



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

SEGURANÇA DOS MODELOS INTERNOS DE VINCULAÇÃO,
REMINISCÊNCIA PAIS-CRIANÇA E O CONHECIMENTO EMOCIONAL
DAS CRIANÇAS EM IDADE DO PRÉ-ESCOLAR

Ana Sofia Garcia Rebelo

Tese orientada por Professora Doutora Manuela Veríssimo

ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de especialidade Psicologia do Desenvolvimento

2015



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

SEGURANÇA DOS MODELOS INTERNOS DE VINCULAÇÃO,
REMINISCÊNCIA PAIS-CRIANÇA E O CONHECIMENTO EMOCIONAL
DAS CRIANÇAS EM IDADE DO PRÉ-ESCOLAR

Ana Sofia Garcia Rebelo

Dissertação orientada por Professora Doutora Manuela Veríssimo

ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de especialidade Psicologia do Desenvolvimento

2015

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização Psicologia do Desenvolvimento realizada sob a orientação de Professora Doutora Manuela Verísssimo, apresentada no ISPA - Instituto Universitário no ano de 2015.

O presente trabalho foi financiado pelo Programa Operacional Ciência e Inovação (POCI 2010) da Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/48802/2008).

*Para todas as crianças,
E para os seus pais*

Gostaria de começar por agradecer a todas as crianças, às mães e aos pais pela disponibilidade, paciência e empenho com que participaram e que tornaram possível este trabalho. A todos eles, um grande obrigado! Agradeço também às educadoras, às auxiliares de educação e a todas as pessoas do Externato Miguel Ângelo e do Centro Cultural e Social de Santo António dos Cavaleiros (CECSSAC), que abriram as suas portas para nos receber e que sempre nos acolheram tão bem ao longo destes anos.

Agradeço, igualmente, à Professora Doutora Manuela Veríssimo, pela aprendizagem, pelo carinho, pela orientação e disponibilidade, e não menos importante, pelo seu lado prático. Um grande obrigado também a todos e todas os/as Colegas da Linha 1 da UIPCDE do ISPA-IU, que participaram ou ajudaram neste trabalho de alguma forma, ao recolher, transcrever e cotar os dados, ou simplesmente por estarem presentes nos momentos mais exigentes. Obrigada a todos eles!

Gostaria, igualmente, de agradecer à Professora Doutora Silvia Koller e a toda a equipa que faz parte do CEP-Rua, pela experiência, por me receberem tão bem e pela aprendizagem que me proporcionaram, um sincero obrigado!

Por fim, gostaria de agradecer a todos os meus amigos e amigas do coração, à minha família, ao Pedro, ao meu irmão e aos meus pais, pela presença, suporte e incentivo, em todos os projetos da minha vida e neste em especial, por estarem sempre presentes e por me apoiarem ao longo desta caminhada.

Obrigada também a todas as crianças, que todos os dias me ensinam um pouco mais, que me fazem sorrir, que me fazem sentir, que me fazem ser criança outra vez e acreditar que o mundo pode ainda ser um lugar melhor...

*“Vocês dizem: é cansativo estar com as crianças.
E não há dúvida que têm razão. Depois acrescentam: porque temos que nos pôr ao nível
delas, porque temos de nos baixar, inclinar, curvar, tornar pequenos.
Mas aí vocês estão enganados. O que mais cansa não é isso, o que mais cansa é sermos
obrigados a elevarmo-nos até à altura dos seus sentimentos.
A esticarmo-nos, a alongarmo-nos, a ficar em bicos dos pés.
Para não as magoar.”*

Janus Korczak

Palavras-chave:

Segurança de vinculação; Modelos internos dinâmicos; Reminiscência; Conhecimento emocional

Key Words:

Attachment security; Internal working models; Reminiscing; Emotional knowledge

Categorias de Classificação da tese

2800 Developmental Psychology

2820 Cognitive & Perceptual Development

2840 Psychosocial & Personality Development

2900 Social Processes & Social Issues

2956 Childrearing & Child Care

ÍNDICE

CAPÍTULO I: <i>Introdução Geral</i>	1
Referências Bibliográficas	17
CAPÍTULO II: <i>A Segurança dos Modelos Internos e o Conhecimento Emocional nas Crianças de Idade Pré-escolar</i>	27
Resumo	29
<i>Abstract</i>	30
Introdução	31
Método	32
Resultados	39
Discussão	41
Referências Bibliográficas	45
CAPÍTULO III: <i>O Estilo de Reminiscência nas Interações Mãe-criança e Pai-criança</i>	49
Resumo	51
<i>Abstract</i>	52
Introdução	53
Método	59
Resultados	65
Discussão	70
Referências Bibliográficas	74
CAPÍTULO IV: <i>Preditores do Conhecimento Emocional da Criança na Idade Pré-escolar: Segurança dos Modelos Internos, Comunicação e Qualidade Emocional nas Díades Mãe-criança e Pai-criança</i>	81
Resumo	83

<i>Abstract</i>	84
Introdução	85
Método	93
Resultados	103
Discussão	111
Referências Bibliográficas	118
CAPÍTULO V: <i>Discussão Geral</i>	125
Referências Bibliográficas	136
ANEXO I: Códigos relativos ao discurso do adulto e da criança durante a tarefa de reminiscência	141

ÍNDICE DE TABELAS

CAPÍTULO II: A Segurança dos Modelos Internos e o Conhecimento Emocional nas Crianças de Idade Pré-escolar

Tabela 1 - Valores mínimos, máximo, médio e desvio-padrão para o valor de segurança	39
Tabela 2 - Valores mínimos, máximo, médio e desvio-padrão para o conhecimento das emoções	40
Tabela 3 - Correlações entre as medidas do conhecimento das emoções e a segurança total	41

CAPÍTULO III: O Estilo de Reminiscência nas Interações Mãe-criança e Pai-criança

Tabela 1 - Códigos utilizados para cotar o discurso do adulto com a criança	62
Tabela 2 - Códigos utilizados para cotar o discurso da criança com o adulto	63
Tabela 3 - Estatísticas descritivas das dimensões do discurso mãe-criança e correlações inter-categorias	66
Tabela 4 - Estatísticas descritivas das dimensões do discurso pai-criança e correlações inter-categorias	67
Tabela 5 - Valores mínimo, máximo, média e desvio-padrão das variáveis agrupadas do diálogo criança-mãe e criança-pai	68

CAPÍTULO IV: Preditores do Conhecimento Emocional da Criança na Idade Pré-escolar: Segurança dos Modelos Internos, Comunicação e Qualidade Emocional nas Díades Mãe-criança e Pai-criança

Tabela 1 - Informação descritiva relativa à segurança dos modelos internos, às dimensões do conhecimento emocional e às variáveis do	
--	--

discurso e das escalas emocionais do discurso das díades mãe-criança e pai-criança	104
Tabela 2 - Correlações bivariadas entre as variáveis, para as díades mãe-criança e pai-criança	106
Tabela 3 - Modelos de regressão a predizer as dimensões do conhecimento emocional da díade mãe-criança	110
Tabela 4 - Modelos de regressão a predizer as dimensões do conhecimento emocional da díade pai-criança	111

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO GERAL

“Security of attachment involves tender loving care, comfort and consolation, and external help with emotion regulation... this security, however, does not suffice to create psychological security in children who must explore to gain knowledge and skills... (it) needs to be supplement by the equally necessary security of exploration, based on sensitive support from both mother and father.”

Grossmann, Grossmann, Kindler, & Zimmermann (2008, p. 874)

Duas das grandes áreas de estudo da Psicologia do Desenvolvimento dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo da criança — mais especificamente, ao estudo da memória, da linguagem e das representações mentais — e ao desenvolvimento socioemocional da criança — ou seja, genericamente, ao estudo do modo como a criança se desenvolve e se inter-relaciona com as várias figuras no seu mundo social. Atualmente, a investigação tem-se debruçado sobre a ligação destas duas grandes áreas de estudo com o objectivo principal de compreender como se relaciona a criança com as figuras parentais e como adquire determinadas competências sociais e emocionais.

A presente dissertação insere-se nestas duas grandes áreas de estudo e investigação, inter-relacionando-as da análise das relações existentes entre a segurança dos modelos internos da criança, a comunicação pai-criança e mãe-criança em contexto de reminiscência e o conhecimento emocional da criança na idade do pré-escolar. Desta forma, começamos por apresentar neste capítulo a fundamentação teórica utilizada para a realização dos estudos empíricos que constituem o presente trabalho. Tomamos assim como referência a teoria da vinculação (Bowlby, 1969/1982; 1973; 1980; 1988), segundo a qual as interações que se estabelecem na infância entre a criança e os seus cuidadores servem de base e de modelo às suas relações futuras. Assim, à medida que a criança se desenvolve e adquire capacidades cognitivas, linguísticas e representacionais, as suas experiências relacionais são internalizadas como representações mentais ou modelos internos, que permitem que esta se sinta segura mesmo na ausência dos seus cuidadores (Bost, Shin, McBride, Brown, Vaughn, Coppola, Veríssimo, Monteiro, & Korth, 2006; Breherton & Munholland, 2008; Vaughn, Waters, Coppola, Cassidy, Bost, & Veríssimo, 2006). Partimos igualmente da teoria do desenvolvimento sociocultural

(Nelson & Fivush, 2004) para considerar a comunicação pais-criança em situações de reminiscência, na medida em que as conversas partilhadas com os pais sobre os eventos passados ajudam a criança a construir um sentido de si ao longo do tempo e auxiliam-na na compreensão das situações e das emoções vivenciadas (Fivush, Habermas, Waters, & Zaman, 2011). Estas conversas não só contribuem para o desenvolvimento da memória autobiográfica da criança, como promovem o seu desenvolvimento socioemocional (Denham & Auerbach, 1995; Laible, 2011); deste, destacamos, no presente trabalho, o conhecimento emocional da criança, tomando como referência a investigação realizada por Susanne Denham (Denham, 1998).

Das várias fases de desenvolvimento da criança, concedemos especial relevância à idade do pré-escolar, concretamente a faixa etária entre os 3 e os 5 anos, visto que neste período se verificam grandes avanços nas capacidades sociocognitivas, linguísticas, de conversação e de representação da criança. Saliente-se pois, que o desenvolvimento destas capacidades contribui para a competência emocional da criança, sendo esta influenciada por vários fatores relacionais, nomeadamente o discurso com os cuidadores e a segurança da relação de vinculação (Harris, 1999; Ontai & Thompson, 2002; Thompson, 2000).

Os Modelos Internos das Relações de Vinculação

Na infância, a criança começa por estabelecer trocas afectivas com os seus cuidadores ou figuras de vinculação e à medida que a criança se desenvolve, sente-se mais segura e confiante para, na presença destas figuras, explorar o meio envolvente. Deste modo, para explicar o sistema dinâmico que se estabelece entre a criança e os seus cuidadores, no âmbito do qual a criança, na sua infância, ao sentir-se segura na presença destes seria capaz de explorar o meio físico, afastando-se, mas aos quais podia regressar em situações de necessidade emocional, foi formulado na teoria da vinculação de Bowlby (1969/1982; 1973; 1980; 1988), o conceito de *base segura*. Assim, o equilíbrio dinâmico existente entre o sistema exploratório da criança e o de vinculação inclui uma variedade de sinais emocionais e comportamentais com a intenção de aproximar a criança aos cuidadores. Apesar destas características se aplicarem a todas as relações pais-criança, existem diferenças diádicas nos padrões relacionais de vinculação (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

De acordo com a referida teoria, à medida que a criança se desenvolve, torna-se mais autônoma e necessita de permanecer menos tempo junto das suas figuras de vinculação. Emergem assim competências socioemocionais, cognitivas, linguísticas e representacionais da criança, que levam a mudanças nos contextos espaciais, temporais e relacionais e, conseqüentemente, desencadeiam modificações na qualidade dos seus comportamentos de vinculação. A criança, ao adquirir a capacidade de se expressar verbalmente, adquire igualmente a aptidão para construir representações mentais relativas às suas experiências e à acessibilidade e resposta dos seus cuidadores. Na verdade, estas representações mentais permitem-lhe perceber e prever o comportamento dos pais, de pessoas significativas e o seu próprio comportamento (Cicchetti, Cummings, Greenberg, & Marvin, 1990; Thompson, 2008).

Estas representações mentais foram definidas por Bowlby (1973) como modelos internos dinâmicos (MID) e são descritas como representações conscientes e inconscientes do mundo e de si nesse mundo, através das quais a criança percebe os acontecimentos e planeia as suas ações. O conceito de modelos internos *dinâmicos* diz respeito à continuidade destes modelos, que depois de consolidados permanecem estáveis ao longo do tempo, guiando e servindo de base às experiências posteriores da criança. Porém, apesar desta “estabilidade”, os modelos internos permanecem igualmente abertos à mudança, na medida em que as experiências posteriores da criança com as figuras cuidadoras em diferentes contextos e situações, ou com outras figuras, poderão ir ao encontro ou ao desencontro das suas representações mentais das relações precoces com as figuras de vinculação (Bowlby, 1980).

Desta forma, os modelos internos servem a função de interpretar, antecipar e avaliar os acontecimentos e situações, assim como guiar os comportamentos futuros da criança nas suas relações (Bretherton & Munholland, 1999, 2008; Labile & Thompson, 1998). Estes modelos explicam como as experiências iniciais com os cuidadores podem influenciar as relações posteriores da criança ao nível cognitivo, emocional e comportamental (Bowlby, 1980; Bretherton & Munholland, 2008). Atualmente, alguns estudos sugerem que a comunicação verbal de natureza afetiva, entre pais e filhos, permite que a criança em idade escolar reorganize o conteúdo dos seus modelos internos à luz de novas experiências (Cyr, Dubois-Comtois, & Moss, 2008; Thompson, Laible, & Ontai, 2003). Assim, as trocas verbais afetivas entre mãe-criança podem atuar como um importante precursor dos modelos internos da criança e ser um mediador entre os seus comportamentos e esses modelos.

Com efeito, os pais desempenham um importante papel no modo como a criança desenvolve os seus modelos internos, influenciando-os quer através da qualidade do cuidado que providenciam, quer através das interpretações das experiências que estes fornecem no contexto de partilha em conversas com a criança. Na verdade, as díades que co constroem diálogos organizados, coerentes e centrados na criança promovem, precisamente, a organização e coerência dos seus modelos internos. O mesmo não acontece com as díades com relações menos seguras, que apresentam modelos internos menos organizados e com menos coerência. Assim sendo, a comunicação verbal e não-verbal com as figuras parentais permite que a criança se sinta mais segura para explorar livremente o seu mundo emocional interno (Bretherton & Munholland, 1999; Koren-Karie, Oppenheim, & Getzler-Yosef, 2004; Koren-Karie, Oppenheim, Haimovich, & Etzion-Carasso, 2003; Oppenheim & Koren-Karie, 2009).

Considerando que a segurança de vinculação pode ser avaliada num contínuo, as relações de vinculação mais seguras são caracterizadas por uma comunicação aberta e fluída, onde existe partilha de sentimentos, baseadas na mútua confiança e na verdade. Diferentemente, as relações menos seguras são caracterizadas por uma partilha emocional mais limitada e de valência predominantemente negativa (Bretherton, 1990; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985). De entre os instrumentos utilizados para a avaliação dos modelos internos das crianças, os autores Bretherton e Ridgeway (1990) desenvolveram um método de finalização de narrativas, o *Attachment Story Completion Task* (ASCT; Bretherton & Ridgeway, 1990), que permite avaliar a associação entre os modelos internos da criança e os seus comportamentos de vinculação para com os cuidadores durante a infância. A informação transmitida pelas narrativas das crianças durante o ASCT revela o conteúdo e a forma de resolver as histórias baseadas nas experiências pessoais das mesmas (Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton, & Halfon, 2004).

Utilizando um método de finalização de narrativas, as crianças classificadas como seguras na infância, são capazes de permanecer organizadas quando confrontadas com temas da vinculação carregados de emoção e de falar abertamente acerca de um extenso leque de emoções, incluindo raiva e tristeza, dando respostas coerentes, abertas e elaboradas. Diferentemente, as crianças classificadas como inseguras, dão respostas desorganizadas, por vezes não respondem e algumas dão respostas irracionais e bizarras, indicando que tais crianças podem apresentar dificuldades em permanecer organizadas quando confrontadas com descrições de separação e outras situações de vinculação. Contudo, a classificação das crianças como inseguras tem sido

baseada nas dificuldades que estas apresentam quando falam sobre temas da vinculação ou sobre temas emocionais e não assenta apenas no conteúdo das respostas. A incoerência das respostas é um outro indicador que se relaciona com as dificuldades que as crianças apresentam na comunicação das emoções e na construção das narrativas (Oppenheim & Waters, 1995).

As diferenças encontradas nas narrativas das crianças seguras e inseguras podem estar relacionadas com o conceito de *exclusão defensiva* defendido por Bowlby (1980). Assim, a informação que é muito dolorosa para a criança é excluída do seu conhecimento consciente, passando a ser processada e representada nos modelos internos que permanecem fora desse conhecimento. A criança terá dificuldades em construir respostas emocionalmente coerentes quando é confrontada com um estímulo da vinculação, porque este vai forçá-la a responder para a classe de informação que ela tenta excluir. Assim sendo, o processo defensivo utilizado pela criança torna-se num auxílio na medida em que esta guarda a informação das experiências mentais insuportáveis (de dor, confusão ou conflito) e leva-a a realizar adaptações futuras dos seus modelos internos para a realidade problemática (Bretherton, 1987).

Na verdade, as experiências da criança são registadas e codificadas na sua memória autobiográfica e vão servir de base e guiar as suas experiências posteriores. A forma como cada experiência é codificada na memória determina como uma próxima experiência semelhante será interpretada. Quando ocorre um acontecimento inesperado, este é registado como uma exceção, mas se este se repete várias vezes é construído um novo esquema. Este processo pode explicar como os acontecimentos experienciados com a figura de vinculação podem influenciar uma maior generalização dos modelos internos relativos ao papel desempenhado pela mesma (Bretherton, 1987). Os conflitos psíquicos surgem quando as duas fontes de informação – a informação fornecida pelos outros (memória semântica) e as generalizações construídas pela atual experiência do sujeito (memória episódica) – são muito contraditórias (Bowlby, 1980). Estes conflitos ocorrem quando a figura de vinculação habitualmente ridiculariza os comportamentos de vinculação da criança; a procura de segurança por parte desta; e as suas respostas emocionais de angústia, zanga e ansiedade, para com a figura de vinculação (Bretherton, 1987).

Podemos considerar que o conceito de “segurança” de uma relação de vinculação é utilizado para descrever a confiança que a criança tem numa figura protetora que dá apoio e está

emocionalmente disponível e receptiva em caso de necessidade (Bretherton & Munholland, 2008). Contudo, em certas circunstâncias, os pais também podem tentar distorcer as percepções verídicas das crianças em relação a determinados acontecimentos e fazer com que elas excluam essa informação. Por exemplo, quando a criança assiste a uma situação que envolva sentimentos negativos, os pais podem distorcer a situação, dizendo à criança que tal situação não ocorreu (Bowlby, 1980). Desta forma, os pais não dão suporte afectivo necessário para que a criança possa integrar a complexa situação negativa (Bretherton, 1987). Nas relações de vinculação onde os sinais da criança são frequentemente incompreendidos ou severamente distorcidos, os modelos internos da relação tendem a ser e a permanecer inadequados já que a exclusão defensiva é utilizada. Por outro lado, nas relações em que os sinais são mutuamente compreendidos e respondidos, os modelos internos de vinculação são mais adequados (Bretherton, 1987).

Outra explicação que é defendida por Bowlby (1980) prende-se com as situações em que a figura de vinculação apresenta comportamentos marcadamente contraditórios, como por exemplo, ser por vezes carinhosa e noutras abusiva, o que leva a que criança desenvolva diferentes tipos de representações em relação a essa figura. Com efeito, o mundo representacional da criança pode conter elementos que incluem uma grande diversidade de representações relativas às frequentes mudanças de comportamento dos cuidadores, que habitualmente ocorrem num contexto de medo e confusão. Assim, uma criança com uma relação de vinculação segura, que sabe, compreende e prediz a deslocação física dos seus cuidadores, ou a forma como eles pensam ou sentem, ajuda-a a sentir-se segura necessitando de estar menos vigilante em relação a estes. Diversamente, uma criança com uma relação de vinculação insegura necessita de estar constantemente atenta às respostas e à localização dos seus cuidadores e apresenta várias representações dos múltiplos modelos internos, o que pode exigir mais energia psíquica do que um mundo interno singular constituído apenas por representações coerentes (Bowlby, 1980; Steele, Hodges, Kaniuk, Hillman, & Henderson, 2003).

Importa referir que apesar da teoria da vinculação considerar as figuras parentais como figuras de vinculação de destaque na construção dos modelos internos da criança, nem sempre estas figuras foram consideradas na investigação como tendo igual importância para a criança. Desde o nascimento da referida teoria, que a importância da mãe e do pai têm evoluído e o papel do pai tem sido cada vez mais respeitado. Neste sentido, Bretherton (2010) referiu que tal papel passou por quatro fases na investigação da vinculação, apresentadas aqui de uma forma muito

geral. Primeiramente, questionava-se se o pai poderia ser considerado como uma figura de vinculação tão importante como a mãe ou se teria um papel mais secundário na relação de vinculação com a criança (e.g. Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Anos depois, apesar de se considerar que o pai também seria uma figura de vinculação, a investigação preconizava que o modelo hierárquico não se ajustava — Lamb (1976) evidenciou que a relação mãe-criança e pai-criança fomentava diferentes tipos de experiências e influências para a criança. Na terceira fase, a investigação debruçou-se sobre a qualidade da segurança ao pai e à mãe e sobre a intergeracionalidade da vinculação mãe-criança e pai-criança, debruçando-se sobre a avaliação das representações do pai e da mãe e a sua relação com a vinculação da criança (e.g. George, Kaplan, & Main, 1985; Main & Solomon, 1990). Com o pai a ganhar cada vez mais relevância na investigação, na quarta fase, os estudos longitudinais sugerem que a relação de vinculação da criança à mãe e ao pai têm impacto no consequente desenvolvimento socioemocional da criança (e.g. Grossmann, Grossmann, & Kindler, 2005; Grossmann, Grossmann, Kindler, & Zimmermann, 2008). Para além disso, considera-se ainda que existem múltiplos modelos internos relativos à relação com o pai e com a mãe e que todos os modelos das relações de vinculação são importantes para a criança, mas que estes contribuem de diferentes formas e em domínios diferentes no desenvolvimento desta.

Reminiscência Pais-criança e a Memória Autobiográfica

Ao conversarem sobre eventos passados, pais e criança, utilizam a memória para se recordarem das várias situações vivenciadas. Para tal, importa explicitar como se define a memória e como se organizam os diferentes tipos de memória. Pode considerar-se que a memória é um conjunto de sistemas integrados e dinâmicos e não uma habilidade única e independente, sendo que esta é conceptualizada através de dois sistemas, a memória declarativa e a não declarativa. A memória não declarativa diz respeito ao sistema que inclui o conhecimento procedimental, tal como o conhecimento de como fazer determinadas tarefas e ações que são realizadas sem conhecimento consciente. Noutro sentido, a memória declarativa é assumida como sendo explícita e avaliada pela consciência, como por exemplo, quando falamos e recordamos as nossas experiências diárias (Schacter, Wagner, & Buckner, 2000; Squire, 2004). Dentro da memória declarativa, distingue-se a memória semântica da episódica, sendo que a primeira diz respeito ao conhecimento que temos do mundo, enquanto que a segunda inclui todas as memórias

de situações passadas específicas. Efetivamente, a memória episódica inclui dois componentes separados, um que diz respeito ao “quê”, “quando” e “como” da experiência e outro que se refere à experiência consciente do próprio em relação à experiência passada (Tulving, 2002; Fivush, 2011).

Neste sentido, com base no modelo de desenvolvimento sociocultural, explicado por Nelson e Fivush (2004), surge o conceito de memória autobiográfica que se desenvolve ao longo da vida e compreende em si mesmo uma história pessoal com base nas experiências pessoais passadas e presentes. Esta pode ser descrita como uma forma de memória unicamente humana, que engloba a recordação das experiências pessoais com os outros e com o meio, integrando interpretações e avaliações destas. Apesar da memória autobiográfica se assemelhar à memória episódica, estas diferem de várias formas (Fivush, 2011). Primeiramente, enquanto a memória episódica é uma recordação de um evento passado específico, a memória autobiográfica inclui também a memória do próprio como experimentador dessa experiência, ao que Tulving (2002) chamou de consciência autocinética. Em segundo lugar, enquanto a memória episódica corresponde a uma série de eventos passados de forma separada, a memória autobiográfica agrupa os eventos passados numa história pessoal em que o próprio se relaciona com o passado, presente e futuro, criando uma narrativa pessoal ao longo da vida. Por fim, a memória autobiográfica serve igualmente funções sociais e emocionais (Habermas & Bluck, 2000; Fivush, 1998).

