmo tendo a experiência própria do contrário. Depreende-se desta forma que a compreensão da subjetividade dos estados internos é uma capacidade que se desenvolverá mais tarde (Machado, 2012). Estes resultados vão de encontro ao verificado em estudos semelhantes com crianças portuguesas em idade pré-escolar (Rebelo *et al*, 2012).

Em relação ao efeito de gênero nos resultados do AKT, este não se verificou, apresentando raparigas e rapazes valores bastante semelhantes quanto ao conhecimento das emoções. Nos dois casos as tarefas com pontuações mais baixas são a de Nomeação das emoções e de Tomada de Perspetiva. No polo inverso, as tarefas de Reconhecimento e de Compreensão das Causas das emoções são as melhor cotadas, o que vai de encontro ao obtido em outros estudos, e que apontam para uma maior capacidade das crianças para reconhecer as emoções do que para as nomear (Machado, Veríssimo & Denham, 2012).

Os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial deste trabalho. Verificamos que as narrativas que se inserem no parâmetro seguro remetem para *scripts* de vinculação também eles seguros, o que infere experiências de vinculação também elas seguras, podendo-se classificar as crianças cujos resultados se inserem no parâmetro de segurança como tendendo estabelecido uma relação de segurança com os cuidadores principais. A correlação encontrada entre a escala de segurança do ASCT e a média geral criada para o conhecimento das emoções, permite concluir que existe uma associação moderada entre a segurança dos modelos internos e o conhecimento emocional. Sendo que este efeito é mais visível para as capacidades de Nomeação e de Reconhecimento das emoções. O papel dos cuidadores ganha assim destaque não só enquanto provedores de segurança e alimentação, mas também enquanto suporte para o desenvolvimento social e emocional. Um contexto familiar marcado por experiências positivas de partilha e em que os pais oferecem conforto e disponibilidade, bem como servem de modelo relacional e emocional, irá contribuir para o desenvolvimento de competências emocionais na criança.

A importância de um correto desenvolvimento emocional torna-se evidente quando se percebe a emoção enquanto elemento fundamental de atribuição de significância para o indivíduo. A incapacidade para identificar, reconhecer e compreender a experiência emocional poderá contribuir para um déficit no processamento das experiências, concorrendo para a gênese da psicopatologia (Soares, 2009).

Recomenda-se que em trabalhos futuros se analise as diferenças do conhecimento emocional em crianças provenientes de outros contextos socioeconômicos, já que seria interessante comparar se existem diferenças no conhecimento das emoções entre crianças de diferentes contextos. Uma vez que a tarefa que apresentou resultados mais baixos foi a tarefa de Nomeação das emoções, sendo uma possível explicação para este efeito a falta de vocabulário específico para nomear as emoções (Rebelo *et al*, 2012), seria proveitoso verificar se crianças que se desenvolvem num contexto intelectualmente abonado, em que os pais incentivam a comunicação, especialmente sobre o campo dos afetos, usando um vocabulário mais rico e diversificado, iria gerar resultados diferentes no AKT. Como referido anteriormente, no seio de uma relação de vinculação segura, cuidadores que incentivam um diálogo aberto e compreensivo promovem nas crianças o desenvolvimento emocional (Denham *et al*, 2008). Por outro lado, poder-se-ia comparar se crianças de meios socioeconômicos mais carenciados apresentariam resultados semelhantes ou mais baixos aos obtidos neste estudo. Seria também interessante analisar a influência da variável sociodemográfica no desenvolvimento emocional, já que as microculturas poderão influenciar a expressão e o subsequente desenvolvimento emocional.

Referências bibliográficas

- Alink, L., Cicchetti, D., Kim, J., Rogosch, F. (2009). Mediating and moderating processes in the relation between maltreatment and psychopathology: mother-child relationship quality and emotion regulation. *J Abnorm Child Psychol*, 37, 831-843.
- Bettmann, J., Lundahl, B. (2007). Tell me a story of narrative assessments for preschoolers. *Child Adolesc Soc Work J*, 24, 455-475.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1990). *Apego e perda: Apego*, Vol. 1 (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1969/1990).
- Bowlby, J. (1993). *Apego e perda: Separação, angústia e raiva* Vol. 2 (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1973).
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Obra original publicada em 1988).
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: security, communication and working models. In J. Osofsky (Ed.) *Handbook of infant development* (2nd ed.) (pp. 1061-1100). New York: Wiley.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.
- Bretherton, I., Munholland, K. (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. 89-111). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship. In m. Greenberg, D. Cicchetti & Cummings (eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (273-309). Chicago: The University of Chicago.