A memória autobiográfica é assim um sistema que depende de competências complexas que se desenvolvem gradualmente ao longo da infância e da adolescência em interações sociais específicas (Fivush, 2011). O modelo de interação social da memória autobiográfica defende que inicialmente a criança aprende a falar sobre o passado e é suportada pelo adulto, que a ajuda a participar na conversa. Posteriormente, à medida que a criança se desenvolve, a linguagem dos cuidadores para com a criança também evolui, isto é, aumentam as perguntas abertas elaborativas por parte do adulto, que ajudam a criança a participar mais nas situações de reminiscência (Farrant & Reese, 2000; Haden, Ornstein, Rudek, & Branstein, 2006). Assim sendo, a criança começa a ter um papel mais ativo e responde à estrutura e ao estilo narrativo dos pais, não sendo apenas um ouvinte passivo (Fivush & Reese, 1992; Fivush & Reese, 2002; Hudson, 1990).

Nos anos seguintes, a criança participa de forma mais ativa na conversação com o adulto acerca de eventos passados, contudo este continua a exercer um papel fundamental providenciando o conteúdo e a estrutura da conversa, fazendo perguntas e completando a descrição do evento com pedaços de informação de forma a co criarem uma narrativa coerente (e.g. Farrant & Reese, 2000; Fivush & Fromhoff, 1988). Neste sentido, a criança começa a ser capaz de colocar a sua experiência por palavras, o que lhe permite representar o evento de forma mais elaborada, assim como falar sobre os seus estados mentais e emocionais. A capacidade da criança recordar eventos passados e conversar acerca do que aconteceu evolui ao longo do pré-escolar e parece ser fortemente promovida pelos pais (Fivush & Nelson, 2006). Contudo, a percepção de si, de forma contínua numa linha temporal de passado, presente e futuro, só no final da idade pré-escolar é que começa a emergir e só fica consolidada perto da adolescência e início da idade adulta (Fivush, 2011).

À medida que a criança e o adulto conversam sobre os eventos passados, a criança confronta-se com o facto de, por vezes, a sua memória poder diferir da dos outros (e.g. “o que eu me lembro pode não ser o mesmo do que tu te lembras”). Assim, a discussão de eventos passados entre pais-criança promove a negociação das memórias partilhadas no que diz respeito às reações internas ao evento, pensamentos ou emoções, que diferem entre pais e criança. Este tipo de negociações aparecem por volta dos quatro anos e permitem que a criança avalie o evento através da sua própria perspectiva e que comece a distinguir a sua mente da mente dos outros, o que promove uma compreensão de si e dos outros ao longo do tempo. Efetivamente, falar acerca do passado pode ser eficaz na construção da compreensão dos estados internos negativos da criança e das suas relações com o presente e com o passado (Lagattuta & Wellman, 2002; Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn, & Cassidy, 2003; Fivush & Nelson, 2006).

Partindo da importância de se conversar acerca do passado, Fivush e Nelson (2006) sustentam que as conversas sobre um passado partilhado requer que ambos os participantes se retirem do presente e partilhem as suas representações passadas acerca do evento. Para se conversar acerca de um evento passado partilhado é necessário que um dos intervenientes tenha uma representação consciente do evento na sua mente, a *shared representation*, e que consiga conversar sobre esta de modo a que o outro participante consiga aceder à mesma. Neste sentido, é através da linguagem que a criança desenvolve a compreensão de que a memória não é uma reprodução do passado, mas sim uma representação subjetiva e individual deste (Fivush &

Haden, 2005; Fivush & Nelson, 2006). Apesar da reminiscência ser influenciada cognitivamente visto que a linguagem é um importante fator, esta também é influenciada emocionalmente, na medida em que partilhar o passado com os outros é também uma forma de criar e manter laços emocionais, através da construção de uma história partilhada (Fivush, Haden, & Reese, 1996).

Tendo em conta o que foi anteriormente exposto, a idade do pré-escolar é pois uma fase de desenvolvimento privilegiada da criança no que diz respeito aos avanços representacionais e cognitivos que levam a uma sofisticação da sua linguagem. Estes progressos permitem que a criança tenha conversas sobre as suas experiências passadas, inicialmente guiadas e estruturadas pelos adultos e, posteriormente, a criança internaliza a estrutura das narrativas e torna-se capaz de co criar conversas sobre as suas experiências com os outros. As conversas permitem a organização da memória da criança e a compreensão das suas experiências precoces de vinculação com os pais, o que irá influenciar a representação destas experiências e como consequência a sua compreensão social e emocional (Fivush, 1993; Laible & Song, 2006; Reese, 2002; Thompson, Laible & Ontai, 2003; Welch-Ross, Fasig, & Farrar, 1999).

Conhecimento Emocional na Idade do Pré-escolar

No que diz respeito ao conhecimento emocional, a investigação, nos últimos vinte anos, tem vindo a interessar-se sobre este tema, na medida em que as emoções desempenham um papel relevante ao longo do desenvolvimento da criança (Root & Denham, 2010). Surge assim o conceito de competência emocional, que é constituído por três grandes áreas do desenvolvimento emocional, a saber: a) o conhecimento das emoções; b) a expressão das emoções; e c) a regulação das emoções (Denham, Basset, & Wyatt, 2007; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Qeenan, 2003; Saarni, 1985). Mais especificamente, o conhecimento das emoções diz respeito à identificação dos estados emocionais da criança e dos outros e à utilização do vocabulário emocional. Relativamente à expressão das emoções, esta capacidade inclui, entre outras, a utilização da expressão não-verbal das emoções acerca de uma situação social ou relação, a demonstração de envolvimento empático com as emoções dos outros, a utilização de emoções socialmente complexas e auto-conscientes, e ainda, a percepção de que uma pessoa pode sentir uma emoção e exprimir outra. Por fim, a regulação das emoções corresponde ao processo intrínseco (e.g. autorregulação) e extrínseco (e.g. estímulos externos), através do qual as

reações emocionais são observadas, avaliadas e modificadas (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Qeenan, 2003; Eisenberg, Cumberland, & Spinard, 1998; Thompson, 1994; Saarni, 1990).

Na idade do pré-escolar, as crianças são surpreendentemente competentes nas várias vertentes da competência emocional e essas capacidades, que são interdependentes, continuam a desenvolver-se ao longo da vida. Na verdade, a competência emocional revela-se essencial para o desenvolvimento e para o sucesso de várias competências sociais, relacionais e acadêmicas da criança, nomeadamente para a criança poder comunicar de forma expressiva com os pares, expressar as suas emoções de forma apropriada, reagir aos pares que evidenciam comportamentos disruptivos e na construção das relações com os outros (Denham, Basset, & Wyatt, 2010; Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Qeenan, 2003).

Considerando o desenvolvimento da criança, inicialmente a criança aperfeiçoa os aspetos externos do reconhecimento das expressões emocionais, tais como as expressões faciais, as causas externas e o impacto dos eventos externos. Por volta dos três anos de idade, algumas crianças já são capazes de reconhecer emoções básicas através da expressão facial e aos cinco anos, grande parte das crianças são hábeis em reconhecer diferentes expressões emocionais e identificar corretamente as suas causas externas (Pons, Harris, & Rosnay, 2004). Efetivamente, na idade pré-escolar, as crianças evidenciam já várias competências emocionais, tais como reconhecer e nomear as expressões faciais, identificar as emoções expressas em determinadas situações e compreender de que forma as pistas situacionais podem influenciar as emoções dos outros (Denham, Zoller, & Couchoud, 1994). Estas capacidades permitem às crianças antecipar o comportamento e os sentimentos dos outros, comunicar os seus sentimentos e agir de forma apropriada (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990). São ainda capazes de identificar facilmente a correspondência entre as expressões emocionais, a situação que desencadeou determinada emoção e as consequências da expressão emocional (Denham, 1986). Surgem assim diferenças individuais nas várias competências emocionais das crianças que estão relacionadas com a intensidade, a frequência e a duração das emoções, com a predominância única de emoções positivas e negativas, com a utilização de expressões emocionais puras ou mistas e com a velocidade da expressão emocional numa situação de provocação. Estas capacidades tornam-se cada vez mais complexas e elaboradas durante a idade do pré-escolar (Denham, 1998).

De forma a compreender e avaliar determinadas experiências emocionais, a criança começa a desenvolver um conceito de “eu emocional”, que apresenta como funções: definir o tipo de pessoa emocional que a criança é; compreender como partilha e expressa as suas emoções com os outros; e compreender como lida com as suas emoções e com as dos outros (Fivush et al., 2003). Deste modo, a compreensão emocional não está completa no período do pré-escolar, no entanto, as crianças desta idade são capazes de realizar muitas funções da experiência emocional, tais como utilizar linguagem emocional para cumprir várias funções, nomear expressões emocionais e identificar as situações que as provocam, as suas causas e consequências, compreender emoções múltiplas (como a ambivalência) e emoções complexas (como a culpa e a vergonha) (Denham, 1998). Desta forma, o conhecimento de vários tipos de emoções torna-se importante para a criança ser capaz de resolver desafios sociais e emocionais que se colocam no seu dia-a-dia (Steele, Steele, Croft, & Fonagy, 1999).

Considera-se ainda que a competência emocional da criança na idade do pré-escolar é influenciada por vários factores intra e interpessoais (Denham, 1998; Thompson, 2000). A nível intrapessoal, a idade em que as crianças desenvolvem as capacidades de categorizar elementos complexos e de se colocar na perspectiva dos outros difere de criança para criança. Com efeito, a linguagem expressiva e o temperamento, entre outras capacidades da criança, contribuem para o seu desenvolvimento emocional e permitem a existência de diferenças individuais (Denham, 1998; Denham, 2007; Denham, Zooler, & Couchoud, 1994).

A nível interpessoal, os agentes de socialização, que são as figuras de proximidade com quem a criança se relaciona, contribuem para as diferenças individuais na compreensão emocional das crianças. Deste modo, a socialização parental das emoções serve de base ao desenvolvimento das competências emocionais da criança e pode dar-se de forma direta e indireta. De forma indireta, quando esta vivencia o clima familiar e a expressividade dos pais durante as interações familiares. De forma direta, através das reações parentais às emoções da criança, da contingência às reações emocionais desta, da expressividade emocional dos pais e da explicação que fornecem nas conversas acerca das suas emoções e das emoções da criança (Denham, 1998; Root & Denham, 2010; Denham, Renwich-DeBardi, & Hewes, 1994). A criança aprende com estes agentes de socialização a expressar as emoções apropriadas em determinada situação, a lidar com as emoções e a observar as reações dos outros às emoções positivas e negativas expressas. As reacções dos pais às emoções da criança estão relacionadas com a sua

própria competência emocional e com as características de expressividade e comunicação emocional inerente a cada sexo (Denham, 1997).

Para além das características do pai e da mãe, estes podem reagir às emoções da criança de forma suportada ou não suportada. De forma suportada quando os pais respondem às emoções e situações emocionais de forma aberta, calorosa e são sensíveis às emoções expressas pela criança, promovem nesta a vontade de aprender as emoções. Esta forma de lidar com as emoções tem sido associada a baixos níveis de negatividade na criança e a altos níveis de conhecimento emocional. Noutro sentido, quando os pais reagem de forma não suportada ou têm reações de punição ou desvalorização perante as emoções e reações emocionais da criança, estas vão considerar as emoções como um assunto delicado do qual não se pode falar abertamente. Este tipo de resposta tem sido associado a desregulação emocional da criança, baixos níveis de expressividade emocional e menor conhecimento das emoções (Denham, 1998; Denham & Kochanoff, 2002; Denham, Zooler, & Couchoud, 1994; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, & Blair, 1997; Eisenberg, Cumberland, & Spinard, 1998; Eisenberg, Losoya, Fabes, Guthrie, Reiser, Murphy, Shepard, Poulin, & Padgett, 2001).

Decorrente da importância de se avaliar o conhecimento emocional das crianças de idade pré-escolar, a autora Denham desenvolveu o *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986), que avalia a capacidade da criança nomear e reconhecer as emoções básicas (de alegria, medo, raiva e tristeza) através das expressões faciais. Este teste avalia ainda a capacidade da criança em reconhecer as causas das emoções e de se descentrar afetivamente das situações emocionais apresentadas. Na população portuguesa, este teste, que avalia o conhecimento emocional das crianças, foi adaptado para uma versão portuguesa, o *Teste do Conhecimento das Emoções* (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006), que será utilizado no presente trabalho.

A Presente Dissertação

De acordo com o exposto, passamos a apresentar nos próximos capítulos, três estudos empíricos que se relacionam com os objectivos principais da presente dissertação. Ao considerarmos que os cuidadores assumem um importante papel no desenvolvimento socioemocional da criança (Denham, 2007), no Capítulo II, temos como principal objectivo explorar a relação existente entre, por um lado, a segurança dos modelos internos dinâmicos da

criança, avaliados através de um método de finalização de narrativas, o *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton & Ridgeway, 1990), e, por outro, o seu conhecimento emocional, avaliado através do *Teste do Conhecimento das Emoções* (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006). Neste estudo foi utilizada uma amostra normativa de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. De seguida, no Capítulo III, evidenciando a importância da comunicação pais-criança, optámos por aprofundar a co construção de diálogos sobre eventos pessoais passados nas díades mãe-criança e pai-criança, avaliados numa amostra normativa de crianças entre os 4 e os 5 anos de idade e respetivos cuidadores. Mais especificamente, analisamos as diferenças dos estilos de reminiscência em função do sexo do adulto e da criança, considerando a díade mãe-criança e pai-criança em separado. Posteriormente, no Capítulo IV, procuramos compreender, longitudinalmente, que fatores contribuem para o conhecimento emocional das crianças aos 5 anos de idade, considerando a segurança dos seus modelos internos, o estilo de reminiscência mãe-criança e pai-criança e a qualidade emocional dos diálogos com a mãe e com o pai, aos 4 anos de idade da criança. Por fim, no Capítulo V, terminamos com uma discussão geral dos resultados apresentados nos capítulos anteriores, evidenciamos as limitações dos estudos, propomos investigações futuras, e explicitamos as contribuições do presente trabalho para a área de intervenção com pais-criança e para a área educacional.

Até ao momento, nenhum outro estudo avaliou o estilo narrativo e a qualidade emocional dos discursos em situações de reminiscência mãe-criança e pai-criança, utilizando uma amostra de dimensão igual àquela que foi utilizada no presente estudo — apesar de em Portugal o estudo de Maia (2011) já ter considerado a figura paterna em situações de reminiscência. Além disso, nenhum outro estudo se propôs a avaliar os preditores do conhecimento emocional das crianças de idade pré-escolar, considerando os seus modelos internos, o estilo de reminiscência mãe-criança e pai-criança, e a qualidade emocional dos diálogos, como este estudo se propõe fazer. Com efeito, consideramos o papel da figura paterna tão importante como a figura materna no desenvolvimento emocional da criança.

Esperamos assim que este estudo possa ser um válido contributo para a investigação na área do desenvolvimento socioemocional da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Oxford, England: Lawrence Erlbaum.
- Bost, K., Shin, N., McBride, B., Brown, G., Vaughn, B., Coppola, G., Veríssimo, M., Monteiro, L., & Korth, B. (2006). Maternal secure base scripts, children's attachment security, and mother-child narrative styles. *Attachment & Human Development*, 8, 241-260. doi:10.1080/14616730600856131
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation, anxiety, and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol.1 Attachment* (2nd rev. ed.). New York: Basic Books (Original work published 1969).
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent-child attachment and healthy development*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication, and internal working models. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2^o Ed., pp. 1061-1100). NY: John Wiley.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 237-252.
- Bretherton, I. (2010). Fathers in attachment theory and research: A review. *Early Child Development and Care*, 180 (1-2), 9-23.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89–111). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I., & Munholland, K. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.),

- Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 102-127). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I., & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 55-89). New York: Oxford University Press.
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Story completion tasks to assess young children's internal working model of child and parent in the attachment relationship. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 300-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Cicchetti, D., Cummings, E. M., Greenberg, M. T., & Marvin, R. S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*, 3-49.
- Cyr, C., Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2008). Mother-child conversations and attachment of children in the preschool period. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 40, 140-152.
- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.
- Denham, S. (1997). "When I have a bad dream, mommy holds me": Preschoolers' conception of emotions, parental socialization, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 301-319.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 9(1), 1-48.
- Denham, S., & Auerbach, S. (1995). Mother-child dialogue about emotions and preschoolers' emotional competence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 121, 313-337.
- Denham, S., Bassett, H., Hamada, & Wyatt, T. (2010). Gender differences in the socialization of preschoolers' emotional competence. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of*

gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. New Directions for Child and Adolescent Development, 128, 29–49. San Francisco: Jossey-Bass.

- Denham, S., Bassett, H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of socialization: Theory and research*, 614-637.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child Development, 74*(1), 238-256.
- Denham, S. A., & Kochanoff, A. T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage & Family Review, 34*(3/4), 311–343.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*(4), 1145-1152.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion, 21*(1), 65-86.
- Denham, S. A., Renwick-DeBardi, S., & Hewes, S. (1994). Emotional communication between mothers and preschoolers: Relations with emotional competence. *Merrill- Palmer Quarterly, 40*(4), 488–508.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*(6), 928–936.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry, 9*(4), 241–273.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B., Shepard, S. A., Poulin, R., & Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology, 15*(2), 183–205.
- Farrant, K., & Reese, E. (2000). Maternal style and children's participation in reminiscing: Stepping stones in children's autobiographical memory development. *Journal of Cognition & Development, 1*(2), 193-225.

- Fivush, R. (1993). Emotional content of parent-child conversations about the past. In C. A. Nelson (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 26. Memory and affect in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fivush, R. (1998). Gendered narratives: Elaboration, structure and emotion in parent-child reminiscing across the preschool years. In C. P. Thompson, D. J. Herrmann, D. Bruce, J. D. Read, D. G. Payne, & M. P. Toggia (Eds.), *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives* (pp. 79-104). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, *62*, 559-582.
- Fivush, R., Berlin, L., Sales, J., Mennuti-Washburn, J., & Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory*, *11*(2), 179-192.
- Fivush, R., & Fromhoff, F. A. (1988). Style and structure in mother - child conversations about the past. *Discourse Processes*, *11*(3), 337-355.
- Fivush, R., Habermas, T., Waters, T. E., & Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology*, *46*(5), 321-345.
- Fivush, R., & Haden, C. A. (2005). Parent-child reminiscing and the construction of a subjective self. In B. D. Homer & C.S. Tamis-LeMonda (Eds.), *The Development of Social Cognition and Communication* (pp. 315-335). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child development*, *77*(6), 1568-1588.
- Fivush, R., & Nelson, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of developmental Psychology*, *24*, 235-251. doi: 10.1348/026151005X57747.
- Fivush, R., & Reese, E. (1992). The social construction of autobiographical memory. In M. A., Conway, D. C. Rubin, H. Spinnler, & W. A. Wagenaar (Eds.), *Theoretical perspectives on autobiographical memory* (pp. 115-132). Springer Netherlands.

- Fivush, R., & Reese, E. (2002). Reminiscing and relating: The development of parent-child talk about the past. In J. Webster & B. Haight (Eds.), *Critical advances in reminiscence work* (pp. 109– 122). New York: Springer.
- George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). *Adult attachment interview*. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley, CA.
- Grossmann, K., Grossmann, K.E., & Kindler, H. (2005). Early care and the roots of attachment and partnership representations. In K.E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 98– 136). New York: Guilford Press.
- Grossmann, K., Grossmann, K.E., Kindler, H., & Zimmermann, P. (2008). A wider view of attachment and exploration: The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 857–879). New York: Guilford Press.
- Haden, C. A., Ornstein, P. A., Rudek, D. J., & Branstein, D. (2006). Reminiscing in the early years: Patterns of maternal elaborativeness and children's remembering. Manuscript under review.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126, 748 – 769.
- Harris, P. L. (1999). Individual differences in understanding emotions: The role of attachment status and emotional discourse. *Attachment and Human Development*, 1(3), 307-324.
- Hudson, J. A. (1990). The emergence of autobiographic memory in mother – child conversations. In R. Fivush & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 166 – 196). New York: Cambridge University Press.
- Koren - Karie, N., Oppenheim, D., & Getzler - Yosef, R. (2004). Mothers who were severely abused during childhood and their children talk about emotions: Co - construction of narratives in light of maternal trauma. *Infant Mental Health Journal*, 25(4), 300-317.

- Koren-Karie, N., Oppenheim, D., Haimovich, Z., & Etzion-Carasso, A. (2003). Dialogues of 7-Year-Olds with their mothers about emotional events: Development of a typology. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children. The MacArthur Story Stem Battery and Parent-Child Narratives* (pp. 338-354). Oxford: University Press.
- Lagattuta, K. H., & Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38(4), 564.
- Laible, D. (2011). Does it matter if preschool children and mothers discuss positive vs. negative events during reminiscing? Links with attachment, family emotional climate, and socioemotional development. *Social Development*, 20, 394–411. doi: 10.1111/j.1467-9507.2010.00584.x
- Laible, D., & Song, J. (2006). Affect and discourse in mother–child co-constructions: Constructing emotional and relational understanding. *Merrill Palmer Quarterly*, 52, 44–69. doi: 10.1353/mpq.2006.0006
- Laible, D., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34, 1038-1045. doi: 10.1037/0012-1649.34.5.1038
- Lamb, M. (1976). Twelve-month olds and their parents: Interaction in a laboratory play- room. *Developmental Psychology*, 12, 237–244.
- Maia, J. (2011). *Emergência narrativa e segurança das representações de vinculação no período pré-escolar*. Dissertação de doutoramento não publicada, ISPA-IU, Lisboa, Portugal.
- Main, M., Kaplan, K., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research: Monographs of the Society for Research in Child Development* (50, Serial No. 209 (1–2), pp. 66–104). Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized- disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti, & E.M. Cummings (1990), *Attachment in the preschool years* (pp. 121–160). Chicago: University of Chicago Press.

- Maló-Machado, P., Veríssimo, M., M., & Denham S. (2006). Adaptação Portuguesa do Teste do Conhecimento das Emoções. Lisboa: ISPA-IU.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, P., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Intergenerational transmission of attachment representations. *Attachment and Human Development*, 6, 305-325.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511.
- Ontai, L., & Thompson, R. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11, (4), 433-450.
- Oppenheim, D. & Koren-Karie, N. (2009). Mother-child emotion dialogues: A window into the psychological secure base. In J. Quas & R. Fivush (Eds.), *Emotion and memory in development: Biological, cognitive, and social considerations*. (pp. 142-165). Oxford: University Press.
- Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3), 197-215.
- Pons, F., Harris, P., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Reese, E. (2002). A model of the origins of autobiographical memory. In J. W. Fagen & H. Hayne (Eds.), *Progress in infancy research* (Vol. 2, pp. 215 – 260). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Root, K., & Denham, S. (2010). The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 1–9. San Francisco: Jossey-Bass.

- Saarni, C. (1985). Indirect processes in affect socialization. In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp. 187–209). New York: Plenum.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence. In Ross Thompson (Ed.), *Nebraska symposium: Socioemotional development* (pp. 115-161). Lincoln, University of Nebraska Press.
- Schacter, D., Wagner, A., & Buckner R. (2000). Memory systems of 1999. In E. Tulving & F. I. M. Craik (Eds.) *The Oxford Handbook of Memory* (pp. 627–43). Oxford University Press.
- Squire, L. R. (2004). Memory systems of the brain: A brief history and current perspective. *Neurobiology of learning and memory*, 82(3), 171-177.
- Steele, M., Hodges, J., Kaniuk, J., Hillman, S., & Henderson, K. (2003). Attachment representations and adoption: Associations between maternal states of mind and emotion narratives in previously maltreated children. *Journal of Child Psychotherapy*, 29(2), 187-205.
- Steele, H., Steele, M., Croft, C., & Fonagy, P. (1999). Infant – mother attachment at one year predicts children’s understanding of mixed emotions at six years. *Social Development*, 8, 161 – 178.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral Considerations* (pp. 25–52). United Kingdom: Blackwell.
- Thompson, R. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development*, 71, 145 – 152.
- Thompson, R. A. (2008). Attachment-related mental representations: Introduction to the special issue. *Attachment & Human Development*, 10(4), 347-358.
- Thompson, R., Laible, D., & Ontai, L. (2003). Early understanding of emotion, morality, and self: Developing a working model. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 137-171.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1–25.

- Vaughn, B. E., Waters, H. S., Coppola, G., Cassidy, J., Bost, K. K., & Veríssimo, M. (2006). Script-like attachment representations and behavior in families and across cultures: Studies of parental secure base narratives. *Attachment & Human Development, 8*(3), 179-184.
- Welch-Ross, M. K., Fasig, L. G., & Farrar, M. J. (1999). Predictors of preschoolers' self-knowledge: Reference to emotion and mental states in mother-child conversation about past events. *Cognitive Development, 14*(3), 401-422.

CAPÍTULO II

A SEGURANÇA DOS MODELOS INTERNOS E O CONHECIMENTO EMOCIONAL NAS CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR

RESUMO

O objectivo deste estudo foi verificar se a segurança das representações mentais da relação de vinculação das crianças se correlaciona com um maior conhecimento das emoções, na idade do pré-escolar. Participaram 176 crianças do distrito de Lisboa, com idades entre os 3 e 5 anos. Utilizou-se a escala contínua de segurança do *Attachment Story Completion Task* e o *Teste do Conhecimento das Emoções*. Os resultados sugerem que as crianças com modelos internos seguros apresentam um maior conhecimento das emoções, não havendo influência da capacidade verbal. Este estudo sugere que crianças com modelos internos seguros experienciam relações mais calorosas com os seus cuidadores, nas quais é possível partilharem e discutirem experiências emocionais de forma aberta e suportada permitindo que estas apresentem um maior conhecimento emocional.

Palavras-chave: segurança da vinculação; modelos internos dinâmicos; emoções; conhecimento emocional; idade pré-escolar

ABSTRACT

The present study aims to clarify the relation between attachment representations and emotional knowledge in preschool children. 176 children from Lisbon participated in the study, they were between 3 and 5 years of age. Quality of attachment representations was assessed with the security scale of *Attachment Story Completion Task* and emotional knowledge was assessed with the portuguese adaptation of *Affect Knowledge Test*. Our results suggest that children with secure internal working models show more emotional knowledge. No differences were found regarding verbal ability. These findings suggest that children with secure internal working models experience warmer relationships with their caregivers, sharing and discussing emotional experiences in an open and supported way, allowing for a greater emotional knowledge.

Key Words: attachment security; internal working models; emotions; emotional knowledge; preschool age

Introdução

A teoria da vinculação tem sido amplamente estudada e relacionada com vários fatores de desenvolvimento socioemocional das crianças, contudo, pouco ainda se sabe sobre o impacto da organização das primeiras experiências de vinculação no posterior desenvolvimento emocional destas (Kochanska, 2001).

De acordo com a teoria da vinculação, as relações de vinculação seguras são caracterizadas por cuidadores responsivos que permitem que a criança experiencie e discuta de forma aberta e suportada uma série de situações emocionais (Bretherton, 1990). Estas relações possibilitam que a criança compreenda os eventos emocionais de forma mais coerente, o que irá influenciar os seus modelos internos da relação, assim, as diferenças encontradas nas relações pais-criança influenciam a posterior compreensão emocional das crianças (Bowlby, 1980; Harris, 1999).

Consistentes com a teoria da vinculação são os estudos que suportam uma relação entre a segurança da vinculação e a compreensão emocional das crianças. Neste sentido, a segurança avaliada por uma medida observacional (Strange Situation - Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) nas crianças com 1 ano de idade é preditora do conhecimento emocional das mesmas aos 6 anos de idade (Steele, Steele, Croft, & Fonagy, 1999). Por outro lado, aos 4 anos de idade, a segurança avaliada com base numa medida comportamental (Attachment Q-Sort - Waters & Deane, 1985) apresenta uma associação com a compreensão emocional das crianças avaliadas pelo *Affective Perspective-Taking Task* (Denham, 1986). Assim, a segurança de vinculação pode promover a compreensão das emoções, mesmo quando o material utilizado para a avaliação desta competência não faz referência a temas relacionados com a vinculação (Rosnay & Harris, 2002).

Desta forma, as relações de vinculação seguras fornecem um contexto relacional mais amplo, no qual as conversas com os pais promovem nas crianças o desenvolvimento da compreensão emocional, durante a idade do pré-escolar (Ontai & Thompson, 2002). As relações seguras são caracterizadas pela flexibilidade e pela abertura para a criança poder expressar e processar as suas experiências emocionais negativas. Por outro lado, nas relações inseguras, em situações de angústia, a criança experiencia rejeição por parte dos cuidadores, provocando-lhe uma redução da sua expressividade emocional negativa, bem como uma restrição da expressão das suas emoções positivas (Cassidy, 1994).

O melhor desempenho das crianças seguras na compreensão das emoções negativas está relacionado com o ambiente de discussão das emoções negativas desconfortáveis (como medo, raiva e tristeza) com os cuidadores, que lhes são proporcionadas no seio destas relações (Ontai & Thompson, 2002). O discurso sobre situações emocionais negativas tende a ser mais frequente e coerente entre díades classificadas como seguras e este parece promover a compreensão emocional das mesmas (Brown & Dunn, 1996). Desta forma, as famílias que partilham experiências emocionais abertamente através de conversas apresentam crianças que têm melhores competências sociais, mais relações positivas com os pares e mostram um melhor ajustamento psicológico (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001).

O contexto familiar tem uma grande influência no desenvolvimento da compreensão emocional da criança (Laible & Thompson, 1998). Num estudo realizado com crianças do pré-escolar, em que foram avaliados os modelos internos das mesmas em relação ao comportamento dos pais em situações de partilha afectiva e de perigo ou dificuldade, as crianças que perceberam os seus pais como calorosos quando necessário, que apresentaram uma concepção das reacções parentais para com as suas emoções e uma relação parental com partilha de emoções positivas e tempo prazeroso e que não retribuíram emoções negativas com os pares, apresentaram uma melhor competência emocional e, especificamente, uma maior competência emocional com os pares (Denham, 1997).

Considerando que as relações de vinculação seguras são caracterizadas por cuidadores que respondem às necessidades das crianças e que promovem nas crianças a aprendizagem emocional (Thompson, 2000), é esperado neste estudo que as crianças de idade pré-escolar que apresentem modelos internos de relações de vinculação seguras, apresentem maior conhecimento emocional do que as crianças que apresentem modelos internos de relações inseguras.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 176 crianças, 81 do sexo masculino e 96 do sexo feminino, procedentes de instituições de ensino pré-escolar do Distrito de Lisboa. No momento da avaliação, as crianças tinham idades compreendidas entre os 41 e os 78 meses ($M = 64.33$, $DP = 8.75$). A idade das mães variava entre os 27 e os 45 anos ($M = 36.06$, $DP = 3.81$) e a dos pais entre os 33 e os 51 ($M = 38.41$, $DP = 4.59$). As famílias pertenciam a um nível socioeconómico

médio e médio-alto, variando o nível de educação materno entre os 9 e os 18 anos de escolaridade ($M = 15.11$, $DP = 2.53$), isto é entre o 9º ano e o mestrado e o paterno entre os 4 e os 17 ($M = 14.46$, $DP = 3.71$), isto é entre a 4ª classe e o mestrado. Os participantes fazem parte de projetos longitudinais da linha 1-Psicologia do Desenvolvimento da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação (PTDC/PSI/66172/2006 e PTDC/PSI/64149/2006).

Instrumentos

Attachment Story Completion Task. Cada uma das instruções do *Attachment Story Completion Task* (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990) (ASCT) foi construída de modo a evocar uma problemática distinta: figura de vinculação em situação de autoridade face a um percalço accidental 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 *coping* com um cuidador substituto (Partida) e tonalidade afectiva da reunião familiar (Reencontro). Uma instrução adicional neutra (Bolo de Aniversário) é administrada inicialmente, para assegurar que a criança compreende o procedimento e para que se possa familiarizar com os materiais, mas não é cotada.

Os valores de segurança são atribuídos ao longo de uma escala de 8 pontos, em função da complexidade da resolução dada ao problema levantado em cada início de história e da coerência das narrativas produzidas, sendo igualmente tidos em conta parâmetros associados ao processo narrativo, nomeadamente, conhecimento emocional revelado, emoção geral expressa, comportamento não verbal, fluência do discurso, grau de investimento na tarefa e qualidade da interação com o entrevistador (Bretherton & Oppenheim, 2003; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009).

No extremo inferior da escala (<3), encontramos narrativas incompreensíveis e bizarras, com sequências de acontecimentos violentos e dispersos, ou com constantes evitamentos dos conteúdos ligados à vinculação. Os problemas apresentados não são resolvidos ou têm uma resolução que pode ou não, ser positiva, à qual se segue uma inversão negativa, revés emocional ou acontecimento bizarro. O comportamento não verbal caracteriza-se pela agitação e pela manifestação de emoções intensas, geralmente inapropriadas ou, de forma oposta, por uma acentuada inexpressividade emocional. A representação das figuras parentais tende a ser negativa e o discurso caracteriza-se pela ausência de fluência. Os sujeitos podem apresentar um

comportamento de retirada na interação com o entrevistador ou, inversamente, tentar controlar o processo de aplicação do instrumento.

Os valores médios da escala dizem respeito a histórias relativamente coerentes, em que o conflito da história é tido em conta, sendo o sujeito capaz de fornecer uma resolução mínima, ou seja, pelo menos de ordem funcional para o problema em causa, embora a narrativa possa ser atravessada por alguns elementos de incoerência. As histórias tendem a ser muito curtas e há necessidade de repetidos incitamentos, podendo existir desvios ou contradições moderadas. As emoções tendem a ser expressas de forma comedida e é mostrado algum conhecimento emocional. O investimento na tarefa e a fluência verbal são medianos, podendo ser evidenciada relutância na interação com o entrevistador.

Os valores mais altos (>5) descrevem histórias coerentes, em que o sujeito lida com o problema de forma construtiva e imaginativa. A resolução dada é positiva e completa, ou seja, acrescenta uma compreensão relacional e emocional da situação, registando-se, no final da história, ao nível da interação familiar um retorno à normalidade. Integrando as histórias simultaneamente aspectos positivos e negativos, as finalizações tendem a incluir um retorno da interação familiar à normalidade e à harmonia. Os sujeitos evidenciam conhecimento emocional e investem na tarefa com facilidade e espontaneidade, manifestando um leque variado, maioritariamente apropriado, de afectos.

Após um período de várias semanas de treino, durante o qual foram discutidos em detalhe, história a história, os diferentes parâmetros a ter em consideração na atribuição dos *valores* de segurança e cotados vários vídeos até terem sido atingidos valores de fiabilidade satisfatória, todas as narrativas do estudo foram cotadas por, pelo menos, dois elementos de uma equipa de 4 investigadores distintos. Para as cinco histórias os valores de correlação entre os investigadores (calculado como correlações entre classes) variaram entre .72 e .99, com 91% dos valores a situarem-se dentro de 1 ponto na escala de 1 a 8. Para cada história, o valor final foi obtido através da média das pontuações dadas pelos investigadores que cotaram as entrevistas do sujeito em causa.

Teste do Conhecimento das Emoções. Utilizou-se a adaptação portuguesa do *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986), o Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006), para crianças em idade pré-escolar. O material do instrumento incluiu fantoches com diversas faces amovíveis representando cada uma das emoções básicas

primárias (alegria, tristeza, raiva/zanga e medo/susto). As tarefas incluídas neste teste distribuem-se nas seguintes dimensões: (a) nomeação das emoções através das expressões faciais; (b) reconhecimento das emoções através das expressões faciais; (c) conhecimento das causas das emoções desencadeadas em situações típicas e (d) descentração afetiva em situações emocionalmente atípicas.

A dimensão da nomeação, composta por quatro tarefas, avalia a capacidade da criança nomear emoções com base nas expressões emocionais das faces amovíveis dos fantoches enquanto a do reconhecimento, igualmente composta por quatro tarefas, analisa a capacidade da criança identificar uma emoção com base nas expressões emocionais de cada face amovível e no seu rótulo verbal.

As situações de contexto emocional subdividem-se em compreensão (das situações típicas ou causas das emoções) e descentração afectiva (em situações atípicas), cujos protagonistas são personalizados pelos fantoches, utilizando-se para tal a mímica gestual, facial e vocal do administrador. Os fantoches são dois irmãos, um de sexo masculino outro de sexo feminino (sendo um deles o correspondente ao sexo da criança, escolhido como protagonista das situações apresentadas) e a respectiva mãe. A avaliação da resposta é feita em função da escolha que a criança faz da face amovível do fantoche, representativa da emoção adequada a cada uma das situações representadas.

A compreensão (das causas das emoções em situações típicas) é contemplada nas primeiras oito vinhetas que 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). Posteriormente, a descentração afectiva (em situações atípicas), representada nas restantes doze 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). Quanto a estas últimas, algumas situações exploraram a possibilidade de desencadear emoções com diferentes valências, positivas ou negativas, enquanto outras, exploraram situações susceptíveis de ativar uma de entre duas emoções negativas (medo, raiva e tristeza). As situações típicas avaliam a capacidade da criança em compreender as causas das emoções e as situações atípicas avaliam, para além daquela, a capacidade de descentração afectiva, ou seja, quando os estados internos do fantoche são diferentes dos da própria criança, em situações semelhantes.

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

As medidas do Teste do Conhecimento das Emoções são: nomeação composta por 4 itens; reconhecimento composta por 4 itens; compreensão (das situações típicas ou causas) composta por 8 itens; descentração afectiva (de situações atípicas) composta por 11 itens (1 item para as emoções alternativas entre alegria e tristeza, 3 itens para as emoções alternativas entre alegria e raiva, 2 itens para as emoções alternativas entre alegria e medo, 2 itens para as emoções alternativas entre tristeza e raiva, 2 itens para as emoções alternativas entre raiva e medo e 1 item para as emoções alternativas entre tristeza e medo). O teste original é composto por 12 itens, mas retirou-se o último item, correspondente a uma situação cuja reflexão ética nos fez decidir pela sua não aplicação às crianças da nossa amostra. A situação é descrita através da frase “O avô Joaquim morreu e não o poderás voltar a ver”. Esta alteração foi discutida e aprovada pela autora do instrumento.

Escala de inteligência de Wechsler para a idade pré-escolar e primária (WPPSI). A escala de inteligência utilizada foi a WPPSI (Wechsler, 1996) que permite identificar os pontos fortes e fracos da criança, num determinado momento do seu desenvolvimento. A WPPSI é aplicada em crianças entre os quatro e os seis anos de idade e é constituída por doze subtestes, seis sub-testes perceptivo-motores (realização) e por 6 subtestes verbais. Os resultados dos doze sub-testes permitem calcular três escalas compósitas: Quociente de Inteligência (QI) verbal, QI de realização e QI da escala completa. Os procedimentos de correção desta prova são objectivos e realizam-se de acordo com o próprio manual. As seis subescalas verbais são constituídas pelas seguintes provas: informação, vocabulário, aritmética, semelhanças, compreensão e frases (prova opcional).

Procedimento

O presente estudo faz parte de um projeto longitudinal mais vasto sobre o impacto das relações precoces no desenvolvimento socioemocional das crianças. O projeto foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e seguiu todos os procedimentos éticos da investigação em Psicologia. Todos os pais que escolheram participar foram contactados e assinaram um termo de consentimento informado antes do início do projeto.

Os três instrumentos foram aplicados de forma individual, em ocasiões distintas mas próximas no tempo, por membros independentes, previamente treinados, da equipa de investigação. As aplicações tiveram lugar no jardim-de-infância, geralmente durante o intervalo para almoço. Decorreram numa sala disponibilizada para o efeito estando o entrevistador e a criança sentados, em situação de face a face.

Attachment Story Completion Task. As instruções do ASCT são enunciadas de forma dramatizada, finalizando com uma solicitação dirigida à criança: “*Mostra-me e conta-me o que acontece agora*”. As entrevistas foram gravadas em vídeo, tendo a maioria das crianças realizado a tarefa em 15-20 minutos. Os vídeos das entrevistas foram posteriormente analisados de forma autónoma, por duas equipas de investigadores independentes, previamente treinados, estranhos à situação de recolha dos dados, bem como a qualquer outra informação sobre as crianças, tendo por base dois sistemas de classificação distintos (Bretherton & Oppenheim, 2003; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009).

Teste do Conhecimento das Emoções. Nas tarefas de nomeação das emoções através do seu rótulo verbal, o administrador baralhou as quatro faces amovíveis do fantoche de um dos irmãos (o correspondente ao sexo da criança em presença) e colocou-as em linha à frente da criança, questionando, uma a uma: “*O que sente esta cara?*”. As crianças indicaram os nomes de cada uma das emoções. Antes das tarefas do reconhecimento, o administrador baralhou de novo as faces, colocou-as de igual forma em linha à frente da criança e questionou-a, para cada uma das faces: “*Qual a cara que está a sentir (alegria/tristeza/raiva/medo)?*”. As crianças apontaram para a face desenhada com a expressão da emoção que consideraram adequada.

Antes da utilização dos fantoches para a tarefa de compreensão das emoções (situações típicas) e descentração afectiva (situações atípicas), o administrador forneceu uma breve explicação, nomeando cada emoção e em simultâneo a sua representação através da mímica gestual, facial, vocal e corporal do modo *standard* de expressão de cada uma dessas emoções. Nas referidas tarefas, o administrador apresentou as situações usando o mesmo tipo de mímica, concluindo com a seguinte questão: “*Como se sente o fantoche?*”. Foi, então, pedido à criança para colocar no fantoche a face com a emoção mais adequada. De seguida, o administrador pediu à criança para atribuir o rótulo verbal a essa emoção, embora esta resposta não tivesse sido cotada.

Para a descentração afectiva (situações atípicas), foi pedido aos pais ou às educadoras que preenchessem previamente um questionário com as 12 vinhetas, no qual escolheram das duas emoções apresentadas para cada situação, a que seria a experiência emocional típica do seu filho. Nestas situações atípicas, a expressão emocional representada pelo fantoche para cada situação foi a que os pais não seleccionaram como sendo a que provavelmente seria vivenciada pelo seu filho(a), naquelas circunstâncias. Deste modo, torna-se possível avaliar a descentração afectiva das crianças. As respostas das crianças foram registadas e posteriormente cotadas pelo administrador que fez a recolha dos dados.

Quoeficiente de inteligência verbal. Foram aplicadas as 5 subescalas verbais da WPPSI de forma a calcularmos o Quoeficiente de Inteligência (QI) verbal para cada criança. As subescalas são constituídas pelas seguintes provas: informação, vocabulário, aritmética, semelhanças e compreensão. Optámos por não utilizar a prova opcional das frases. Todas as provas foram aplicadas com base nas instruções de administração da escala WPPSI por administradores familiarizados na aplicação da escala e posteriormente foram cotadas por esses administradores.

Antes de se iniciar a prova o administrador deu uma breve explicação à criança sobre as provas: *“Vamos fazer uns jogos juntos e vai haver uns que vais achar mais fáceis porque são para meninos mais pequenos do que tu e outros mais difíceis porque são para meninos mais velhos do que tu, mas vais tentar fazer o melhor que conseguires”*. De seguida, iniciou-se a prova de informação com uma pergunta introdutória: *“Qual é o teu segundo nome?”* e posteriormente iniciou-se a prova. Sempre que a resposta não esteve clara o administrador disse: *“O que queres dizer?”* ou *“Diz-me algo mais”*. Interrompeu-se a prova depois de 5 insucessos consecutivos.

Posteriormente aplicou-se a prova de vocabulário: *“Vamos ver quantas palavras conheces, ouve e diz-me o que querem dizer algumas palavras”*. Começou-se com uma palavra para quebrar o gelo, por exemplo: *“Chapéu-de-chuva, o que é um chapéu de chuva?”* e posteriormente continuou-se com as palavras da prova. Quando a criança não respondeu ou a resposta não foi clara, foi feita a questão: *“Podes explicar-me melhor?”* ou *“E mais?”*. A prova terminou depois de 5 insucessos consecutivos.

Passou-se para a prova de aritmética que se começou sempre pelo item 1 para todas as crianças e interrompeu-se após 5 insucessos consecutivos. De seguida, aplicou-se a prova de semelhanças que começou dizendo-se à criança: *“Vou-te dizer uma coisa que não está completa e*

gostaria que tu terminasses de dizê-la” e cada frase foi lida com um tom de voz ascendente e uma pausa no final. Aplicaram-se os itens de 1 a 5 a todas as crianças e terminou-se a prova após 4 insucessos consecutivos a partir da resposta 5.

Por fim, aplicou-se a prova de compreensão e quando a criança não respondeu, não ouviu a pergunta ou quando não respondeu dentro de 15 segundos, repetiu-se a pergunta. Quando uma resposta foi pouco clara ou ambígua foi dito à criança: *“Explica-me um pouco melhor”*. Interrompeu-se a prova depois de 4 insucessos consecutivos. Todas as respostas das crianças foram registadas nas folhas de registo e posteriormente cotadas pelos mesmos administradores que as aplicaram de acordo com as instruções do manual.

Resultados

Modelos Internos Dinâmicos

A caracterização descritiva das pontuações do valor de segurança encontradas para cada história do ASCT (Bretherton et al., 1990), utilizando a escala contínua de segurança, é dada na tabela 1.

Tabela 1

Valores mínimo, máximo, médio e desvio-padrão para o valor de segurança

Histórias ASCT	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Sumo entornado	2	7.83	5.39	1.20
Joelho magoado	2	8	5.42	1.35
Monstro no quarto	2	8	5.57	1.26
Partida	2	8	5.36	1.24
Reencontro	2	8	5.55	1.45

Correlações de *Pearson* realizadas entre as pontuações obtidas por cada sujeito nas diferentes histórias mostraram que estas se encontram significativamente relacionadas entre si (r

entre .60 e .82, $p < .001$), o que permitiu combinar os valores das 5 histórias num valor único de segurança total ($M = 5.46$, $DP = 1.11$). A segurança total não evidenciou associação significativa nem com o Quociente de Inteligência (QI) verbal ($r = .05$, $p = .66$), nem com a idade das crianças ($r = -.06$, $p = .59$), não tendo também sido encontrada nenhuma associação significativa com as restantes variáveis demográficas consideradas. O mesmo padrão de resultados foi obtido quando se procedeu a análises história a história.

Conhecimento das Emoções

Os dados descritivos das várias medidas do Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado et al., 2006) são apresentados na tabela 2. As tarefas em que as crianças foram mais bem sucedidas foram as de compreensão das causas das emoções em situações típicas, seguidas das de reconhecimento das emoções e as de descentração afectiva em situações emocionalmente atípicas (descentração afectiva). As tarefas em que as crianças apresentaram mais dificuldade de realização foram as de nomeação das emoções.

Tabela 2

Valores mínimos, máximo, médio e desvio-padrão para o conhecimento das emoções

Conhecimento Emocional	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>MD</i>	<i>DP</i>
Nomeação	1	3	2.13	.48
Reconhecimento	1	3	2.73	.47
Compreensão	1.5	3	2.82	.31
Descentração afectiva	1.46	3	2.73	1.24

Das correlações de *Pearson* efetuadas, não se verificaram associações positivas e significativas entre o QI verbal e as medidas do conhecimento emocional, nomeadamente a capacidade de nomeação ($r = .04$, $p > 0.05$), a capacidade de reconhecimento ($r = .04$, $p > 0.05$), a capacidade de compreensão das causas em situações típicas ($r = .07$, $p > 0.05$) e a descentração

afectiva em situações emocionalmente atípicas ($r = .03$, $p > 0.05$). Não foram igualmente encontradas diferenças em função do sexo das crianças.

Segurança e Conhecimento das Emoções

De forma a verificar-se se existia uma associação entre a segurança e o conhecimento das emoções, realizaram-se correlações de *Pearson*, como se pode observar na tabela 3.

Todas as correlações são significativas embora moderadas. Os nossos resultados parecem sugerir que quanto maior o valor de segurança, maior a capacidade da criança de nomear as emoções corretamente, de as reconhecer e compreender as causas das emoções em situações típicas e finalmente, de se descentrar afectivamente.

Tabela 3

Correlações entre as medidas do conhecimento das emoções e a segurança total

	Segurança
	<i>r</i>
Nomeação	.34*
Reconhecimento	.23*
Causas	.26*
Descentração afectiva	.26*

* $p < .05$.

Discussão

Os nossos resultados apontam para que as crianças em idade pré-escolar que apresentam modelos internos seguros tendem a ter um maior conhecimento emocional (Denham, 1998). A segurança dos modelos internos das crianças foi avaliada com base numa escala contínua de segurança através de uma medida de finalização de narrativas, o ASCT (Bretherton et al., 1990).

Os resultados evidenciaram que as histórias do ASCT relacionam-se significativamente e positivamente entre si, o que significa que este instrumento é válido e apropriado para a avaliação da segurança dos modelos internos na referida amostra. Uma produção apropriada de narrativas por parte das crianças pode providenciar o acesso a *scripts* de base segura, que derivam das suas experiências precoces, e que podem ser vistos como componentes dos seus modelos internos (Bakermans-Kranenburg, 2006; Waters & Waters, 2006).