- Cicchetti, D., Cummings, E. M., Greenberg, M., & Marvin, R. (1990). An Organizational Perspective on Attachment beyond Infancy: Implications for Theory, Measurement, and Research. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings, *Attachment in the Preschool Years. Theory, Research and Intervention* (pp. 3-49). Chicago and London: The Chicago University Press.
- Damásio, A. (2009). *O erro de Descartes* (25ª ed). Lisboa: Publicações Europa-América. (Obra original publicada em 1994).
- Denham, S., Bassett, H., Wyatt, T. (2008). The socialization of emotional competence. In J. Grusec & P. Hastings (eds.), *Handbook of Socialization: Theory and research* (pp. 614-637). New York and London: The Guildford Press.
- Eisenberg, N. (2006). Social, emotional, and personality development. In W. Damon & R. Lerner (Eds), *Child Psychology*, Vol. 3 (6th ed.), (pp. 1-23). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Field, A., (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2nd Ed.). London: Sage.
- Fivush, R. (1991). Emotional content of parent-child conversations about past. In C. Nelson (eds), *Memory and Affect in Development – The Minnesota Symposia on Child Psychology* (vol. 26), (pp. 39-78).
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional* (17ª ed.). Lisboa: Temas e Debates. (Obra original publicada em 1995).
- Guedeney, N., & Guedeney, A. (2004). *Vinculação: conceitos e aplicações*. Lisboa: Climepsi.
- Guerreiro, J. (2013). *Singularidades de género no pedrão de expressão emocional em contexto de ativação das representações de vinculação na idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica apresentada ao ISPA, Lisboa.
- Machado, P. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio emocional em crianças de idade pré-escolar*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional apresentada ao ISPA, Lisboa.

- Maia, J. (2011). *Emergência narrativa e segurança das representações de vinculação no período pré-escolar*. Tese de Doutoramento em Psicologia do desenvolvimento apresentada ao ISPA, Lisboa.
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A., Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3, 423-433.
- Maia, J., Veríssimo, M. (2011). Teoria da vinculação: o salto do comportamento para o nível da representação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 380-393.
- Maia, J. & Veríssimo, M. (2012). Diferentes sistemas de cotação no asct são mais-valia ou fragilidade metodológica? *RIDEP*, 33 (Vol. 1) 173-198.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2008). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task - Manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança*. Manual não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A., Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise psicológica*, 26(3), 463-478.
- Maló-Machado, P., Veríssimo, M., M., & Denham S. (2006). *Adaptação Portuguesa do Teste do Conhecimento das Emoções*. Lisboa: ISPA-IU.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5ª ed). Lisboa: Report Number.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pierrehumbert, B., Santelices, M., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Spencer, R., Rodríguez, A., Borghini, A. (2009). Gender and attachment representations in the preschool years: Comparisons between five countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 543-566.
- Rebelo, A., Veríssimo, M., Maló-Machado, P., Silva, F. (2012). A segurança dos modelos internos e o conhecimento emocional nas crianças de idade pré escolar. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 26(3), 591-598.

- Rosnay, M., & Harris, P. (2002). Individual differences in children's understanding of emotions: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4, 39-54.
- Schore, A. (2000). Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & Human Development*, 2, 23-47.
- Siegal, D. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind - attachment relationships, "mindsight" and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22, 67-94.
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 411-422.
- Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (2ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Thompson, R. (2006). The development of the person: social understanding, relationships, conscience, self. In W. Damon & R. Lerner (Eds), *Child Psychology*, Vol. 3 (6th ed.), (pp. 24-98). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Veríssimo, M., Fernandes, C., Santos, A., Peceguina, I., Vaughn, B., Bost, K. (2010). A relação entre a qualidade da vinculação à mãe e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré escolar. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 24(2), 292-299.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B., Santos, J. (2003). Qualidade da vinculação e desenvolvimento sócio-cognitivo. *Análise Psicológica*, 4, 419-430.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B., Santos, J., & Waters, H. (2005). Coordenação entre o modelo dinâmico interno da mãe e o comportamento de base segura dos seus filhos. *Análise Psicológica*, 2, 85-95.
- Waters, H., Rodrigues, L., Ridgeway, D (1998). Cognitive underpinnings of narrative attachment assessment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 211-234.

Waters, H., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development, 8*(3), 185-197.