Apesar da produção das narrativas das crianças poder ser influenciada pelas capacidades linguísticas e cognitivas das mesmas (Oppenheim & Waters, 1995), no entanto, na presente amostra os efeitos da capacidade verbal e da idade das crianças não tiveram influência na avaliação da segurança dos seus modelos internos. Embora o sexo das crianças, ao nível do conhecimento emocional, seja um critério que levanta algumas controvérsias, os resultados com base nesse critério não evidenciaram diferenças, o que é suportado por alguns estudos (Laible & Thompson, 1998; Rosnay & Harris, 2002).

Os resultados do Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado et al., 2006) evidenciam que as crianças entre os três e os cinco anos de idade apresentam um notável conhecimento das emoções. Estes estão de acordo com outros estudos que revelam que, aos três anos de idade, as crianças já são capazes de reconhecer emoções básicas através da expressão facial e, aos cinco anos, a maioria é capaz de reconhecer diferentes expressões emocionais e identificar corretamente as suas causas externas (Denham & Couchoud, 1990; Pons, Harris, & Rosnay, 2004).

Por esta ordem, as crianças apresentaram mais facilidade em compreender as emoções, reconhecê-las, tomar uma perspectiva diferente da sua e por fim, nomeá-las. Neste sentido, as crianças de idade do pré-escolar demonstraram mais facilidade em reconhecer as emoções do que em nomeá-las, o que está de acordo com um estudo realizado com crianças dessa faixa etária, avaliadas com o mesmo instrumento (Denham & Couchoud, 1990). É curioso verificar que a tarefa de nomeação das emoções – em que são apresentadas as quatro faces do fantoche (alegre, triste, zangado e assustado) e que as crianças têm de dizer o que sente cada cara – foi a que apresentou resultados mais baixos. Por outro lado, a tarefa de compreensão das causas das emoções em situações típicas – na qual são representadas situações através da mímica gestual, facial, vocal e corporal, seguida da seguinte questão: “Como se sente o fantoche?” – foi a mais bem sucedida.

Para a explicação destes resultados é possível levantarem-se algumas hipóteses. Uma delas é que a tarefa de nomeação exige que a criança tenha determinado vocabulário para nomear as emoções. No entanto, apesar da capacidade verbal influenciar a performance das crianças em testes de compreensão verbal (Rosnay & Harris, 2002), tal como no estudo de Brown e Dunn (1996), os nossos resultados indicam que o conhecimento emocional das crianças não foi influenciado pela capacidade verbal das mesmas.

A expressividade emocional dos pais e a explicação que fornecem nas conversas acerca das suas emoções e das emoções da criança promovem o desenvolvimento das competências emocionais destas (Denham, 1998; Denham, Zooler, & Couchoud, 1994). Considerando a influência da explicação verbal das emoções, por parte do adulto, nas competências emocionais da criança, outra hipótese que se pode colocar prende-se com o facto das crianças, antes de iniciarem a tarefa de compreensão das causas das emoções, receberem por parte do entrevistador e com base no procedimento do instrumento, uma breve explicação sobre as emoções, o que poderá facilitar a identificação destas na posterior tarefa de compreensão. Com efeito, a competência emocional não é uma competência simples ou específica, mas antes uma combinação de muitas competências (Denham *et al.*, 1994).

Os resultados obtidos confirmam a nossa hipótese de que as crianças com modelos internos seguros tendem a apresentar um maior conhecimento emocional. Apesar de existirem poucos estudos recentes que relacionem diretamente estes dois conceitos, estes resultados são suportados por estudos que consideram que a segurança da vinculação pode ser preditora da compreensão das emoções. Estas relações providenciam um contexto relacional mais amplo, caracterizado por interações positivas com cuidadores que permitem a partilha de sentimentos, suas causas e consequências (Ontai & Thompson, 2002; Thompson, Laible, & Ontai, 2003). O suporte parental e a responsividade dos pais podem contribuir para o funcionamento social e emocional da criança, já que a parentalidade positiva afecta as relações de vinculação da criança (George, Cummings, & Davies, 2010).

Desta forma, o contexto familiar onde as crianças se desenvolvem é considerado um factor que influencia o seu conhecimento emocional (Brown & Dunn, 1996), assim como o estabelecimento de uma relação de vinculação segura (Denham, 1998; Rosnay & Harris, 2002). Podemos considerar que as crianças que apresentam modelos internos seguros experienciam relações mais afetuosas com os seus cuidadores, nas quais é possível partilharem e discutirem

experiências emocionais de forma aberta e suportada (Bowlby, 1982/1969; Bretherton, 1990), permitindo que estas crianças apresentem um maior conhecimento emocional. Neste sentido, os pais influenciam o desenvolvimento das competências emocionais da criança através da sua expressividade emocional, da contingência às reações emocionais da criança e ao servirem de modelos, quer na resolução de problemas, quer de imitação comportamental (Denham, 1998, 2007; Denham *et al.*, 1994).

Considerações Finais

Uma das principais limitações do presente trabalho é abordar as relações entre o conhecimento emocional e a segurança dos modelos internos utilizando medidas obtidas no mesmo período de tempo, seria muito importante realizar o mesmo estudo mas com dados longitudinais. Desta forma, fica em aberto a questão de saber se foi o facto de as crianças terem tido uma relação de vinculação segura que lhes permitiu desenvolver um maior conhecimento emocional ou se, diferentemente, este conhecimento é implícito à própria segurança da relação de vinculação.

Finalmente, a segurança da vinculação é abordada neste estudo ao nível de um único hipotético modelo interno, deixando de lado o debate extremamente importante e actual da possibilidade de existirem modelos diferentes para a relação da criança com o pai e com a mãe, e destes terem funções diferentes ao nível do desenvolvimento social e emocional das crianças. São necessários mais estudos para se conseguir compreender de que forma as relações de vinculação seguras promovem um maior conhecimento emocional nas crianças. Para futuras investigações seria interessante avaliar as conversas que os pais apresentam com as crianças, para se compreender como estas podem ser um meio através do qual se desenvolve um maior conhecimento emocional. A capacidade para falar acerca das emoções e a qualidade neste tipo de comunicação, associam-se à existência de relações afetuosas que apoiam as crianças nas suas competências emocionais (Denham, 2007).

Por último, durante o processo de desenvolvimento o potencial comportamental, inicialmente difuso, é progressivamente estruturado por experiências individuais, isto é, as experiências passadas restringem a variação possível de reação em contextos futuros e orientam a criança no sentido de adoptar e consolidar diferentes modos de funcionamento social (Gottlieb,

1991). No entanto, esperar que a relação de vinculação explique de uma forma inequívoca o desenvolvimento socioemocional por parte da criança, seria adoptar uma perspectiva redutora do contexto social. Concluindo, investigações futuras nesta área devem contemplar o estudo de outros factores de ordem social e relacional que caracterizam o meio ambiente onde a criança se desenvolve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bakermans-Kranenburg, M. (2006). Script-like attachment representations: Steps towards a secure base for further research. *Attachment & Human Development*, 8, 275-281.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 237-252.
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Story completion tasks to assess young children's internal working model of child and parent in the attachment relationship. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years. Theory, research and intervention* (pp. 300-305). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression* (Vol. 3). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment* (Vol. 1, 2nd ed. rev.). New York: Basic Books. (Obra original traduzida em 1969).
- Brown, J., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotional understanding from 3 to 6 years. *Child Development*, 67, 789–802. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01764.x
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2 - 3), 28-49.

- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*(1), 194-201.
- Denham, S. (1997). "When I have a bad dream, mommy holds me": Preschoolers' conception of emotions, parental socialization, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development, 20*(2), 301-319.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 9*(1), 1-48.
- Denham, S. & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal, 20* (3), 171-192. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*(6), 928-936.
- George, M. R., Cummings, M., & Davies, P. T. (2010). Positive aspects of fathering and mothering, and children's attachment in kindergarten. *Early Child Development and Care, 180, 1*, 107-119.
- Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioural development: Theory. *Developmental Psychology, 27*, 4-17.
- Harris, P. L. (1999). Individual differences in understanding emotion: The role of attachment status and psychological discourse. *Attachment and Human Development, 1*, 307-324.
- Halberstadt, A., Denham, S. & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*, 79-119.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development, 72* (2), 474-490.
- Laible, D. & Thompson, R. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology, 34*(5), 1038-1045.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Manual de aplicação e cotação: Dimensão contínua de segurança do Attachment Story Completion Task*. Manuscrito não publicado. Lisboa: ISPA-IU.
- Maló Machado, P., Veríssimo, M., & Denham S. (2006). *Adaptação portuguesa do teste do conhecimento das emoções*. Manuscrito não publicado. Lisboa: ISPA-IU.

- Ontai, L., & Thompson, R. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development, 11*, (4), 433-450.
- Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 60* (2-3), 197-215.
- Pons, F., Harris, P., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127-152.
- 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.
- Steele, H., Steele, M., Croft, C., & Fonagy, P. (1999). Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development, 8*(2), 161-179.
- Thompson, R. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development, 71*, 145-152.
- Thompson, R., Laible, D., & Ontai, L. (2003). Early understanding of emotion, morality, and self: Developing a working model. *Advances in Child Development and Behavior, 31*, 137-171.
- Waters, E., & Deane, K. (1985). Defining and assessing differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behaviour in infancy and early childhood. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*, 41-65.
- 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.
- Weschler, D. (1996). *Escala de Inteligencia de Weschler para Preescolar y Primaria*. Madrid: TEA.

CAPÍTULO III

O ESTILO DE REMINISCÊNCIA NAS INTERAÇÕES MÃE-CRIANÇA E PAI-CRIANÇA

RESUMO

Nas últimas décadas, a investigação na área da reminiscência adulto-criança tem-se debruçado, essencialmente, sobre a forma como as mães conversam sobre eventos passados com os seus filhos; contudo, mais recentemente, os investigadores têm procurado compreender a importância do pai no desenvolvimento da comunicação infantil. O presente estudo explora as diferenças do estilo de reminiscência nas díades mãe-criança e pai-criança, em função do sexo desta. Participaram 79 crianças portuguesas, (40 raparigas e 39 rapazes), com uma média de 56.93 meses de idade, e respectivas figuras parentais (mãe, $n = 75$ e pai, $n = 57$), 53 destas tinham dados com as díades mãe e pai. As díades participaram separadamente, numa tarefa de reminiscência sobre três eventos passados partilhados. Investigadores independentes transcreveram as conversas e cotaram o estilo de reminiscência dos pais, das mães e da criança. Os resultados evidenciam que tanto os pais, como as mães não diferem grandemente na forma como falam do passado com as crianças, no entanto as mães utilizam um discurso mais repetitivo do que os pais. As crianças apresentam uma tendência para falar mais com os pais, do que com as mães, independentemente do sexo. Estes dados reforçam a importância do papel do pai como agente de socialização, desde os primeiros anos, promotor da comunicação da criança com o mundo exterior.

Palavras-chave: Memória autobiográfica; Reminiscência; Estilo de reminiscência; Figuras parentais; Sexo da criança

ABSTRACT

In the last decades, research in the area of adult-child reminiscence has addressed essentially the way mothers talk about past events with their children. However, more recently, researchers have sought to understand the importance of fathers in the development of child communication. This study explores the differences of reminiscing style of mother-child and father-child dyads, according to sex of the child. 79 Portuguese preschool children (40 girls and 39 boys), with an average of 56.93 months, and their parental figures participated (mother, n = 75 and father, n = 57). 53 of those had data for both mother and father dyads. The dyads participated separately in a reminiscing task about three past shared events. Independent researchers transcribed the conversations and quoted the reminiscing style of fathers, mothers and children. The results show that both parents are similar in how they talk about the past with their children, however the mothers use a speech more repetitive than fathers. Children have a tendency to talk more with fathers than with mothers, regardless of gender. These data reinforce the importance of the father's role as a socializing agent, from early years, promoting the child's communication with the outside world.

Keywords: Autobiographical memory; Reminiscing; Reminiscing style; Parental figures;

Sex of child

Introdução

A capacidade de recordar é um processo complexo que envolve várias competências, mediadas cultural e socialmente. Partindo da teoria sociocultural de Vygotsky (1978), o desenvolvimento das competências de memória da criança inicia-se nas interações entre esta e os pais, tendo a linguagem um papel privilegiado neste processo. Nas interações com os cuidadores, a criança começa a desenvolver a sua capacidade de recordar e partilhar as suas experiências passadas. A partilha destas experiências, num contexto cultural e social, e a compreensão do que os outros sentem e pensam acerca das mesmas, permitem à criança desenvolver narrativas coerentes, que promovem a construção da noção de si própria ao longo do tempo (Fivush, 2011; Fivush & Nelson, 2006; Fivush, Haden, & Reese, 2006).

Ao participar nas interações guiadas pelos adultos, a criança aprende as funções da memória e a narrar as suas experiências passadas. Vários estudos têm demonstrado que a forma como os pais estruturam conversas acerca do passado com a criança, em idade pré-escolar, tem um profundo efeito no modo como esta posteriormente se lembra dos eventos e os partilha com os outros (e.g. Fivush & Fromhoff, 1988; Reese, Haden, & Fivush, 1993). Neste âmbito, é através da partilha de experiências passadas, guiada pelos adultos, que a criança aprende diferentes formas narrativas de memória autobiográfica.

A memória autobiográfica difere do processo de recordação, na medida em que esta inclui informação acerca da importância do evento e o porquê de determinado evento ser tão importante para o próprio, não sendo apenas um recontar do que aconteceu no passado (e.g. Fivush & Haden, 2005; Fivush & Nelson, 2006). Esta memória é construída nas interações sociais, com a partilha e negociação de determinados eventos passados que trazem em si memórias partilhadas (Fivush, 2007).

Diferenças individuais na qualidade e quantidade destas interações conduzem a variações na memória autobiográfica da criança (Fivush, Haden, & Reese, 2006; VanBergen & Salmon, 2010). Assim, pais que nas reminiscências elaboram mais e que clarificam a informação espacial e temporal, têm crianças que, no final da idade pré-escolar, são capazes de recontar eventos passados mais detalhadamente e em forma de narrativa, espacial e temporalmente coerente, acerca das suas próprias experiências (Fivush & Fromhoff, 1988; Reese, Haden, & Fivush, 1993; Nelson & Fivush, 2004).

Estilo de Reminiscência Parental

Debruçando-se, essencialmente, sobre os aspectos da comunicação mãe-criança acerca de eventos passados, e prestando especial atenção ao estilo elaborativo do adulto, vários estudos têm vindo a considerar dois tipos de estilo narrativo parental: um estilo mais elaborativo e um estilo mais repetitivo (e.g., Farrant & Reese, 2000; Fivush & Vasudeva, 2002; Fivush, Haden, & Reese, 2006). A esmagadora maioria desses estudos incide sobre a relação mãe-criança, pelo o que apenas à figura materna, o que explicará as referências exclusivas à mãe em diversos momentos do presente estudo, sem que tal signifique, da nossa parte, a exclusão da figura paterna.

O estilo mais elaborativo, é caracterizado por um maior envolvimento, com mais detalhe e mais perguntas de resposta aberta. O adulto fornece mais informação com questões sucessivas e encoraja mais a participação da criança na recordação do evento passado. A informação fornecida pela criança é integrada pelo adulto de forma a criar narrativas conjuntas enriquecidas com vários componentes informativos (quem, onde, como, o quê) e avaliativos (como foi, o que sentiu). Apesar das confirmações do seu discurso ajudarem a criança a participar mais na conversa, são as elaborações maternas que permitem que a criança desenvolva as suas competências de conversação. Quando a criança não é capaz de se recordar do evento, as mães com um estilo predominantemente elaborativo providenciam mais informação, convidando a criança a participar, construindo em conjunto uma narrativa coerente. O estilo repetitivo é caracterizado por poucas perguntas, maioritariamente fechadas que visam obter respostas sim/não, e o adulto fornece pouca informação sobre o evento passado. Quando a criança não responde, o adulto simplesmente repete a pergunta e adiciona pouca informação nova à conversa. O discurso repetitivo pode ser interpretado de duas formas: uma validação, feita pelo adulto, da informação fornecida pela criança ou uma mera expectativa, portanto sem qualquer tipo de suporte

linguístico ou de memória, de que a criança se recorde do evento (Farrant & Reese, 2000; Fivush, Haden, & Reese, 2006; Fivush, 2011).

Saliente-se que o estilo elaborativo das mães não está relacionado com o facto destas conversarem em maior ou menor extensão com as crianças, uma vez que uma mãe com um estilo mais elaborativo não é, necessariamente, uma mãe que fala muito com a criança, noutras atividades do dia-a-dia como por ex. durante a brincadeira livre ou hora das refeições (e.g. Haden & Fivush, 1996). Neste sentido, a reminiscência é um contexto único no qual as mães procuram alcançar objectivos específicos de conversação com as suas crianças (Fivush, 2006).

Estudos longitudinais, evidenciam que a forma como as mães falam acerca de eventos passados é consistente ao longo do tempo. Ou seja, as mães que são mais elaborativas com as crianças na idade do pré-escolar, continuam a sê-lo durante o desenvolvimento da criança (Reese & Brown, 2000; Reese, Haden, & Fivush, 1993). Por outro lado, estudos realizados (e.g. Boland, Haden, & Ornstein, 2003; Reese, Stewart, & Newcombe, 2003) visando manipular o estilo de reminiscência das mães, demonstram que mães treinadas para um estilo mais elaborativo, mantêm esse estilo ao longo do tempo, com consequências positivas para as suas crianças ao nível da linguagem, nomeadamente, por promoverem nestas competências narrativas e de recordação mais detalhadas e coerentes. Contudo, o estilo de reminiscência da mãe não pode ser considerado como uma causa linear das competências da criança. Em vez disso, a mãe e a criança influenciam-se uma à outra, num processo contínuo ao longo do desenvolvimento.

Encontramos, assim, estudos que evidenciam o facto de serem as mães mais elaborativas, com as suas crianças de idade pré-escolar, que promovem nestas o desenvolvimento de competências de memória autobiográfica mais sofisticadas, com uma maior consolidação e uma maior facilidade em recordar os eventos, assim como alterações ao nível de representação (Fivush, 2011; Fivush, Haden, & Reese, 2006; Harley & Reese, 1999; McGuigan & Salmon, 2004, 2005; Nelson & Fivush, 2004; Reese, 2002). Neste âmbito, as mães que promovem um estilo de reminiscência mais elaborativo acerca de eventos passados com as crianças, têm pré-adolescentes que evidenciam maiores níveis de autoestima e de autoeficácia (Bohanek, Marin, Fivush, & Duke, 2006). O estilo mais elaborativo promove na criança o desenvolvimento da compreensão de si própria e ajuda-a a construir um sentido de si mais coerente, diferenciado e positivo, ao longo do desenvolvimento (Fivush, 2006).

Diferenças de Sexo na Reminiscência de Díades Mãe-criança e Pai-criança

Tal como se salvaguardou anteriormente, a grande maioria dos estudos sobre a reminiscência incide no discurso mãe-criança, sendo escassos os estudos que se debruçam sobre as diferenças entre o discurso da mãe e do pai. Destes, alguns apresentaram diferenças ao nível da reminiscência mãe-criança e pai-criança, nomeadamente na extensão do discurso e na conversação de eventos emocionais (e.g. Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000) e outros evidenciaram poucas diferenças (e.g. Buckner & Fivush, 2000; Fivush, 1998; Reese & Fivush, 1993; Reese, Haden, & Fivush, 1996). Alguns referem mesmo a necessidade de se realizar uma análise mais profunda e pormenorizada destas diferenças (Laible, Murphy, & Augustine, (2013).

Na verdade, poucos estudos incidem, ainda, sobre os efeitos da reminiscência pai-criança no desenvolvimento socioemocional desta. Os existentes (Buckner & Fivush, 2000; Fivush & Buckner, 2003; Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000; Reese, Haden, & Fivush, 1996) evidenciam que mães e pais não diferem substancialmente na frequência e na forma como elaboram as conversas com as crianças, mas que os pais tendem a referir menos aspectos emocionais do passado, comparativamente às mães. Estes resultados poderão estar relacionados com o facto das mulheres, em termos de memória autobiográfica, se recordarem das experiências pessoais passadas de forma mais detalhada, mais vívida e se focarem mais nas emoções, comparativamente, com os homens (e.g. Bauer, Stennes, & Haight, 2003; Fivush & Buckner, 2003; Fivush & Haden, 2003).

No estudo de Kuebli e Fivush (1992), em que não foi fornecida nenhuma instrução relativa a emoções, mãe e pai não apresentaram diferenças na reminiscência e tanto os pais como as mães conversaram mais de temas emocionais com as raparigas, do que com os rapazes. Estes resultados foram mais pronunciados em relação a recordações associadas a tristeza e não se verificaram diferenças ao nível da linguagem emocional nas crianças.

No seguimento deste estudo, foi solicitado aos pais que falassem com os seus filhos de três e quatro anos de idade sobre eventos passados relacionados com palavras emocionais chave (feliz, triste, zangado, assustado). Verificou-se, que as mães apresentam discursos mais longos, conversam mais acerca de aspectos emocionais da experiência e usam mais palavras emocionais do que os pais (Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000).

No que diz respeito à forma como pai e mãe conversam com os seus filhos e filhas, estudos indicam que tanto os pais, como as mães utilizam várias expressões emocionais, mais pormenores na descrição das situações passadas e são mais elaborativos, quando conversam com as filhas, do que com os filhos (e.g. Adams, Kuebli, Boyle, & Fivush, 1995; Buckner & Fivush, 2000; Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn, & Cassidy, 2003; Kuebli & Fivush, 1992). No mesmo sentido, tanto as mães como os pais conversam mais acerca de outras pessoas e relações, e colocam as experiências emocionais da criança num contexto mais social, quando conversam com as filhas (Buckner & Fivush, 2000).

Num estudo realizado no final da idade pré-escolar sobre a reminiscência mãe-criança e pai-criança (Adams, Kuebli, Boyle, & Fivush, 1995), as raparigas demonstraram, comparativamente aos rapazes, maior tendência para falar sobre as suas experiências emocionais. Consistentes com esses dados, são os estudos que referem que, no final da idade pré-escolar, as raparigas apresentam narrativas mais extensas e mais detalhadas (Buckner & Fivush, 1998). Adams, Kuebli, Boyle, e Fivush (1995) consideram outra hipótese referindo que as raparigas ao, tendencialmente, expressarem, tendencialmente, mais a tristeza ao nível não-verbal, do que os rapazes, levam a que os pais falem mais extensamente com estas sobre conteúdos emocionais deste tipo.

O contexto em que se dá a comunicação pais-criança é essencial para se considerarem as diferenças nas díades mãe-criança e pai-criança. Neste sentido, a meta-análise realizada por Leaper, Anderson e Sanders (1998), considerou como factores que determinam as diferenças do discurso parental, quer o sexo do progenitor, quer os diferentes tipos de atividade (de brincadeira ou de cuidado, como dar banho). Concluíram que as diferenças linguísticas por parte dos pais, resultavam destes desempenharem diferentes atividades e que existiam mais diferenças quando as atividades eram realizadas em contextos naturalistas (por exemplo numa atividade sem ser estruturada ou na escolha de um brinquedo). A atividade de brincadeira — e não o sexo do progenitor — foi identificado como um fator que influencia o discurso parental, contudo o sexo do progenitor foi considerado como preditor do discurso da criança (Leaper & Gleason, 1996).

Analisando o discurso pais-criança nas conversas do dia-a-dia, no que diz respeito às diferenças do discurso direto das figuras parentais em função do sexo da criança, a investigação refere que as mães conversam em maior extensão com as crianças comparativamente aos pais,

apresentam um discurso menos diretivo, fornecem mais suporte e conversam mais com as filhas, do que com os filhos. Por sua vez, os pais utilizam uma linguagem cognitivamente mais elaborada com os seus filhos, do que com as filhas (Leaper, Anderson, & Sanders, 1998).

Considerando o contexto naturalista, no estudo de Reese & Fivush (1993) — no qual avaliaram o estilo elaborativo das mães e dos pais, em casa das famílias e com crianças de três e quatro anos de idade — os resultados evidenciaram que as raparigas participam em maior extensão do que os rapazes e que os pais foram mais elaborativos com as raparigas do que com os rapazes. Contudo, não foram encontradas diferenças no estilo discursivo das mães e dos pais.

Num estudo realizado por Fivush, Marin, McWilliams, e Bohanek (2009), que avaliou a reminiscência (de um evento positivo e um negativo) ao nível familiar em idade escolar da criança, quando pai e mãe estão a conversar em conjunto sobre eventos passados com a criança, as mães tendem a ser mais elaborativas do que os pais. Não foram encontradas diferenças entre pais e mães acerca dos aspectos emocionais dos eventos falados.

Bohanek, Fivush, Thomas-Lepore, Merchant, e Duke (2009), realizaram um estudo no qual avaliaram as conversas entre a família à hora de jantar, com crianças de idade escolar. Os resultados evidenciaram que quando pai e mãe conversam em conjunto sobre eventos passados com a criança, as mães tendem a ser mais elaborativas do que os pais e confirmam e negam mais informação. Por outro lado, os pais questionam às crianças mais informação sobre os eventos, comparativamente às mães. As contribuições narrativas da mãe e do pai nas questões que fazem dos eventos do dia-a-dia estão associadas a menos comportamentos de internalização e externalização por parte das crianças.

Objectivos

Temos como principal objectivo analisar a existência de diferenças ao nível do discurso de eventos passados partilhados, pelas díades mãe-criança e pai-criança. Nomeadamente, pretendemos averiguar se existem diferenças no estilo de reminiscência entre a mãe e o pai, no discurso com a criança. De acordo com a literatura, esperamos que as mães apresentem um discurso mais longo e mais elaborativo com as crianças, quando em comparação com os pais (e.g. Fivush, Haden, & Reese, 2006).

Pretendemos ainda, analisar possíveis diferenças no discurso mãe-criança e pai-criança, em função do sexo da criança. Tendo em consideração a investigação apresentada, espera-se que as raparigas, ao assistirem, de forma continuada, a uma maior exposição das emoções, das causas e das resoluções das experiências emocionais, na reminiscência parental, aprendam a conversar mais sobre os eventos passados (Fivush, 2006). Como tal, esperamos igualmente que pais e mães sejam mais elaborativos com as raparigas, do que com os rapazes.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 79 crianças, 40 do sexo feminino e 39 do sexo masculino, e respectivas figuras parentais (75 mães e 57 pais). Destes, 53 adultos formavam um casal, 22 mães participaram com a criança sem o pai e 4 pais participaram com a criança sem a mãe.

As crianças frequentavam dois jardins-de-infância do distrito de Lisboa. No momento da recolha dos dados, as crianças apresentavam em média 56 meses ($DP = 5.45$), 30 destas crianças eram filhos primogénitos e 29 tinham pelo menos um irmão. A idade das crianças na entrada para a creche/jardim-de-infância variou entre os 3 e os 62 meses ($M = 15.12$, $DP = 12.75$), passando estas de 3 a 11 horas por dia neste contexto ($M = 8.01$, $DP = 1.47$). As idades das mães variaram entre os 24 e os 48 anos ($M = 35.33$, $DP = 4.11$) e as dos pais entre os 25 e os 63 anos ($M = 37.44$, $DP = 5.52$).

As famílias pertenciam a um nível socioeconómico médio e médio-alto, variando o nível de educação materno entre os 7 e os 23 anos de escolaridade ($M = 15.22$, $DP = 2.90$) e o paterno entre os 4 e os 19 anos ($M = 14.65$, $DP = 3.31$). Na sua grande maioria, tanto as mães (89%) como os pais (99%) estavam empregados e a trabalhar fora de casa. A generalidade das crianças pertenciam a famílias bi-parentais (86%), contudo 11 crianças vivem com as mães, tendo contacto regular com os pais. Estes dados fazem parte de um projeto longitudinal mais vasto da Unidade de Investigação em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação financiado em parte pela FCT (PTDC/PSI/64149/2006, PTDC/MHC-PED/3929/2012)

Instrumentos

Tarefa de reminiscência pais-criança. Os estilos narrativos pais-criança foram recolhidos através da Tarefa de Reminiscência Pais-Criança (pai-criança e mãe-criança), baseado no procedimento descrito por Fivush e Fromhoff (1988), que se mostrou válido na avaliação da comunicação pais-criança (ver Reese & Fivush, 1993), nomeadamente numa amostra portuguesa (Maia, 2011).

Esta tarefa permite avaliar o estilo de reminiscência das díades mãe-criança e pai-criança, e consiste na realização de uma conversa entre mãe-criança e pai-criança, filmada em dias separados, na qual é solicitado antecipadamente aos pais, que escolham 3 eventos passados (de carácter emocionalmente positivo, negativo e neutro) passados partilhados com a criança, para falarem com esta.

Escala de inteligência de Wechsler para a idade pré-escolar e primária. De forma a controlar possíveis efeitos devido a diferenças inter-individuais ao nível das competências linguísticas e da compreensão verbal das crianças, utilizou-se a Escala de Inteligência de Wechsler para idade pré-escolar e primária traduzida para português (WPPSI, Wechsler, 1996). Esta escala permite identificar os pontos fortes e fracos da criança, num determinado momento do seu desenvolvimento. A WPPSI é aplicada em crianças entre os quatro e os seis anos de idade e é constituída por doze sub-testes, seis sub-testes perceptivo-motores (realização) e por seis subtestes verbais. Os resultados dos doze sub-testes permitem calcular três escalas compósitas: Quociente de Inteligência (QI) verbal, QI de realização e QI da escala completa. Neste estudo, apenas se avaliou o QI verbal, constituído pelas seguintes 6 provas: informação, vocabulário, aritmética, semelhanças, compreensão e frases memorizadas (prova opcional).

Procedimento

Após obtenção de consentimento informado por parte dos pais da criança, os dois instrumentos foram aplicados de forma individual, por assistentes de investigação independentes e previamente treinados. A aplicação da WPPSI decorreu no jardim-de-infância, numa sala disponibilizada para o efeito, estando o entrevistador e a criança sentados, em situação de face a face. As recolhas com as díades mãe-criança e pai-criança, decorreram igualmente na instituição, tendo-se procedido ao contra-balanceamento da ordem das mesmas. De forma a controlar possíveis efeitos da ordem de aplicação dos 3 eventos, a sequência destes foi previamente

escolhida de forma aleatória e informada aos pais, antes de realizarem a tarefa. O intervalo entre as recolhas dos vídeos das mães e dos pais foi de no mínimo uma semana.

Tarefa de reminiscência pais-criança. Depois de assinarem o consentimento informado, pais e mães foram contactados telefonicamente e separadamente. Foram informados sobre o procedimento (filmagem de pequeno vídeo de uma conversa informal entre pai-criança e mãe-criança e que o objectivo da recolha destes dados seria o estudo da memória autobiográfica das crianças) e foi agendado um dia para se deslocarem ao jardim-de-infância, de acordo com a disponibilidade destes. Foi-lhes igualmente solicitado que seleccionassem 3 eventos, isolados no tempo, que tivessem vivenciado com a criança nos últimos 12 meses, mas não na última semana. Dois desses eventos deveriam corresponder a situações emocionalmente ativadoras para a criança, uma positiva e outra negativa, devendo o terceiro evento ter um carácter neutro.

Foram fornecidos exemplos do tipo de eventos pretendidos: situação de doença da criança e/ou possível ida ao hospital, ter perdido o brinquedo preferido (para os eventos negativos); festa de aniversário da criança, um passeio especial em família (para os eventos positivos); terem ido jantar em casa de amigos dos pais, terem ido a um supermercado diferente do habitual (para os eventos neutros). Foram desaconselhados eventos que envolvessem idas ao cinema, visionamento de filmes ou teatro, uma vez que segundo os autores Reese & Fivush (1993), o mais provável é que nestes casos a comunicação se cingisse apenas ao relato do filme ou peça em causa.

Nas famílias em que ambos os pais optaram por participar, foi-lhes solicitado que escolhessem eventos diferentes dos que tinham sido escolhidos pelo outro progenitor. Foi-lhes igualmente solicitado que não conversassem com a criança sobre os eventos até à realização da tarefa. A mãe/pai foram deixados na sala com a criança e com a câmara de vídeo a filmar, com o objectivo de tornar a situação o mais natural possível, foi-lhes pedido que, sem restrições de tempo, houvesse um período inicial de conversa ou brincadeira e quando sentissem que a criança estava preparada para conversar, falassem com a criança sobre os eventos. A instrução dada aos pais foi que tentassem que a criança recordasse de forma natural, o máximo de informação possível sobre cada um dos eventos.

Seguidamente os vídeos foram divididos por três elementos da equipa de investigação, responsáveis pela sua transcrição literal, tendo a correspondência entre a transcrição e o áudio sido confirmada por outra pessoa, externa ao processo de transcrição. Depois de devidamente

codificadas, omitindo informações da criança e dos pais, todas as transcrições foram analisadas por dois investigadores independentes, previamente treinados, relativamente às características do discurso da criança e do adulto (para exemplos ver Bost, Shin, McBride, Brown, Vaughn, Coppola, et al., 2006; Farran & Reese, 2000; Fivush & Fromhoff, 1988; Fivush & Reese, 1993).

Estilo de reminiscência. A cotação foi baseada na tradução e adaptação feita de Bost et al. (2006) e Fivush e Fromhoff (1988), realizada por Maia (2011) (ver Anexo I). De acordo com o procedimento original (Fivush & Fromhoff, 1988), todas as transcrições foram marcadas com o início e fim em relação aos três eventos falados. De seguida, foram assinaladas todas as unidades proposicionais do discurso, quer da criança, quer do adulto, formadas pela inclusão implícita de sujeito e verbo. Cada unidade proposicional foi cotada ao nível do conteúdo com um código, sendo os códigos do adulto e da criança exaustivos e mutuamente exclusivos.

No que diz respeito à cotação do discurso parental, este foi cotado considerando a frequência com que apareceram questões gerais abertas, questões específicas, questões iniciadas por “Lembras-te?” e questões fechadas do tipo “sim ou não”. A todos os códigos acima referidos foi adicionado um segundo código o qual, baseado em investigação anterior, pode definir o estilo de reminiscência: elaborativo ou repetitivo (Fivush & Fromhoff, 1988; Reese, Haden, & Fivush, 1993). Foram igualmente avaliadas as confirmações, negações e reiteraões do adulto relativamente ao discurso da criança e os elementos de meta-memória. Ao contrário da categoria das questões, a categoria da provisão da informação, que diz respeito a qualquer comentário realizado pelo adulto que fornece informação sobre o evento, não solicita uma resposta à criança como as questões e como tal não entra para a cotação. Todos os códigos do discurso do adulto são apresentados na tabela 1.

Tabela 1

Códigos utilizados para cotar o discurso do adulto com a criança

	Elaborativas	Repetitivas
Questões	Solicitam informação nova sobre o evento passado	Repetem a mesma informação sobre o evento passado
Gerais Abertas	Questões abertas que solicitam informação geral sobre o evento (e.g. ‘O que	

	fizemos no Zoo?')
Específicas	Questões de resposta fechada que solicitam informação específica sobre o evento (e.g. 'Qual era o nome da canção?')
"Lembras-te"	Questões iniciadas por "Lembras-te", de resposta sim ou não, que não solicitam informação sobre o evento (e.g. 'Lembras-te de irmos à praia?')
Sim/Não	Questões fechadas que pedem que a criança confirme ou não a informação solicitada (e.g. 'Foi divertido, não foi?')
Provisão de informação	Qualquer informação sobre o evento, sem ser em forma de questão (e.g. 'E depois fomos almoçar.')

Avaliações

Confirmações	O adulto confirma a informações fornecida pela criança (e.g. 'Sim, certo, pois')
Negações	O adulto nega a informação fornecida pela criança (e.g. 'Não, não foi assim')
Reiteraões	O adulto repete a informação fornecida pela criança com o intuito de confirmar essa informação
Meta-Memória	Evocação da facilidade ou dificuldade que a criança ou adulto têm na recordação do conteúdo dos eventos (e.g. 'Não me estou a lembrar disso.')

Em relação à cotação do discurso da criança, este foi cotado como evocações elaborativas sempre que a criança providenciava nova informação acerca do evento que estava a ser falado ou quando falava de um novo aspecto do mesmo evento (e.g. "Nós também vimos elefantes no jardim zoológico"). As evocações repetitivas foram cotadas quando a criança repetia a informação previamente fornecida pelo adulto (e.g. "Eu não sei" ou "Diz-me tu"). As negações, reiteraões ou confirmações da criança relativas à informação fornecida pelo adulto, foram cotadas como avaliações. Os códigos utilizados para cotar o discurso da criança são apresentados na tabela 2.

Tabela 2

Códigos utilizados para cotar o discurso da criança com o adulto

Evocações Elaborativas	Nova informação fornecida pela criança sobre o evento
Evocações Repetitivas	A criança repete a informação fornecida por ela ou pelo adulto
Avaliações	A criança confirma, nega ou reitera a informação fornecida pelo adulto

Foi também cotada a extensão do discurso do adulto e da criança. Para tal, foi contabilizado o número total de palavras, apenas relativas aos eventos em causa e para cada sujeito individualmente (adulto e criança). Tal como reportado por outros estudos prévios que utilizaram o mesmo procedimento (e.g. Bost et al., 2006; Haden, Haine, & Fivush, 1997; Maia, 2011; Reese & Fivush, 1993), optámos por considerar o discurso no seu todo ao longo da tarefa (o discurso da mãe, da criança com a mãe, do pai e da criança com o pai), não fazendo distinção entre os 3 eventos (positivo, negativo e neutro). Esta escolha deveu-se ao facto de dentro de cada evento, os diálogos da generalidade das díades acabarem por não se cingirem apenas a um tom emocional.

Segundo os critérios referidos por Bost et al. (2006) de um total de 132 transcrições, 32 (cerca de 24%) foram aleatoriamente seleccionadas e cotadas de forma independente por outro investigador treinado e sem qualquer conhecimento prévio sobre as famílias. Relativamente ao discurso parental, o acordo inter-juízes (realizado com correlações intra classes) foi de .92 para o somatório das categorias elaborativas, de .87 para o somatório das categorias repetitivas e de .96 para o somatório das categorias avaliativas. Para o discurso da criança foi de .92 para o somatório das categorias evocativas (elaborativas e repetitivas) e de .80 para a categoria avaliativa.

De forma a verificar a fiabilidade do instrumento, calculámos para o discurso da mãe com a criança, o alfa de *cronbach* relativo ao conjunto das categorias elaborativas do discurso, que inclui as avaliações positivas (e.g. confirmações e reiterações) e os elementos de meta-memória, que foi de .79. Para o conjunto das categorias repetitivas do discurso que, também, inclui as avaliações negativas (e.g. negações) o alfa de *cronbach* foi .61.

No que diz respeito ao discurso do pai com a criança, para o conjunto das categorias elaborativas foi de .77 e para o conjunto das categorias repetitivas foi de .79. Tanto para o discurso da mãe, como para o discurso do pai, o instrumento evidencia níveis aceitáveis de consistência interna. Para o discurso da criança, foi igualmente calculado o alfa de *cronbach* para o conjunto das categorias evocativas elaborativas, evocativas repetitivas e avaliativas que foi de .55 para o diálogo mãe-criança, e de .61 para o diálogo pai-criança, evidenciando, níveis considerados, ainda, aceitáveis de consistência interna, embora mais baixos.

Quociente de Inteligência Verbal. Foram aplicadas as 5 subescalas verbais da WPPSI com base nas instruções de administração da escala, por administradores familiarizados na aplicação da mesma e posteriormente foram cotadas por um desses administradores.

Resultados

Foram calculadas as frequências médias, as médias e os desvios-padrão das variáveis do discurso mãe-criança e pai-criança, que são apresentados na tabelas 3 e 4. Posteriormente intercorrelacionaram-se as variáveis do discurso da mãe com o discurso da criança e o mesmo para o discurso do pai com a criança, através de correlações de *Pearson*

A grande maioria das categorias do discurso de cada sujeito, estão correlacionadas positivamente com a extensão do mesmo. Assim, de forma a controlar efeitos decorrentes da extensão do discurso foi realizada uma proporção para cada categoria em relação ao número de palavras do discurso, dividiu-se o valor de cada categoria de cada sujeito (mãe, pai e criança) pelo número de palavras do seu discurso, multiplicou-se por 100 e obtiveram-se assim proporções para cada categoria discursiva (e.g. Bost et al., 2006).

Redução dos Dados

Após a análise das categorias em separado e visto que estas se encontravam na sua maioria correlacionadas significativamente e positivamente entre si, optámos por agrupar as categorias intra-sujeito, dado o interesse neste estudo ser a análise da qualidade do discurso na sua totalidade. Para tal, quer para o pai, quer para a mãe, criámos duas novas variáveis compósitas, à semelhança do que foi feito noutros estudos (ver Bost et al., 2006; Maia, 2011;

Reese & Fivush, 1993). Uma variável, elaborativa, que corresponde ao somatório das proporções das categorias elaborativas do discurso, das avaliações positivas (e.g. confirmações e reiteraões) dirigidas ao discurso da criança e dos elementos de meta-memória. Outra variável, repetitiva, que diz respeito ao somatório das categorias repetitivas do discurso e das avaliações negativas (negações) dirigidas ao discurso da criança.

Tabela 3
Estatísticas descritivas das dimensões do discurso mãe-criança e correlações inter-categorias (n = 75).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
Estilo Narrativo da Mãe																			
1. Q. Gerais Abertas Elab	-																		
2. Q. Gerais Abertas Rep	.50**	-																	
3. Q. Específicas Elab	.48**	.19	-																
4. Q. Específicas Rep	.54**	.27*	.75**	-															
5. “Lembras-te” Elab	.02	-.05	.19	.13	-														
6. “Lembras-te” Rep	.12	.19	.14	.12	.50*	-													
7. Q. “Sim/Não” Elab	.17	.13	.42**	.17	-.01	-.04	-												
8. Q. “Sim/Não” Rep	.10	.20	.09	.01	-.03	-.05	.60**	-											
9. Informação Elab	.20	.19	.35**	.20	-.10	.03	.57**	.39**	-										
10. Informação Rep	.10	.35**	.07	.08	.00	.38**	.32**	.39**	.53**	-									
11. Confirmações	.44**	.04	.51**	.55**	.09	.09	.44**	.08	.37**	.26**	-								
12. Negações	.27*	.20	.39**	.54**	.08	.26*	.32**	.24*	.54**	.53**	.50**	-							
13. Reiteraões	.12	.25*	.37**	.21	.01	.21	.58**	.35**	.62**	.46**	.28*	.52**	-						
14. Meta-Memória	.16	.26*	.38**	.32**	.21	.27*	.47**	.21	.45**	.40**	.48**	.50**	.49**	-					
15. Extensão Discurso	.37**	.41**	.44**	.29*	.17	.31**	.69**	.65**	.64**	.60**	.37**	.50**	.63**	.54**	-				
Estilo narrativo da criança																			
16. Evocações Elab	.44**	.21	.66**	.57	.05	.09	.66**	.36**	.63**	.30**	.73**	.63**	.56**	.48**	.59**	-			
17. Evocações Rep	.25*	.19	.43**	.43**	-.02	.20	.46**	.54**	.50**	.44**	.40**	.55**	.64**	.31**	.69**	.64**	-		
18. Avaliações	.19	.11	.25*	.13	.10	.08	.57**	.45**	.38**	.27*	.33**	.30**	.41**	.46**	.41**	.40**	.19	-	
19. Extensão Discurso	.40**	.23	.35**	.44**	.03	.20	.50**	.36**	.48**	.45**	.64**	.62**	.46**	.31**	.63**	.76**	.67**	.28*	-
<i>M</i>	5.21	3.03	6.58	1.81	2.57	.56	13.36	6.56	8.45	1.95	5.97	2.27	5.67	2.75	586.88	21.79	3.73	12.15	184.44
<i>DP</i>	3.74	3.64	7.09	3.13	2.52	1.06	7.54	5.10	7.89	2.43	6.26	3.05	4.57	3.30	309.17	14.50	3.57	8.15	119.27

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

Tabela 4
Estatísticas descritivas das dimensões do discurso pai-criança e correlações inter-categorias (n = 57)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
Estilo Narrativo do Pai																			
1. Q. Gerais Abertas Elab	-																		
2. Q. Gerais Abertas Rep	.27**	-																	
3. Q. Específicas Elab	.15	-.01	-																
4. Q. Específicas Rep	.18	.32*	.77**	-															
5. “Lembras-te” Elab	-.04	.05	.04	-.03	-														
6. “Lembras-te” Rep	.02	.51**	.28*	.48**	.39**	-													
7. Q. “Sim/Não” Elab	.32*	.40**	.37**	.35**	.18	.33*	-												
8. Q. “Sim/Não” Rep	.26	.44**	.22	.26*	.29*	.38**	.76**	-											
9. Informação Elab	.14	.13	.43**	.30*	.16	.27*	.26	.25	-										
10. Informação Rep	.15	.40**	.29*	.33*	.19	.38**	.43**	.48**	.82**	-									
11. Confirmações	.33*	.12	.72**	.56**	.02	.20	.39**	.21	.66**	.51**	-								
12. Negações	.20	.61**	.35**	.60**	.07	.70**	.56**	.36*	.28*	.47**	.35**	-							
13. Reiteraões	.07	.38**	.36**	.34*	.08	.45**	.46**	.52**	.61**	.75**	.48**	.48**	-						
14. Meta-Memória	.25	.26*	.53**	.46**	.23	.41**	.33*	.31*	.46**	.47**	.57**	.28*	.38**	-					
15. Extensão Discurso	.35**	.41**	.49**	.40**	.36**	.52**	.67**	.76**	.60**	.66**	.51**	.47**	.64**	.46**	-				
Estilo narrativo da criança																			
16. Evocações Elab	.39**	.26*	.63**	.46**	.17	.29*	.68**	.56**	.61**	.59**	.78**	.47**	.64**	.49**	.79**	-			
17. Evocações Rep	.27*	.39**	.30*	.27*	.20	.20	.35**	.46**	.63**	.60**	.57**	.24	.54**	.55**	.53**	.65**	-		
18. Avaliações	.20	.31*	.28*	.31*	.22	.27*	.80**	.69**	.43**	.55**	.29*	.47**	.46**	.19	.68**	.55**	.33**	-	
19. Extensão Discurso	.39**	.29*	.36**	.20	.26*	.17	.66**	.59**	.46**	.51**	.47**	.32*	.48**	.31*	.79**	.81**	.56**	.59**	-
<i>M</i>	3.93	2.56	7.17	1.813	3.22	1.33	15.79	6.36	10.32	2.66	7.11	3.27	6.08	2.52	686.95	25.54	3.93	13.40	249.14
<i>DP</i>	2.73	5.26	7.49	3.03	2.52	2.44	10.73	5.78	11.77	4.16	7.80	7.40	6.92	2.97	555.45	19.53	3.73	10.18	227.41

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

Para o discurso da criança, criámos uma variável compósita, participação que à semelhança do que foi feito noutros estudos (ver Bost et al., 2006; Maia, 2011), corresponde ao somatório das proporções das categorias evocativas (elaborativas e repetitivas) do discurso da criança e das avaliações feitas ao discurso parental. Na tabela 5 são apresentadas as descritivas das variáveis agrupadas para o discurso da díade mãe-criança e para o discurso da díade pai-criança.

Tabela 5

Valores mínimo, máximo, média (M) e desvio-padrão (DP) das variáveis agrupadas do diálogo mãe-criança (n = 75) e pai-criança (n= 57)

	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
<i>Díade Mãe-criança</i>				
Elaboração	4.25	16.43	8.97	2.91
Repetição	0	6.63	2.67	1.34
Participação	4.55	76.47	23.95	12.32
<i>Díade Pai-criança</i>				
Elaboração	2.46	19.28	9.44	3
Repetição	0.57	6.86	2.55	1.24
Participação	6.94	455.56	31.92	59.40

Associações entre as Variáveis do Discurso das Díades

Relativamente à amostra geral, encontraram-se associações positivas e significativas entre a elaboração materna ($n = 75$, $r = .42$, $p < .01$) e a repetição materna ($n = 75$, $r = .29$, $p < .05$) com a participação da criança com a mãe. Neste sentido, quando as mães elaboram mais na reminiscência, as crianças também participam mais na evocação de eventos. No mesmo sentido,

quando as mães utilizam a repetição, as crianças apresentam a mesma tendência. Não foram encontradas associações significativas para os pais.

De forma a verificar se as mães utilizavam mais a elaboração ($M = 8.97$, $DP = 2.91$, $n = 75$) ou a repetição ($M = 2.67$, $DP = 1.34$, $n = 75$), realizámos testes *t-student* para amostras emparelhadas, concluindo que as mães utilizam mais significativamente a elaboração do que a repetição ($t(74) = 18.08$, $p = .00$) no discurso com a criança. O mesmo acontece com os pais ($t(56) = 16.40$, $p = .00$), em que a elaboração ($M = 9.44$, $DP = 3.00$, $n = 57$) é mais usada do que a repetição ($M = 2.55$, $DP = 1.24$, $n = 57$) na reminiscência.

Associações com as Variáveis Sociodemográficas e QI verbal

Em relação às competências linguísticas da criança, foram encontradas associações positivas do QI verbal com a participação da criança no discurso com a mãe ($r = .45$, $p < .01$). Assim, crianças mais desenvolvidas ao nível da linguagem, participam mais na evocação de eventos passados com a mãe.

Diferenças de Sexo entre Variáveis do Discurso das Díades

Foram realizados testes *t-student* para amostras independentes, não tendo sido encontradas diferenças significativas entre as raparigas e os rapazes, nas variáveis participação da criança, quer na interação com a mãe, quer na interação com o pai.

Em relação à díade mãe-criança, no que diz respeito à extensão do discurso da criança, não existem diferenças significativas ($t(73) = 1.80$, $p = .08$, $d = .41$) entre a extensão do discurso das raparigas ($M = 208$ palavras, $DP = 132$, $n = 38$) e dos rapazes ($M = 160$ palavras, $DP = 101$, $n = 37$) com a mãe. A extensão média do discurso das mães também não diferiu significativamente ($t(73) = -.01$, $p = .99$, $d = .54$) em função da criança ser rapariga ($M = 586$, $DP = 338$) ou rapaz ($M = 587$, $DP = 281$).

Para as díades pai-criança, também não encontramos diferenças em relação à extensão do discurso da criança com o pai ($t(55) = -.31$, $p = .76$, $d = .08$), tanto para as raparigas ($M = 239$ palavras, $DP = 214$), como para os rapazes ($M = 258$ palavras, $DP = 242$). No mesmo sentido,

não se verificaram diferenças ($t(47) = -1.37, p = .18, d = .36$) entre a extensão do discurso do pai com os rapazes ($M = 780, DP = 668$) e com as raparigas ($M = 584, DP = 381$).

De forma a verificarmos se existiam diferenças de sexo em relação ao grupo de crianças ($n = 58$) que tinham medidas de reminiscência, quer com a mãe, quer com o pai, foram realizadas ANOVAs de medições repetidas com a elaboração, repetição, participação, e extensão do discurso parental e da criança, considerando o sexo como fator inter-sujeitos. Não se verificaram efeitos do sexo das crianças para nenhuma das variáveis analisadas.

Relativamente ao discurso parental, para a elaboração da mãe e do pai não se encontraram diferenças significativas ($F(1,51) = .96, p = .33, \eta^2_p = .02, \pi = .16$). Contudo, para a repetição, encontraram-se diferenças significativas ($F(1,51) = 82.46, p < .001, \eta^2_p = .62, \pi = 1$), com as mães ($M = 13.58, DP = 9$) a utilizarem mais a repetição do que os pais ($M = 2.51, DP = 1.21$), na evocação de eventos passados com as crianças. Ao nível da extensão do discurso parental, não foram encontradas diferenças significativas ($F(1,51) = 1.77, p = .19, \eta^2_p = .04, \pi = .26$).

No que diz respeito ao nível da participação da criança, encontraram-se diferenças significativas ($F(1,51) = 6.31, p < .05, \eta^2_p = .11, \pi = .70$), com as crianças a participarem mais com os pais ($M = 258, DP = 232$) do que com as mães ($M = 178, DP = 95.3$).

Discussão

Este estudo visou analisar as diferenças no estilo de reminiscência nas díades mãe e pai-criança, tanto ao nível da elaboração, repetição e participação, como da extensão do discurso. A escassez de trabalhos empíricos que consideram a figura paterna nas suas análises leva a que o presente estudo se revista de um aspeto particularmente interessante relativamente à figura do pai em todas as análises de dados que efetuámos.

A medida de elaboração é considerada um constructo global do discurso do adulto, através do qual este estrutura e ajuda a criança na co construção de significados. Esta estruturação por parte do adulto pode tomar várias formas, tais como providenciar informação detalhada, questionar informação à criança e validar a participação desta na recordação de eventos passados. Por outro lado, na repetição, o adulto não providencia informação nova, apenas repete informação fornecida por si próprio ou pela criança, não dando nenhum suporte linguístico, nem

de memória à recordação do evento (Fivush, Haden, & Reese, 2006; Farrant & Reese, 2000). Os resultados do nosso estudo evidenciam que tanto os pais como as mães apresentam um discurso com características elaborativas e repetitivas, o que vai ao encontro do que tem sido reportado noutros estudos (e.g. Haden, Haine, & Fivush, 1997; Reese & Fivush, 1993).

No que diz respeito ao nosso primeiro objectivo, pretendíamos explorar o discurso da mãe-criança e pai-criança numa tarefa de reminiscência. Na nossa amostra geral, os resultados evidenciam que quando as mães usam mais a elaboração, as crianças participam mais nas conversas sobre os eventos passados. Estes dados são concordantes com estudos que ressaltam que quando o adulto elabora mais é provável que a criança também participe mais na reminiscência (Reese & Fivush, 1993). No entanto, na nossa amostra a mesma tendência também se verifica em relação à repetição. Quando as mães utilizam a repetição, as crianças também participam mais na reminiscência. Ao analisarmos o discurso da mãe verificámos que este é significativamente mais elaborativo do que repetitivo. De acordo com estes resultados, podemos considerar que o discurso da mãe é composto maioritariamente pela elaboração e que no nosso estudo ambos os estilos estão associados a uma maior participação por parte da criança.

A memória autobiográfica emerge nos primeiros anos do pré-escolar e está relacionada com as capacidades de linguagem da criança e com a compreensão de si ao longo do tempo (Fivush & Nelson, 2004). À medida que a criança se desenvolve, as suas competências linguísticas vão aumentando e cada vez se vai tornando mais autónoma a nível da linguagem. Os nossos dados evidenciam uma associação entre a competência verbal da criança e a participação desta na reminiscência com a mãe. Desta forma, crianças que apresentam melhores competências a nível verbal participam mais na reminiscência com a mãe, mas não com o pai. Apesar das competências verbais da criança estarem relacionadas com a sua participação na reminiscência, considera-se, na linha com outros autores (ver Farrant & Reese, 2000; Reese, Haden, & Fivush, 1993) que estas capacidades verbais não são sinónimo das competências de memória da criança.

Relativamente ao segundo objectivo, no qual pretendíamos verificar se existiam diferenças no estilo e extensão da reminiscência das díades em função do sexo da criança, foram analisados os discursos da criança com a mãe e com o pai em separado. Como tal, não foram encontradas diferenças entre as raparigas e os rapazes ao nível da participação e extensão do discurso, quer com mãe, quer com o pai.

No que diz respeito à amostra de crianças que tinham realizado a tarefa com a mãe e com o pai, relativamente ao discurso parental não foram encontradas diferenças em relação à elaboração nem à extensão do discurso, entre mãe e pai. Estes dados não vão ao encontro do que era esperado, que as mães tendem a elaborar mais e a ter um discurso mais longo em relação aos pais (e.g. Fivush, Haden, & Reese, 2006). Estes autores encontraram diferenças, com as mães a usarem mais a repetição ao falar de eventos passados com as crianças do que os pais. Os nossos dados podem ir ao encontro do que é defendido noutros estudos em que mães e pais não diferem grandemente na forma como estruturam as conversas de eventos passados com a criança (Haden, Haine, & Fivush, 1997). A literatura refere, ainda, que mães e pais não diferem sistematicamente um do outro em termos de linguagem e que ambos apresentam papéis distintos, mas complementares na promoção do desenvolvimento das competências da criança (Haden, Haine, & Fivush, 1997).

Considerando o discurso das crianças, os nossos dados evidenciam que estas tendem a falar mais com os pais do que com as mães. Os resultados sugerem, tal como noutros estudos (Haden, Haine, & Fivush, 1997; Reese, Haden, & Fivush, 1996), em que foi utilizada a análise do discurso da criança longitudinalmente, que tanto as raparigas como os rapazes falam em maior extensão com o pai comparativamente à mãe.

Não foram encontradas diferenças na extensão do discurso do pai e da mãe. Neste sentido, as diferenças encontradas no discurso das crianças com o pai não se devem ao facto deste terem falado mais com as crianças e por sua vez, estas terem participado mais. Alguns autores (Reese, Haden, & Fivush, 1996) levantaram algumas hipóteses para estes resultados, tais como as mães normalmente serem as cuidadoras principais da criança e conversarem mais com a criança do que os pais; ou quando a criança tem a oportunidade de conversar com o pai, ou por estar simplesmente um tempo a sós com este, leva-a a participar mais na reminiscência.

Como limitações do presente estudo, teria sido pertinente avaliar outros factores que pudessem influenciar a reminiscência, tais como avaliar as conversas noutros contextos de interação, visto que mães e pais evidenciam diferenças no estilo linguístico em diferentes contextos (e.g. Haden & Fivush, 1996). Seria igualmente relevante considerar as características de personalidade dos pais e o temperamento da criança, na medida em que foram encontrados efeitos do temperamento da criança na elaboração materna, com as mães a serem mais

elaborativas com crianças que se mostram mais interessadas, persistentes, sociáveis, ativas e atentas na situação de reminiscência (Bauer & Burch, 2004; Lewis, 1999; Farrant & Reese, 2000). Seria igualmente interessante avaliar o discurso emocional dos pais e da criança (Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000).

É interessante verificar que esperávamos uma maior elaboração por parte da mãe, de acordo com a maioria dos estudos nesta área, mas os nossos dados evidenciaram que o pai tem um papel cada vez mais importante a desempenhar no desenvolvimento da criança. Por um lado, as mães podem, como referiu Rosenthal (1985), servir de “guardiãs” da história familiar, que asseguram que a família mantém uma série de memórias que a une ao longo do tempo. Estas memórias vivas permitem manter as relações e o sentido de união e identidade familiar (Pratt & Fiese, 2004). Por outro lado, os pais desempenham a função de “pontes para o exterior” promovendo nas crianças uma maior socialização das suas capacidades de comunicação com os outros, preparando-as também para conversas cognitivamente mais desafiantes (Gleason, 1975; Tomasello, Conti-Ramsden, & Ewert, 1990). O pai permite que a reminiscência se torne uma atividade social na qual a criança se começa a definir perante os outros e constrói o sentido de si ao longo do tempo. Deste modo, parece-nos que tanto a mãe como o pai desempenham um papel fundamental na manutenção e construção da memória autobiográfica das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P., & Fivush, R. (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles, 33*(5-6), 309-323.
- Bauer, P., & Burch, M. (2004). Developments in early memory: Multiple mediators of foundational processes. In J. Lucariello, J. A. Hudson, R. Fivush, & P. J. Bauer (Eds.), *Development of the mediated mind: Culture and cognitive development. Essays in honor of Katherine Nelson* (pp. 101-125). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bauer, P., Stennes, L., & Haight, J. (2003). Representation of the inner self in autobiography: Women's and men's use of internal states language in personal narratives. *Memory, 11*(1), 27-42.
- Bohanek, G., Fivush, R., Zaman, W., Thomas-Lepore, C., Merchant, S., & Duke, M. (2009). Narrative interaction in family dinnertime conversations. *Merrill-Palmer Quarterly, 55*, (4), 488-515.
- Bohanek, J. G., Marin, K., & Fivush, R. (2008). Family narratives, self, and gender in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 28*, 153–176. doi: 10.1177/0272431607308673
- Bohanek, J. G., Marin, K. A., Fivush, R., & Duke, M. P. (2006). Family narrative interaction and children's sense of self. *Family Process, 45*(1), 39-54.
- Boland, A. M., Haden, C. A., & Ornstein, P. A. (2003). Boosting children's memory by training mothers in the use of an elaborative conversational style as an event unfolds. *Journal of Cognition and Development, 4*(1), 39-65.
- Bost, K., Shin, N., McBride, B., Brown, G., Vaughn, B., Coppola, G., et al. (2006). Maternal secure base scripts, children's attachment security, and mother – child narrative styles. *Attachment & Human Development, 8*, 241-260. doi:10.1080/14616730600856131.

- Buckner, J. P., & Fivush, R. (1998). Gender and self in children's autobiographical narratives. *Applied Cognitive Psychology, 12*(4), 407-429.
- Buckner, J. P., & Fivush, R. (2000). Gendered themes in family reminiscing. *Memory, 8*(6), 401-412.
- Farrant, K. (2000). A tale of autobiographical memory. Unpublished P.hD. thesis, University of Otago, Dunedin, New Zealand.
- Farrant, K., & Reese, E. (2000). Maternal style and children's participation in reminiscing: Stepping stones in children's autobiographical memory development. *Journal of Cognition and Development, 1*(2), 193-225. doi: 10.1207/S15327647JCD010203.
- Fivush, R. (1998). Gendered narratives: Elaboration, structure and emotion in parent-child reminiscing across the preschool years. In C. P. Thompson, D. J. Hermann, D. Bruce, J. D. Read, D. G. Payne, & M. P. Togliola (Eds.), *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives* (pp. 79-104). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fivush, R. (2006). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work Journal, 35*, 37-46.
- Fivush, R. (2007). Maternal reminiscing style and children's developing understanding of self and emotion. *Clinical Social Work Journal, 35*(1), 37-46.
- Fivush, R. (2008). Remembering and reminiscing: How individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies, 1*(1), 49-58.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology, 62*, 559-582.
- Fivush, R., Berlin, L., Sales, J., Mennuti-Washburn, J., & Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory, 11*(2), 179-192.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles, 42*(3-4), 233-253.

- Fivush, R., & Buckner, J. P. (2003). Creating gender and identity through autobiographical narratives. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*, (pp. 149-167). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fivush, R., & Fromhoff, F. A. (1988). Style and structure in mother - child conversations about the past. *Discourse Processes*, *11*(3), 337-355.
- Fivush, R., & Haden, C. A. (Eds.). (2003). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fivush, R. & Haden, C. A. (2005). Parent-child reminiscing and the construction of a subjective self. In B. D. Homer & C.S. Tamis-LeMonda (Eds.), *The development of social cognition and communication* (pp. 315-335). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, *77*,1568–1588. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x
- Fivush, R., Marin, K., McWilliams, K., & Bohanek, J. G. (2009). Family reminiscing style: Parent gender and emotional focus in relation to child well-being. *Journal of Cognition and Development*, *10*(3), 210-235.
- Fivush, R., & Nelson, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of developmental Psychology*, *24*, 235-251. doi: 10.1348/026151005X57747.
- Fivush, R., & Vasudeva, A. (2002). Remembering to relate: Socioemotional correlates of mother-child reminiscing. *Journal of Cognition and Development*, *3*(1), 73-90.
- Gleason, J. B. (1975). Fathers and others strangers: men's speech to young children. In D. P. Dato (Ed.), *Developmental psychologists: Theory and application* (pp. 289-297). Washington, DC: Georgetown University Press
- Haden, C. A., & Fivush, R. (1996). Contextual variation in maternal conversational styles. *Merril Palmer Quarterly*, *1982*, 200-227.

- Haden, C. A., Haine, R. A., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental psychology*, *33*(2), 295.
- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, *21*(2), 135-169.
- Harley, K., & Reese, E. (1999). Origins of autobiographical memory. *Developmental Psychology*, *35*(5), 1338.
- Kuebli, J., & Fivush, R. (1992). Gender differences in parent-child conversations about past emotions. *Sex Roles*, *27*(11-12), 683-698.
- Laible, D., Murphy, T., & Augustine, M. (2013). Constructing emotional and relational understanding: The role of mother-child reminiscing about negatively valenced events. *Social Development*, *22*(2), 300-318.
- Leeper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, *34*(1), 3.
- Leeper, C. & Gleason, J. (1996) The relationship of play activity and gender to parent and child sex-typed communication. *International Journal of Behavioral Development*, *19*, 689-703.
- Lewis, K. D. (1999). Maternal style in reminiscing: Relations to child individual differences. *Cognitive Development*, *14*(3), 381-399.
- Maia, J. (2011). Emergência narrativa e segurança das representações de vinculação no período pré-escolar. Dissertação de doutoramento não publicada, ISPA-IU, Lisboa, Portugal.
- McGuigan, F., & Salmon, K. (2004). The time to talk: The influence of the timing of adult-child talk on children's event memory. *Child Development*, *75*(3), 669-686.
- McGuigan, F., & Salmon, K. (2005). Pre-event discussion and recall of a novel event: How are children best prepared? *Journal of Experimental Child Psychology*, *91*(4), 342-366.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, *111*(2), 486-511.

- Newcombe, R., & Reese, E. (2004). Evaluations and orientations in mother-child narratives as a function of attachment security: A longitudinal investigation. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 230-245.
- Pratt, M. W., & Fiese, B. H. (2004). *Family stories and the life course: Across time and generations*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Reese, E. (2002). A model of the origins of autobiographical memory. In H. Hayne & J. Fagen (Eds.), *Progress in Infancy Research*, vol.2, (pp. 215-269). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reese, E., & Brown, N. (2000). Reminiscing and recounting in the preschool years. *Applied Cognitive Psychology, 14*, 1-17.
- Reese, E., & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology, 29*(3), 596.
- Reese, E., Haden, C. A., & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development, 8*(4), 403-430.
- Reese, E., Haden, C. A., & Fivush, R. (1996). Mothers, fathers, daughters, sons: Gender differences in autobiographical reminiscing. *Research on Language and Social Interaction, 29*(1), 27-56.
- Reese, E., Stewart, S., & Newcombe, R. (2003). Mother's elaborative talk about the past enhances children's language and memory. Poster presented at the Cognitive Development Society meetings, Park City, UT.
- Rosenthal, C. J. (1985). Kinkeeping in the familial division of labor. *Journal of Marriage and the Family, 47*, 965-974.
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G., & Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language, 17*(1), 115-130.

Van Bergen, P., & Salmon, K. (2010). Emotion-oriented reminiscing and children's recall of a novel event. *Cognition and Emotion*, 24(6), 991-1007.

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

Wechsler, D. (1996). Escala de Inteligencia de Wechsler para Preescolar y Primaria. Madrid, Espanha: TEA.

Welch-Ross, M. K. (1997). Mother-child participation in conversation about the past: Relationships to preschoolers' theory of mind. *Developmental Psychology*, 33(4), 618.

CAPÍTULO V

*PREDITORES DO CONHECIMENTO EMOCIONAL DA CRIANÇA NA IDADE PRÉ-
ESCOLAR: SEGURANÇA DOS MODELOS INTERNOS, COMUNICAÇÃO E QUALIDADE
EMOCIONAL NAS DÍADES MÃE-CRIANÇA E PAI-CRIANÇA*

RESUMO

As conversas sobre os eventos passados do dia-a-dia da criança, são um importante contexto relacional que tem implicações nas competências socioemocionais da criança (Laible, 2011). O presente estudo pretende analisar longitudinalmente as ligações entre a segurança dos modelos internos das crianças, a comunicação mãe-criança e pai-criança, a qualidade emocional dos discursos, e o consequente conhecimento emocional das crianças. Para tal, participaram 72 crianças portuguesas (37 raparigas e 35 rapazes), e as respectivas figuras parentais (mãe, $n = 68$ e pai, $n = 51$). 47 destas participaram com as duas figuras. Em média aos 56 meses de idade das crianças, avaliou-se a segurança dos modelos internos dinâmicos da criança e a comunicação de três eventos passados nas díades mãe-criança e pai-criança. A comunicação foi codificada pelo estilo elaborativo do pai e da mãe nas díades e pela qualidade emocional dos discursos, nomeadamente sensibilidade, cooperação da criança e coerência emocional narrativa. Num segundo momento, em média aos 63 meses de idade das crianças, avaliou-se o conhecimento emocional destas. A idade, a segurança e a elaboração materna evidenciaram ser preditores de algumas componentes do conhecimento emocional. Contudo foi a coerência emocional narrativa com o pai que evidenciou ser o preditor mais consistente do conhecimento emocional das crianças.

Palavras-chave: reminiscência; estilo de reminiscência; figuras parentais; segurança de vinculação; modelos internos dinâmicos.

ABSTRACT

The conversations about the past events of the day-to-day of the child, are an important relational context that has implications for socio-emotional skills of the child. The present study aims to examine longitudinally the connections between the security of internal working models of children, the communication mother-child and father-child, the emotional quality of the speeches, and the consequent emotional knowledge of children. For such, participated in 72 Portuguese children (37 girls and 35 boys), and the respective parental figures (mother, $n = 68$ and father, $n = 51$). 47 of these participated with two figures. On average at 56 months of age of the children, we evaluated the security of internal models of the child and the communication of three past events in mother-child and father-child dyad. The communication was coded by elaborative style of father and mother in dyads and the quality of emotional speeches, in particular sensitivity, cooperation of the child and coherency emotional narrative. In a second moment, on average at 63 months of age of the children, we evaluated the emotional knowledge. The age, the security and the maternal elaboration showed to be predictors of some components of emotional knowledge. However the emotional coherency narrative with the father was the predictor that showed to be the more consistent of the emotional knowledge of the children.

Keywords: reminiscing; reminiscing style; parental figures; attachment security; internal working models.

Introdução

O desenvolvimento cognitivo da criança, que inclui, entre outras capacidades, a linguagem, as representações mentais e a memória, é influenciado não só pelas capacidades intelectuais desta como pelas relações sociais que estabelece com os outros, principalmente com os cuidadores que através das conversas que estabelecem com a criança promovem a compreensão dos seus eventos pessoais. Neste sentido, os progressos nos estudos do desenvolvimento social da criança têm demonstrado que a relação precoce que se estabelece com os cuidadores, a qualidade da comunicação e a confiança na própria relação promovem, na criança, o entendimento do funcionamento das relações humanas, de si e da sua própria identidade, e a dos outros que fazem parte do seu mundo social. Por outro lado, é no contexto destas relações que a criança aprende a relacionar-se e a explorar a compreensão das suas emoções e das emoções dos outros (Thompson, Laible, & Ontai, 2003).

Considerando a importância do contexto relacional pais-criança para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, pretendemos aprofundar que fatores poderão contribuir para o conhecimento emocional desta na idade do pré-escolar. Entre estes fatores, destacamos no presente estudo a segurança dos modelos internos da relação de vinculação da criança, o estilo de comunicação pais-criança sobre eventos passados e a qualidade emocional dos discursos das díades. Pretendemos ainda analisar a relação entre as variáveis previamente referidas e se a comunicação sobre eventos passados com a mãe e com o pai, enquanto cuidadores de destaque no desenvolvimento da criança, contribuem da mesma forma para o desenvolvimento emocional desta.

De entre os fatores acima referidos, começamos por apresentar estudos relativos à associação entre a segurança da vinculação representada pelos modelos internos da criança e a comunicação pais-criança de eventos passados. Posteriormente serão apresentados estudos que evidenciam as diferenças na comunicação mãe-criança e pai-criança e a sua ligação com o conhecimento emocional desta.

Segurança da Vinculação e Comunicação Pais-Criança

Partindo da teoria da vinculação, as relações seguras são caracterizadas por cuidadores que são sensíveis às necessidades da criança e que lhe respondem de forma contingente. Neste tipo de relações, as crianças são capazes de explorar o mundo físico e psicológico de forma mais

confiante e segura. Por outro lado, as crianças que têm cuidadores menos sensíveis aos seus sinais e que apresentam relações menos seguras, são mais ansiosas e evitantes face aos desafios do dia-a-dia (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

No seguimento da referida teoria, os pais que funcionam como uma “base segura” para a criança, facilitam a exploração psicológica do mundo que a rodeia, contêm os sentimentos negativos desta, falam abertamente sobre os tópicos de conversa que as crianças escolhem, mantêm o seu envolvimento no diálogo e possibilitam a conversação de memórias emocionalmente difíceis. Ou seja, a criança experiencia este clima emocional o que lhe permite explorar o mundo das suas emoções, sentindo que os pais estão emocionalmente disponíveis, como um lugar seguro, se a criança necessitar deles (Oppenheim & Koren-Karie, 2009).

À medida que a criança se vai desenvolvendo e tornando mais autónoma, surgem nesta modelos internos ou representações mentais das relações de vinculação da criança. Estes modelos internos são baseados em experiências verbais e não-verbais vivenciadas com os cuidadores e ajudam a criança a sentir-se segura, mesmo não estando na presença destes (Gini, Oppenheim, & Sagi-Schwartz, 2007).

Na idade do pré-escolar, a comunicação pais-criança, principalmente a que está relacionada com as experiências pessoais e emocionais desta, começa a ganhar destaque e surgem as explorações psicológicas em relação ao seu passado, presente e futuro (Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000; Oppenheim & Koren-Karie, 2009). Esta comunicação, num contexto relacional seguro, permite à criança compreender os eventos emocionais de forma mais coerente, o que, por sua vez, influenciará os seus modelos internos da relação. Uma comunicação mais restrita, no contexto de relações menos seguras, terá um impacto negativo no funcionamento social da criança e, conseqüentemente, levará a uma construção menos coerente dos seus modelos internos (Ontai & Thompson, 2002).

Os estudos realizados com base nos padrões de vinculação e nos diálogos pais-criança iniciaram-se com Starge e Main (1985) e evidenciaram que as díades mais seguras apresentam conversas mais fluentes e equilibradas, que abrangem vários temas e que incluem a expressão de emoções. Ao invés, as díades menos seguras evidenciam conversas que se caracterizam por pausas frequentes, pouca elaboração e mais repetições (e.g. Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000; Laible & Thompson, 2000; Fivush & Vasudeva, 2002).

Considerando a comunicação entre os pais e a criança sobre os aspetos emocionais, alguns investigadores da vinculação entendem que uma comunicação aberta acerca das emoções negativas e de eventos emocionalmente *stressantes* ou negativos entre o cuidador e a criança é uma característica das relações de vinculação seguras (e.g. Bowlby, 1980; Bretherton, 1990; Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000; Laible & Thompson, 2000). A criança que tem uma mãe responsiva aos seus sinais e necessidades sente-se segura para expressar as suas emoções negativas; enquanto uma criança insegura tende a disfarçar os sinais de *stress* emocional ou a exagerar os sintomas, de forma a chamar a atenção do cuidador, que não é consistente na sua resposta (Cassidy, 1994; Malatesta, Culver, Tesman, & Shepard, 1989). Assim, esta comunicação aberta em relação às emoções negativas entre o cuidador e a criança promove a comunicação verbal e não-verbal das emoções ao longo do desenvolvimento desta (Laible & Panfile, 2009).

Vários autores defendem ainda que a reminiscência nas díades seguras apresenta níveis mais elevados de elaboração, avaliação, referenciação emocional e discussão de emoções comparativamente às díades de crianças inseguras (Bost, Shin, McBride, Brown, Vaughn, Coppola, Veríssimo, Monteiro, & Korth, 2006; Fivush & Vasudeva, 2002; Newcobe & Reese, 2004; Reese & Farrant, 2003), tanto para raparigas como para rapazes (Farrant & Reese, 2000; Fivush & Vasudeva 2002). No mesmo sentido, as crianças seguras recordam-se de mais informação relacionada com eventos passados e envolvem-se mais na reminiscência, do que as crianças inseguras (Reese & Farrant, 2003).

Num estudo em que se debruçaram sobre a comunicação emocional na reminiscência e os modelos internos das crianças de idade pré-escolar, quando os pais promoveram uma comunicação aberta acerca das emoções, as crianças não só se envolveram mais na tarefa, como apresentaram mais coerência nas narrativas, utilizadas para avaliar os seus modelos internos (Leibowitz, Ramos-Mercuse, & Arsenio, 2002).

Para além do estilo de comunicação entre o cuidador e a criança, o afecto partilhado também está relacionado com a segurança da vinculação da díade. Deste modo, as mães das crianças com uma vinculação segura são mais elaborativas quando discutem experiências emocionais positivas e negativas, e apresentam igualmente altos níveis de afecto positivo e

baixos níveis de hostilidade, em relação às mães de crianças inseguras (e.g. Fivush & Vasudeva, 2002; Laible, 2011; Laible & Song, 2006; Thompson, Laible, & Ontai, 2003).

No sentido de avaliar de que forma as conversas mãe-criança servem de base segura para a criança, os autores desenvolveram uma escala, a *Autobiographical Emotional Event Dialogue* (Koren-Karie, Oppenheim, & Getzler-Yosef, 2008, AEED) que avalia os comportamentos da criança e da mãe durante as conversas. Um estudo longitudinal sugere associações entre o padrão de vinculação avaliado precocemente e a qualidade emocional dos diálogos mãe-criança sobre eventos emocionais passados, avaliados entre os 4 e os 7 anos de idade, com a referida escala (Oppenheim, Koren-Karie, & Sagi-Schwartz, 2007). Resultados idênticos foram encontrados envolvendo diálogos sobre eventos hipotéticos e a segurança da vinculação, evidenciando que independentemente do conteúdo da conversa, as características emocionais do diálogo co-construído entre a díade assumem uma maior importância (e.g. Gini, Oppenheim, & Sagi-Schwartz, 2007; Oppenheim, Koren-Karie, & Sagi-Schwartz, 2007).

Comunicação Pais-Criança e o Conhecimento Emocional

O conhecimento emocional da criança é influenciado por vários fatores, entre os quais, a reação dos pais às emoções da criança. A criança aprende a expressar e a conversar sobre as emoções na interação com o adulto, já que a forma como este expõe as suas emoções, influencia o desenvolvimento da competência emocional da criança. No geral, os pais que reagem às emoções da criança numa forma suportada e confortável, apresentam crianças que são emocionalmente mais competentes (Denham, 1997; Denham, Zoller, & Couchard, 1994; Dun, Brown, & Beardsall, 1991).

Os pais ao conversarem com a criança sobre as experiências passadas partilhadas, permitem que esta adquira a compreensão das emoções vivenciadas, ajudando-a a clarificar as causas das emoções e o papel que estas desempenham nas relações (Denham, Zooler, & Couchoud, 1994; Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn, & Cassidy, 2003; Laible, 2004a). Relativamente à valência dos eventos falados, as mães são mais elaborativas quando discutem eventos negativos com as crianças e fazem mais perguntas de resposta aberta, e quando discutem eventos positivos fazem mais perguntas de resposta fechada. Assim, as mães ao elaborarem mais quando falam de eventos negativos com a criança, promovem a participação desta na conversa e ajudam-na a construir narrativas coerentes, ajudando-a a compreender como e o que aconteceu

(Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn, & Cassidy, 2003; Fivush, 2011), promovendo nas crianças melhor compreensão das emoções (Laible, 2004b).

Desta forma, o estilo e o conteúdo emocional da reminiscência pais-criança têm sido amplamente relacionados com a vinculação da criança e a compreensão das diferentes emoções (Farrant & Reese, 2000). As diferenças no papel que a mãe e o pai desempenham no desenvolvimento da criança, levam a diferentes influências destes no conhecimento emocional da mesma.

Diferenças na Comunicação Mãe-Criança e Pai-Criança. Poucos estudos se debruçaram sobre a reminiscência das díades mãe-criança e pai-criança, no entanto, os resultados existentes evidenciam que o sexo dos pais e da criança são factores importantes na socialização das emoções desta. Relativamente ao sexo da criança, na idade do pré-escolar, quando pais e mães discutem eventos passados emocionais com a criança, estes diferem na forma como utilizam a linguagem emocional com as raparigas e com os rapazes, na medida em que ambos falam mais acerca das emoções, são mais elaborativos e expressam-se mais a nível emocional com as raparigas (e.g. Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn, & Cassidy, 2003; Reese & Fivush, 1993).

Mesmo em situações em que é solicitado aos pais e mães que falem sobre eventos passados sem referências emocionais, neste caso com crianças de três anos de idade, pais e mães não diferem na linguagem emocional utilizada, contudo ambos discutem mais emoções com as filhas do que com os filhos, principalmente relativamente à tristeza. Nesta idade, as crianças não apresentam diferenças na linguagem emocional ao nível do sexo, o que leva a crer que as diferenças encontradas não estão associadas ao sexo da criança (Kuebli & Fivush, 1992).

No que diz respeito às diferenças de sexo dos adultos, apesar de mães e pais falarem das emoções de forma idêntica na reminiscência, alguns estudos evidenciam que as mães se referem mais às emoções, são mais elaborativas do que os pais, tanto com crianças de idade pré-escolar, como com adolescentes (e.g. Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000; Kuebli & Fivush, 1992), enquanto outros evidenciam poucas diferenças entre a mãe e o pai (e.g. Reese & Fivush, 1993; Reese, Haden, & Fivush, 1996).

Num estudo realizado por Fivush, Brotman, Buckner, e Goodman (2000), foi solicitado à mãe e ao pai para conversarem com filhas e filhos sobre eventos passados relacionados com

palavras que representam uma emoção. Concluíram que as mães apresentam conversas mais longas, utilizam mais palavras emocionais, e discutem as emoções mais frequentemente com as crianças, do que os pais. Relativamente às causas das experiências emocionais, as mães discutem as causas das emoções em maior extensão do que os pais, o que leva a crer que as mães ajudam a criança a compreender e a lidar com as suas emoções.

No mesmo sentido, num estudo de Bost, Choi, e Wong (2010) avaliaram a qualidade das interações mãe-criança e pai-criança como preditor do estilo narrativo parental e da referenciação emocional na reminiscência. Apesar de não existirem diferenças significativas entre as elaborações e a referenciação emocional da mãe e do pai com a criança, estas variáveis não se encontravam correlacionadas entre si, sugerindo que a criança experiencia diferenças quando conversa com cada um dos progenitores. Neste sentido, a criança ao experienciar contextos diádicos de conversação diferentes, vai igualmente desenvolver diferentes capacidades narrativas que poderão ter implicações no seu conhecimento emocional.

Alguns autores defendem que as diferenças encontradas na reminiscência e na forma como pais e mães falam com os seus filhos e filhas, podem estar associadas à forma como homens e mulheres falam do seu passado autobiográfico. De forma geral, as mulheres apresentam narrativas mais longas, detalhadas, mais vívidas e emocionalmente mais enriquecidas, do que os homens (Fivush & Buckner, 2003). Por sua vez, as raparigas tendem a falar mais das emoções do que os rapazes, nomeadamente em relação à tristeza (Adams, Kuebli, Boyle, & Fivush, 1995).

Para além das características da memória autobiográfica de cada progenitor, o pai tende a ser mais influenciado pelas características da criança, do que a mãe. Assim, no que diz respeito ao temperamento da criança, no estudo de Bost, Choi, e Wong (2010), quando a criança apresentou um temperamento difícil, o pai usou menos perguntas e afirmações, que promovem a co construção de uma reminiscência rica, coerente e detalhada. Por outro lado, os pais que estavam mais envolvidos com a criança, que forneceram mais suporte afectivo, e foram cooperantes enquanto brincavam com esta, focaram-se mais em aspectos positivos dos eventos passados que escolheram para conversar com a mesma.

Segurança de vinculação, comunicação pais-criança e conhecimento emocional

A idade pré-escolar é uma fase crucial do desenvolvimento da criança, na qual o discurso com os cuidadores e a segurança da vinculação são dois importantes contributos para a

compreensão socioemocional da criança. Apesar de existirem estudos que se interessam pela associação bivariada entre a vinculação, o discurso pais-criança e o conhecimento emocional da criança, poucos são os estudos que se debruçam sobre a interrelação destas variáveis, como o presente estudo se propõem estudar (Ontai & Thompson, 2002).

Num estudo longitudinal de Ontai e Thompson (2002), sobre a relação entre a compreensão emocional, o discurso mãe-criança e a segurança de vinculação, avaliadas em dois momentos, aos três e aos cinco anos, concluiu-se que as crianças seguras apresentam valores mais elevados de compreensão emocional, especialmente de emoções negativas aos cinco, mas não aos três anos. O que sugere que os benefícios na compreensão emocional da criança, entre os quais uma maior sensibilidade materna face às necessidades emocionais da criança, juntamente com a compreensão dos estados psicológicos internos dos outros por parte da criança, só se verifica depois dos 3 anos. Os resultados evidenciam igualmente que o discurso materno mais elaborativo num contexto de uma relação mais segura, leva a um maior conhecimento das emoções, apenas positivas, aos 5 anos de idade.

A investigação tem demonstrado que o contexto de reminiscência difere dos outros contextos de conversa pais-criança. Num estudo de Laible e Song (2006), com crianças entre os 3 e os 5 anos e suas mães, os autores examinaram se o afeto partilhado (avaliado com a escala de Gini, Oppenheim, & Sagi, 2003), o clima familiar e o discurso mãe-criança (de um evento positivo e um negativo) eram preditores do conhecimento emocional das crianças avaliado com o *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986), em dois contextos diferentes (na leitura de um livro e numa situação de reminiscência). Os resultados evidenciaram que tanto a elaboração materna como o afeto, especialmente no contexto de reminiscência, são importantes preditores do conhecimento emocional das crianças. O tom emocional da interação mãe-criança (que incluiu envolvimento emocional e positividade partilhada) foi considerado igualmente um importante preditor do conhecimento emocional das crianças e está associado a representações de relação de vinculação coerentes. Assim, díades mãe-criança que apresentaram um clima familiar mais caloroso e coeso, expressaram mais afeto positivo e ambas cooperaram mais na tarefa de reminiscência, nos dois contextos analisados.

No mesmo sentido, Laible (2011) examinou a relação entre a reminiscência (sobre um evento positivo e um negativo) de crianças de idade pré-escolar e suas mães, a segurança das

representações de vinculação, o afeto partilhado (avaliado com a escala de Gini, Oppenheim, & Sagi, 2003) e o conhecimento emocional das crianças avaliado com o *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986). Verificou que as crianças seguras apresentam mães que partilham mais afeto e que elaboram mais na discussão de eventos positivos e negativos. As trocas afectivas entre mãe-criança durante a reminiscência das crianças seguras evidenciaram elevados níveis de afeto positivo, envolvimento, reciprocidade e baixos níveis de hostilidade.

Mais recentemente, Laible, Murphy, e Augustine (2013), analisaram longitudinalmente, aos três anos e meio e aos quatro anos, as ligações entre a qualidade da reminiscência mãe-criança (sobre um evento biográfico negativo) e o subsequente desenvolvimento emocional da criança, incluindo o conhecimento emocional da criança avaliado com o *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986), a empatia da criança, as representações da relação de vinculação e o *self* moral. Os resultados evidenciaram que o envolvimento da criança na co construção de significados da díade, na reminiscência de eventos passados, foi o preditor mais consistente do conhecimento emocional, mas só longitudinalmente e não concorrentemente. As crianças mais envolvidas e que participaram mais na reminiscência com a mãe aos três anos e meio, apresentaram melhores resultados no conhecimento emocional aos quatro anos.

Até ao momento, nenhum estudo se propôs a analisar as ligações existentes entre a qualidade de reminiscência, a qualidade emocional da interação, a segurança dos modelos internos e o conhecimento emocional das crianças, longitudinalmente, nas díades mãe-criança e pai-criança, como o presente estudo se propõem analisar.

Objectivos

O objectivo principal do nosso estudo é analisar longitudinalmente se a segurança dos modelos internos das crianças, o estilo elaborativo do adulto e a qualidade emocional dos diálogos das díades mãe-criança e pai-criança sobre eventos passados, contribuem para o conhecimento emocional das crianças de idade pré-escolar. Pretendemos ainda analisar as associações existentes entre as variáveis descritas acima.

Esperamos de acordo com a literatura apresentada, que a segurança dos modelos internos das crianças esteja associada não só a um estilo de comunicação mais elaborativo por parte da mãe e do pai, assim como a discursos com níveis mais elevados de qualidade emocional (Fivush & Vasudeva, 2002; Laible, 2004b; Laible, 2011; Laible & Song, 2006; Thompson, Laible, &

Ontai, 2003; Newcobe & Reese, 2004; Reese & Farrant, 2003). Por outro lado, esperamos que as díades mais seguras, com maior envolvimento e um estilo mais elaborativo por parte do adulto aos 4 anos, apresentem crianças com maior conhecimento das emoções aos 5 anos de idade.

Método

Participantes

Participaram 72 crianças, 37 raparigas e 35 rapazes, e respectivas figuras parentais (68 mães e 51 pais). As crianças frequentavam dois jardins de infância do distrito de Lisboa. As recolhas dos dados foram realizadas em 2 momentos. No primeiro momento, as crianças frequentavam a sala dos 4 anos e tinham idades entre 40 e os 73 meses ($M = 56.43$, $DP = 5.51$), no segundo momento as mesmas crianças frequentavam a sala dos 5 anos e tinham idades compreendidas entre os 50 e os 89 meses ($M = 62.76$, $DP = 8.10$). Destas, 30 destas crianças eram filhos primogénitos e 29 tinham pelo menos um irmão. A idade das crianças na entrada para a creche/jardim-de-infância variou entre os 4 e os 40 meses ($M = 15.66$, $DP = 11.24$), passando estas de 5 a 10 horas por dia neste contexto ($M = 8.05$, $DP = 1.58$).

Das 72 crianças, 47 crianças participaram na tarefa de reminiscência com a mãe e com o pai, 22 mães participaram com a criança sem o pai e 4 pais participaram com a criança sem a mãe. As idades das mães variaram entre os 28 e os 45 anos ($M = 36.03$, $DP = 3.98$) e as dos pais entre 29 e os 51 anos ($M = 37.89$, $DP = 5.54$). As famílias pertenciam a um nível socioeconómico médio e médio-alto, variando o nível de educação materno entre os 9 e os 19 anos de escolaridade ($M = 14.83$, $DP = 2.87$), isto é entre o 9º ano e o mestrado, e o paterno entre os 4 e os 19 anos ($M = 14.88$, $DP = 3.85$), isto é entre o 4º ano e o mestrado. Na sua grande maioria, tanto as mães (96%) como os pais (100%) estavam empregados e a trabalhar fora de casa. A generalidade das crianças pertenciam a famílias biparentais (95%), contudo 11 crianças vivem com as mães, tendo contacto regular com os pais.

Estes dados fazem parte de um projeto longitudinal mais vasto da Unidade de Investigação em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação financiado em parte pela FCT (PTDC/PSI/64149/2006, PTDC/MHC-PED/3929/2012).

Instrumentos

Attachment Story Completion Task. O *Attachment Story Completion Task* (ASCT; Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990) é constituído por um entrevista composta por 5 histórias encenadas com uma família de bonecos, que pretendem desencadear na criança conteúdos relacionados com os comportamentos de vinculação.

As histórias apresentadas à criança, que devem ser finalizadas por esta são: a figura de vinculação em situação de autoridade face a um percalço accidental 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 *coping* com um cuidador substituto (Partida) e tonalidade afectiva da reunião familiar (Reencontro). Uma instrução adicional neutra (Bolo de Aniversário) é administrada inicialmente, para assegurar que a criança compreende o procedimento e para que se possa familiarizar com os materiais, mas não é cotada.

Os valores de segurança são atribuídos ao longo de uma escala de 8 pontos, em função da complexidade da resolução dada ao problema levantado no início de cada história e da coerência das narrativas produzidas, sendo igualmente tidos em conta parâmetros associados ao processo narrativo, nomeadamente, conhecimento emocional revelado, emoção geral expressa, comportamento não verbal, fluência do discurso, grau de investimento na tarefa e qualidade da interação com o entrevistador (ver Bretherton & Oppenheim, 2003; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009).

Primeiro houve um período de várias semanas de treino, durante o qual foram discutidos em detalhe os diferentes parâmetros a ter em consideração, história a história, na atribuição dos *valores* de segurança e cotados vários vídeos até se ter atingido valores de fiabilidade satisfatória. De seguida, todas as narrativas do estudo foram cotadas por pelo menos dois elementos de uma equipa de quatro investigadores distintos. Para as cinco histórias os valores de correlação entre os investigadores (calculado como correlações entre classes) variaram entre .72 e .99. Para cada história, o valor final foi obtido através da média das pontuações dadas pelos investigadores que cotaram as entrevistas do sujeito em causa.

Escala de inteligência de Wechsler para a idade pré-escolar e primária. De forma a controlar possíveis efeitos devido a diferenças inter-individuais ao nível das competências

linguísticas e da compreensão verbal das crianças, utilizou-se a Escala de Inteligência de Wechsler para idade pré-escolar e primária traduzida para português (WPPSI, Wechsler, 1996). Esta escala permite identificar os pontos fortes e fracos da criança, num determinado momento do seu desenvolvimento. A WPPSI é aplicada em crianças entre os 4 e os 6 anos de idade e é constituída por 12 sub-testes, 6 sub-testes perceptivo-motores (realização) e por 6 sub-testes verbais. Os resultados dos 12 sub-testes permitem calcular três escalas compósitas: Quociente de Inteligência (QI) verbal, QI de realização e QI da escala completa. Neste estudo, apenas se avaliou o QI verbal, constituído pelas seguintes 6 provas: informação, vocabulário, aritmética, semelhanças, compreensão e frases memorizadas (prova opcional).

Tarefa de reminiscência pais-criança. Os estilos narrativos pais-criança foram recolhidos através da Tarefa de Reminiscência Pais-Criança (pai-criança e mãe-criança), baseado no procedimento descrito por Fivush e Fromhoff (1988), que se mostrou válido na avaliação da comunicação pais-criança (ver Reese & Fivush, 1993).

Esta tarefa permite avaliar o estilo de reminiscência das díades mãe-criança e pai-criança, e consiste na realização de uma conversa filmada entre as díades em dias separados, na qual é solicitado antecipadamente aos pais, que escolham 3 eventos (de carácter emocionalmente positivo, negativo e neutro) passados partilhados com a criança para falarem com esta.

Teste do Conhecimento das Emoções. Utilizou-se a adaptação portuguesa do *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986), o Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2006), para crianças em idade pré-escolar. O material do instrumento incluiu fantoches com diversas faces amovíveis representando cada uma das emoções básicas primárias (alegria, tristeza, raiva/zanga e medo/susto). As tarefas incluídas neste teste distribuem-se nas seguintes dimensões: (a) nomeação das emoções através das expressões faciais; (b) reconhecimento das emoções através das expressões faciais; (c) conhecimento das causas das emoções desencadeadas em situações típicas e (d) descentração afetiva em situações emocionalmente atípicas.

A dimensão da nomeação, composta por quatro tarefas, avalia a capacidade da criança nomear emoções com base nas expressões emocionais das faces amovíveis dos fantoches enquanto a do reconhecimento, igualmente composta por quatro tarefas, analisa a capacidade da

criança identificar uma emoção com base nas expressões emocionais de cada face amovível e no seu rótulo verbal.

As situações de contexto emocional subdividem-se em compreensão (das situações típicas ou causas das emoções) e descentração afectiva (em situações atípicas), cujos protagonistas são personalizados pelos fantoches, utilizando-se para tal a mímica gestual, facial e vocal do administrador. Os fantoches são dois irmãos, um de sexo masculino outro de sexo feminino (sendo um deles o correspondente ao sexo da criança, escolhido como protagonista das situações apresentadas) e a respectiva mãe. A avaliação da resposta é feita em função da escolha que a criança faz da face amovível do fantoche, representativa da emoção adequada a cada uma das situações representadas.

A compreensão (das causas das emoções em situações típicas) é contemplada nas primeiras oito vinhetas que 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). Posteriormente, a descentração afectiva (em situações atípicas), representada nas restantes doze 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). Quanto a estas últimas, algumas situações exploraram a possibilidade de desencadear emoções com diferentes valências, positivas ou negativas, enquanto outras, exploraram situações susceptíveis de ativar uma de entre duas emoções negativas (medo, raiva e tristeza). As situações típicas avaliam a capacidade da criança em compreender as causas das emoções e as situações atípicas avaliam, para além daquela, a capacidade de descentração afectiva, ou seja, quando os estados internos do fantoche são diferentes dos da própria criança, em situações semelhantes.

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

As medidas do Teste do Conhecimento das Emoções são: nomeação composta por 4 itens; reconhecimento composta por 4 itens; compreensão (das situações típicas ou causas) composta por 8 itens; descentração afectiva (de situações atípicas) composta por 11 itens (1 item para as emoções alternativas entre alegria e tristeza, 3 itens para as emoções alternativas entre alegria e raiva, 2 itens para as emoções alternativas entre alegria e medo, 2 itens para as emoções

alternativas entre tristeza e raiva, 2 itens para as emoções alternativas entre raiva e medo e 1 item para as emoções alternativas entre tristeza e medo). O teste original é composto por 12 itens, mas retirou-se o último item, correspondente a uma situação cuja reflexão ética nos fez decidir pela sua não aplicação às crianças da nossa amostra. A situação é descrita através da frase “O avô Joaquim morreu e não o poderás voltar a ver”. Esta alteração foi discutida e aprovada pela autora do instrumento.

Procedimento

Após obtenção de consentimento informado, a recolha dos dados decorreu em dois momentos. Num primeiro momento foram recolhidos os instrumentos *Attachment Story Completion Task*, *WPPSI* e *Tarefa de Reminiscência Adulto-Criança*. Estes foram aplicados de forma individual, por assistentes de investigação independentes e previamente treinados. A aplicação do *Attachment Story Completion Task* e da *WPPSI* decorreram no jardim-de-infância, numa sala disponibilizada para o efeito, estando o entrevistador e a criança sentados, em situação de face a face. Os dois instrumentos foram aplicados de forma individual, por assistentes de investigação independentes e previamente treinados.

Num segundo momento, realizaram-se as recolhas com as díades mãe-criança e pai-criança para a *Tarefa de Reminiscência Adulto-Criança*, que decorreram igualmente na instituição, tendo-se procedido ao contra-balanceamento da ordem das mesmas. De forma a controlar possíveis efeitos da ordem de aplicação dos três eventos da tarefa, a sequência destes foi previamente aleatorizada e informada aos pais, antes de realizarem a mesma. O intervalo entre as recolhas dos vídeos das conversas entre mãe-criança e pai-criança foi de no mínimo uma semana.

Attachment Story Completion Task. As instruções do ASCT são enunciadas de forma dramatizada, finalizando com uma solicitação dirigida à criança: “*Mostra-me e conta-me o que acontece agora*”. As entrevistas foram gravadas em vídeo, tendo a maioria das crianças realizado a tarefa em 15-20 minutos. Os vídeos das entrevistas foram posteriormente analisados de forma autónoma, por duas equipas de investigadores independentes, previamente treinados, estranhos à situação de recolha dos dados, bem como a qualquer outra informação sobre as crianças, tendo por base dois sistemas de classificação distintos (ver Bretherton & Oppenheim, 2003; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009).

Quociente de inteligência verbal. Foram aplicadas as 5 subescalas verbais da WPPSI com base nas instruções de administração da escala, por administradores familiarizados na aplicação da mesma e posteriormente foram cotadas por um desses administradores.

Tarefa de reminiscência pais-criança. Depois de assinarem o consentimento informado, pais e mães foram contactados telefonicamente e separadamente. Foram informados sobre o procedimento (filmagem de pequeno vídeo de uma conversa informal entre pai-criança e mãe-criança e que o objectivo da recolha destes dados seria o estudo da memória autobiográfica das crianças) e foi agendado um dia para se deslocarem ao jardim-de-infância, de acordo com a disponibilidade destes. Foi-lhes igualmente solicitado que seleccionassem 3 eventos, isolados no tempo, que tivessem vivenciado com a criança nos últimos 12 meses, mas não na última semana. Dois desses eventos deveriam corresponder a situações emocionalmente ativadoras para a criança, uma positiva e outra negativa, devendo o terceiro evento ter um carácter neutro.

Foram fornecidos exemplos do tipo de eventos pretendidos: situação de doença da criança e/ou possível ida ao hospital, ter perdido o brinquedo preferido (para os eventos negativos); festa de aniversário da criança, um passeio especial em família (para os eventos positivos); terem ido jantar em casa de amigos dos pais, terem ido a um supermercado diferente do habitual (para os eventos neutros). Foram desaconselhados eventos que envolvessem idas ao cinema, visionamento de filmes ou teatro, uma vez que segundo os autores Reese & Fivush (1993), o mais provável é que nestes casos a comunicação se cingisse apenas ao relato do filme ou peça em causa.

Nas famílias em que ambos os pais optaram por participar, foi-lhes solicitado que escolhessem eventos diferentes dos que tinham sido escolhidos pelo outro progenitor. Foi-lhes igualmente solicitado que não conversassem com a criança sobre os eventos até à realização da tarefa. A mãe/pai foram deixados na sala com a criança e com a câmara de vídeo a filmar, foi-lhes pedido que, após um período inicial de conversa ou brincadeira, falassem com a criança sem restrições de tempo, quando sentissem que esta estava preparada para conversar, tornando a situação o mais natural possível. A instrução dada aos pais foi que tentassem que a criança recordasse de forma natural, o máximo de informação possível sobre cada um dos eventos.

Os vídeos foram seguidamente divididos por três elementos da equipa de investigação, responsáveis pela sua transcrição literal, tendo a correspondência entre a transcrição e o áudio sido confirmada por outra pessoa, externa ao processo de transcrição. Depois de devidamente

codificadas, omitindo informações da criança e dos pais, todas as transcrições foram analisadas por dois investigadores independentes, previamente treinados, relativamente às características do discurso da criança e do adulto (para exemplos ver Bost et al., 2006; Farrant & Reese, 2000; Fivush & Fromhoff, 1988; Reese & Fivush, 1993).

Estilo de reminiscência. A cotação foi baseada na tradução e adaptação feita de Bost et al. (2006) e Fivush e Fromhoff (1988), realizada por Maia (2011) (ver Anexo I). De acordo com o procedimento original (Fivush & Fromhoff, 1988), todas as transcrições foram marcadas com o início e fim em relação aos 3 eventos falados. De seguida, foram assinaladas todas as unidades proposicionais do discurso, quer da criança, quer do adulto, formadas pela inclusão implícita de sujeito e verbo. Cada unidade proposicional foi cotada ao nível do conteúdo com um código, sendo os códigos do adulto e da criança exaustivos e mutuamente exclusivos.

No que diz respeito à cotação do discurso parental, este foi cotado considerando a frequência com que aparecem questões gerais abertas, questões específicas, questões iniciadas por “Lembras-te?” e questões fechadas do tipo “sim ou não”. A todos os códigos acima referidos foi adicionado um segundo código, que baseado em investigação anterior pode definir o estilo de reminiscência: elaborativo ou repetitivo (Fivush & Fromhoff, 1988; Reese, Haden, & Fivush, 1993). Foram igualmente avaliadas as confirmações, negações e reiteraões do adulto relativamente ao discurso da criança e os elementos de meta-memória. Ao contrário da categoria das questões, a categoria da provisão da informação, que diz respeito a qualquer comentário realizado pelo adulto que fornece informação sobre o evento, não solicita uma resposta à criança como as questões e como tal não entra para a cotação.

Em relação à cotação do discurso da criança, este foi cotado como evocaões elaborativas sempre que a criança providenciava nova informação acerca do evento que estava a ser falado ou quando falava de um novo aspecto do mesmo evento (e.g. “Nós também vimos elefantes no jardim zoológico”). As evocaões repetitivas foram cotadas quando a criança repetia a informação previamente fornecida pelo adulto (e.g. “Eu não sei” ou “Diz-me tu”). As negações, reiteraões ou confirmações da criança relativas à informação fornecida pelo adulto, foram cotadas como avaliações.

Foi também cotada a extensão do discurso do adulto e da criança. Para tal, foi contabilizado o número total de palavras, apenas relativas aos eventos em causa e para cada

sujeito individualmente (adulto e criança). Tal como reportado por outros estudos prévios que utilizaram o mesmo procedimento (e.g. Bost et al., 2006; Haden, Haine, & Fivush, 1997; Maia, 2011; Reese & Fivush, 1993), optámos por considerar o discurso no seu todo ao longo da tarefa (o discurso da mãe, da criança com a mãe, do pai e da criança com o pai), não fazendo distinção entre os 3 eventos (positivo, negativo e neutro). Esta escolha deveu-se ao facto de dentro de cada evento, os diálogos da generalidade das díades acabarem por não se cingirem apenas a um tom emocional.

Seguindo os critérios referidos por Bost et al. (2006) de um total de 132 transcrições, 32 (cerca de 24%) foram aleatoriamente seleccionadas e cotadas de forma independente por outro investigador treinado e sem qualquer conhecimento prévio sobre as famílias. Relativamente ao discurso parental, o acordo inter-juízes (realizado com correlações intra classes) foi de .92 para o somatório das categorias elaborativas, de .87 para o somatório das categorias repetitivas e de .96 para o somatório das categorias avaliativas. Para o discurso da criança foi de .92 para o somatório das categorias evocativas (elaborativas e repetitivas) e de .80 para a categoria avaliativa.

De forma a verificar a fiabilidade do instrumento, calculámos para o discurso da mãe com a criança, o alfa de *cronbach* relativo ao conjunto das categorias elaborativas do discurso, que inclui as avaliações positivas (e.g. confirmações e reiteraões) e os elementos de meta-memória, que foi .79. Para o conjunto das categorias repetitivas do discurso que, também, inclui as avaliações negativas (e.g. negações) o alfa de *cronbach* foi .61.

No que diz respeito ao discurso do pai com a criança, para o conjunto das categorias elaborativas foi .77 e para o conjunto das categorias repetitivas foi .79. Tanto para o discurso da mãe, como para o discurso do pai, o instrumento evidencia níveis aceitáveis de consistência interna. Para o discurso da criança, foi igualmente calculado o alfa de *cronbach* para o conjunto das categorias evocativas elaborativas, evocativas repetitivas e avaliativas que foi de .55 para o diálogo mãe-criança, e de .61 para o diálogo pai-criança, evidenciando, níveis considerados, ainda, aceitáveis de consistência interna, embora mais baixos.

Uma variável, elaborativa, que corresponde ao somatório das proporções das categorias elaborativas do discurso, das avaliações positivas (e.g. confirmações e reiteraões) dirigidas ao discurso da criança e dos elementos de meta-memória. Outra variável, repetitiva, que diz respeito

ao somatório das categorias repetitivas do discurso e das avaliações negativas (negações) dirigidas ao discurso da criança.

Para o discurso da criança, criámos uma variável compósita, participação que à semelhança do que foi feito noutros estudos (ver Bost et al., 2006; Maia, 2011), corresponde ao somatório das proporções das categorias evocativas (elaborativas e repetitivas) do discurso da criança e das avaliações feitas ao discurso parental.

Qualidade emocional dos discursos. Depois de realizada a cotação do discurso, procedeu-se à cotação da qualidade emocional dos discursos, com base nos vídeos. Para tal foi utilizada a tradução e adaptação do original *Autobiographical Emotional Events Dialogues* de Koren-Karie, Oppenheim, Etzion-Carasso, e Haimovich (2003) realizada por Maia (2011).

As escalas variaram de 1 a 9, com os valores mais elevados a corresponderem a elevados níveis do comportamento avaliado pela escala (em todas as escalas, excepto nas escalas de hostilidade e dissolução de fronteiras, em que os valores mais elevados correspondem a comportamentos negativos, que posteriormente foram invertidas).

Para o acordo inter-juízes, foram igualmente utilizadas 32 vídeos das díades (20%) que foram utilizadas para o acordo do discurso, 13 díades pai/criança e 19 díades mãe/criança. Para tal procedeu-se ao acordo (calculado através de correlações intra-classes), que são apresentadas a seguir à descrição das mesmas.

Foram utilizadas as 7 escalas paralelamente para o adulto (mãe e pai) e para a criança e duas escalas para a avaliação da produção da narrativa da díade (ver Koren-Karie, Oppenheim, & Getzler-Yosef, 2008). As escalas do adulto foram compostas por (dentro de parêntesis estão os valores mais altos de cada escala): *Mudança de Foco* (o adulto está completamente focado na tarefa, não se distrai com detalhes irrelevantes, .84); *Dissolução de Fronteiras* (o adulto aceita a criança como uma pessoa separada das suas expectativas e experiências, não força as suas ideias e emoções, .80); *Aceitação e Tolerância* (adulto permite que a criança expresse um grande leque de emoções sem julgar ou estar à defesa, .81); *Envolvimento* (o adulto está genuinamente envolvido na tarefa e demonstra interesse pela criança e pelo seu discurso, .74); *Hostilidade* (o adulto evidencia hostilidade e zanga ou sentimentos negativos dirigidos à criança, .77); *Resolução de Sentimentos Negativos* (o adulto dá ênfase das competências da criança em lidar

com os eventos negativos, .83); e *Estruturação da Interação* (adulto ajuda a criança a elaborar de um modo rico e coerente, escutando-a ativamente e guiando-a quando necessário, .88).

As escalas da criança foram compostas por (dentro de parêntesis estão os valores mais altos de cada escala): *Mudança de Foco* (a criança está completamente focada na tarefa, não se distrai com detalhes irrelevantes, .83); *Dissolução de Fronteiras* (a criança não assume um papel parental, ou age de forma controladora ou punitiva para com o adulto, .89); *Aceitação e Tolerância* (a criança aceita as sugestões do adulto e que este guie a conversa, .89); *Envolvimento* (a criança está genuinamente envolvido na tarefa e demonstra interesse na interação, .76); *Hostilidade* (a criança evidencia hostilidade e zanga ou sentimentos negativos dirigidos ao adulto, .86); *Resolução de Sentimentos Negativos* (a criança é capaz de dar uma resolução positiva a conversas que envolvam sentimentos negativos, .73); e *Estruturação da Interação* (a criança elabora histórias ricas em detalhes, .74).

As 2 escalas comuns à díades eram: *Adequação* (adulto e criança conversam sobre situações separadas que correspondem às emoções solicitadas, .81) e *Coerência* (adulto e criança estão envolvidos e têm prazer na tarefa; elaboram situações com princípio, meio e fim, de forma fluída e coerente, .83).

Teste do Conhecimento das Emoções. Nas tarefas de nomeação das emoções através do seu rótulo verbal, o administrador baralhou as quatro faces amovíveis do fantoche de um dos irmãos (o correspondente ao sexo da criança em presença) e colocou-as em linha à frente da criança, questionando, uma a uma: “*O que sente esta cara?*”. As crianças indicaram os nomes de cada uma das emoções. Antes das tarefas do reconhecimento, o administrador baralhou de novo as faces, colocou-as de igual forma em linha à frente da criança e questionou-a, para cada uma das faces: “*Qual a cara que está a sentir (alegria/tristeza/raiva/medo)?*”. As crianças apontaram para a face desenhada com a expressão da emoção que consideraram adequada.

Antes da utilização dos fantoches para a tarefa de compreensão das emoções (situações típicas) e descentração afectiva (situações atípicas), o administrador forneceu uma breve explicação, nomeando cada emoção e em simultâneo a sua representação através da mímica gestual, facial, vocal e corporal do modo *standard* de expressão de cada uma dessas emoções. Nas referidas tarefas, o administrador apresentou as situações usando o mesmo tipo de mímica, concluindo com a seguinte questão: “*Como se sente o fantoche?*”. Foi, então, pedido à criança

para colocar no fantoche a face com a emoção mais adequada. De seguida, o administrador pediu à criança para atribuir o rótulo verbal a essa emoção, embora esta resposta não tivesse sido cotada.

Para a descentração afectiva (situações atípicas), foi pedido aos pais ou às educadoras que preenchessem previamente um questionário com as 12 vinhetas, no qual escolheram das duas emoções apresentadas para cada situação, a que seria a experiência emocional típica do seu filho. Nestas situações atípicas, a expressão emocional representada pelo fantoche para cada situação foi a que os pais não seleccionaram como sendo a que provavelmente seria vivenciada pelo seu filho(a), naquelas circunstâncias. Deste modo, torna-se possível avaliar a descentração afectiva das crianças. As respostas das crianças foram registadas e posteriormente cotadas pelo administrador que fez a recolha dos dados.

Resultados

Foram realizados teste *t-student* para amostras independentes e não se verificaram diferenças para a idade das crianças na altura em que se recolheram as emoções ($t(73) = -.503, p = .43$).

Qualidade Emocional dos Discursos das Díades

Com o intuito de aumentarmos o poder estatístico das escalas emocionais da tarefa de reminiscência, visto estarem fortemente correlacionadas entre si, optámos, tal como os autores Koren-Karie, Oppenheim, e Getzler-Yosef (2008), por agrupá-las em 3 escalas compósitas. Assim, agrupámos as escalas da mãe (mudança de foco, aceitação e tolerância, envolvimento, resolução de sentimentos negativos, estruturação da interação, com a hostilidade e a dissolução de fronteiras invertidas), na escala sensibilidade materna. Realizámos o mesmo para as escalas da criança (mudança de foco, aceitação e tolerância, envolvimento, resolução de sentimentos negativos, estruturação da interação, com a hostilidade e a dissolução de fronteiras invertidas), na escala cooperação da criança. A terceira escala, a coerência emocional narrativa, engloba as duas escalas da díade (adequação das histórias e coerência).

Utilizámos o coeficiente alfa de *cronbach*, que evidenciou níveis elevados de consistência interna para todas as escalas agrupadas: .93 para a sensibilidade materna, .93 para a escala

cooperação da criança e .92 para as escala coerência emocional narrativa. Os dados descritivos das escalas são apresentados na tabela 1. São também apresentados na tabela 1 os dados descritivos das restantes variáveis: elaboração do discurso da díades mãe-criança e pai-criança, e da segurança dos modelos internos recolhidos aos 4 anos; e das dimensões do conhecimento emocional (nomeação, reconhecimento, compreensão e descentração afectiva) recolhidas aos 5 anos de idade.

Tabela 1

Informação descritiva relativa à segurança dos modelos internos, às dimensões do conhecimento emocional e às variáveis do discurso e das escalas emocionais do discurso das díades mãe-criança (N = 69) e pai-criança (N = 52)

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min – Máx</i>
Segurança dos modelos internos	5.64	.97	3.43 - 7.56
Nomeação	10.23	1.48	7 - 12
Reconhecimento	11.68	.94	8 - 12
Compreensão	23.79	.53	22 - 24
Descentração afectiva	35.34	1.38	29 - 36
Conhecimento emocional	81.05	2.77	73 - 84
<i>Díade mãe-criança</i>			
Elaboração materna	9	2.92	4.25 - 16.43
Sensibilidade materna	6.62	1.36	3 - 9
Coerência emocional narrativa	6.31	1.40	3 - 9
Cooperação da criança	6.51	1.34	3 - 9
<i>Díade pai-criança</i>			
Elaboração paterna	9.47	3.02	2.46 - 19.28

Sensibilidade paterna	6.89	1.20	4 - 9
Coerência emocional narrativa	6.39	1.36	3 - 9
Cooperação da criança	6.69	1.26	3 - 9

Relações entre as Variáveis

Na tabela 2 são apresentadas as correlações bivariadas entre as variáveis. Pela observação da mesma, a segurança dos modelos internos está correlacionada positivamente com uma das dimensões do conhecimento emocional, o reconhecimento ($r = .35, p < .01$) e moderadamente com a escala de coerência emocional da díade mãe-criança ($r = .24, p < .05$). Foi igualmente encontrada uma associação entre a segurança com a escala cooperação da criança com a mãe ($r = .26, p < .05$). Neste sentido, as crianças com representações mais seguras da relação de vinculação, são capazes de reconhecer as emoções com mais facilidade e de colaborarem com a mãe em conversas de eventos pessoais passados, co produzindo narrativas mais coerentes.

No que diz respeito ao compósito do conhecimento emocional, foram encontradas correlações significativas e positivas com as 3 escalas emocionais do discurso da díade pai-criança, sensibilidade paterna ($r = .46 p < .01$), coerência emocional narrativa com o pai ($r = .58 p < .01$), e cooperação da criança com o pai ($r = .34 p < .01$). Crianças que na reminiscência com o pai, estão mais envolvidas emocionalmente e que constroem em conjunto com este conversas mais coerentes e adequadas e vice-versa, apresentam um maior conhecimento das emoções aos 5 anos de idade.

Todas as dimensões das emoções estão correlacionadas positivamente com o conhecimento emocional (r varia de .49 a .74), como seria de esperar.

Tabela 2
Correlações bivariadas entre as variáveis, para as díades mãe-criança (n = 69) e pai-criança (n = 52)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Segurança dos modelos internos													
2. Nomeação	.09												
3. Reconhecimento	.35**	.19											
4. Compreensão	-.12	.26*	.04										
5. Descentração afectiva	.01	.19	.07	.35**									
6. Conhecimento emocional	.15	.74**	.49**	.51**	.69**								
Díades Mãe-Criança													
7. Elaboração materna	-.01	-.90	.15	-.05	.30*	.15							
8. Sensibilidade materna	.19	-.03	.17	.06	.27*	.19	.55**						
9. Coerência emocional narrativa	.24*	.03	.14	.07	.20	.18	.38**	.86**					
10. Cooperação da criança	.26*	-.01	.15	.07	.22	.18	.56**	.92**	.85**				
Díades Pai-Criança													
11. Elaboração paterna	-.05	.04	-.15	-.04	.21	.07	.33*	.26	.20	.35*			
12. Sensibilidade paterna	.02	.33*	.10	.11	.44**	.46**	.32*	.43**	.37**	.44**	.16		
13. Coerência emocional narrativa	.17	.49**	.14	.17	.45**	.58**	.15	.19	.16	.22	.06	.81**	
14. Cooperação da criança	.01	.24	-.02	.14	.37**	.34*	.44**	.56**	.47**	.63**	.24	.90**	.69**

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

Dados Sociodemográficos e Diferenças de Sexo

A idade em que foram recolhidas as emoções apresentaram correlações significativas e positivas com a elaboração materna ($r = -.33, < .01$) e com a nomeação ($r = .35, < .01$). Quanto mais velhas as crianças, maior a tendência para nomearem as emoções. Em sentido oposto, as crianças mais velhas têm mães que elaboram menos na reminiscência.

Foram encontradas diferenças em função do sexo das crianças no que diz respeito à segurança dos modelos internos ($t(72) = 5.45; p = .00; d = 1.24$), com as raparigas a apresentarem valores de segurança mais elevados ($M = 6.13, DP = .76, n = 39$) do que os rapazes ($M = 5.10, DP = .89, n = 35$). Não se encontraram diferenças de sexo das crianças para as restantes variáveis analisadas.

Preditores do Conhecimento Emocional

Com o objectivo de tentar identificar as variáveis que têm uma influência significativa no conhecimento emocional das crianças aos 5 anos de idade, procedeu-se a um conjunto de modelos de regressão linear. Primeiramente, procedeu-se à elaboração de modelos de regressão hierárquica múltipla de forma a prever o conhecimento emocional, utilizando como variáveis independentes a segurança dos modelos internos, a elaboração materna e paterna e as 3 dimensões da qualidade emocional do discurso (sensibilidade, coerência emocional narrativa e cooperação da criança) para a díade mãe-criança e pai-criança. Posteriormente, analisaram-se os preditores de cada uma das dimensões que compõem o conhecimento emocional (nomeação, reconhecimento, compreensão e descentração afectiva) recorrendo a modelos de regressão hierárquica múltipla, utilizando as mesmas variáveis independentes descritas acima. Foram realizados separadamente os modelos para a díade mãe-criança e para a díade pai-criança.

Seguimos a sugestão dos autores Laible, Murphy, e Augustine (2013), que consideraram com base em estudos (e.g. Brown & Dunn, 1996; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Fivush, Haden, & Reese, 2006) que o sexo da criança e as habilitações literárias dos pais estão relacionados com as variáveis emocionais e com a reminiscência. Utilizámos como variáveis controlo nos modelos, a idade da criança relativa ao conhecimento emocional e o sexo da criança (variável dicotómica), visto que esta estava correlacionada com a Segurança dos modelos internos da criança.

Como objectivo de prever o conhecimento emocional das crianças, foram realizados dois modelos de regressão hierárquica múltipla, um para a díade mãe-criança e outro para a díade pai-criança. Para a díade mãe-criança, no primeiro passo colocámos a idade e o sexo da criança como variáveis de controlo, no segundo passo acrescentámos a segurança dos modelos internos, no terceiro passo a elaboração materna e no quarto passo a sensibilidade materna, cooperação da criança e coerência emocional da díade mãe-criança. Nenhuma das variáveis se mostrou significativa nos modelos e como tal estes dados não são apresentados ($R^2 < .01$, $p > .10$).

Para a díade pai-criança, colocámos igualmente as mesmas variáveis de controlo no primeiro passo, a segurança no segundo e a elaboração paterna no terceiro passo. No quarto passo acrescentámos igualmente as dimensões da escala emocional do discurso. O modelo mostrou-se significativo ($F(7,43) = 3.62$; $R^2 = .27$; $p = .004$) com a coerência emocional narrativa a evidenciar ser o preditor marginalmente significativo do modelo apresentado ($\beta = .63$; $t(43) = 2.82$; $p = .007$). As crianças das díades pai-criança que apresentaram uma maior coerência emocional narrativa na reminiscência, evidenciaram níveis mais elevados de conhecimento das emoções.

Preditores das Dimensões do Conhecimento Emocional na Díade Mãe-criança

Realizámos um modelo de regressão hierárquica múltipla para cada dimensão do conhecimento emocional (nomeação, reconhecimento, compreensão e descentração afectiva), para a díade mãe-criança e pai-criança em separado que são apresentados nas tabelas 3 e 4.

Para a díade mãe-criança, para o modelo que prediz a nomeação, apenas a idade das crianças na recolha das emoções fez contribuições significativas para o modelo ($F(6,61) = 1.91$; $R^2 = .08$; $p = .003$). Neste sentido, para a díade mãe-criança, quanto mais velhas as crianças, mais competências apresentam em nomear as emoções.

Na medida do reconhecimento das emoções, foi a segurança dos modelos internos das crianças que contribuiu marginalmente para esta dimensão ($F(4,63) = 2.74$; $R^2 = .09$; $p = .006$). Assim, as crianças com modelos internos mais seguros apresentam mais capacidades em reconhecer as emoções.

Para o modelo que prediz a descentração afectiva, só a elaboração materna contribuiu marginalmente para a significância deste ($F(4,63) = 2.43$; $R^2 = .08$; $p = .06$). Assim, para a

díade mãe-criança, as crianças cujas mães foram mais elaborativas na reminiscência, apresentaram melhores competências em se colocar no lugar do outro e em se descentrarem afectivamente.

Para a dimensão compreensão, os resultados não são apresentados na tabela porque nenhum dos modelos se mostrou significativo ($R\text{-quadrados} < .02, p > .10$).

Preditores das Dimensões do Conhecimento Emocional na Díade Pai-criança

Para a díade pai-criança, correspondente à tabela 4 apresentada acima, as variáveis predictoras da nomeação foram a idade da criança e a coerência emocional narrativa ($F(6,44) = 3.92; R^2 = .26; p = .003$). As crianças mais velhas e que partilharam com os pais valores mais elevados de coerência emocional narrativa na reminiscência, apresentam mais facilidade em nomear as emoções.

A capacidade das crianças em se colocarem no lugar dos outros (avaliada pela descentração afectiva) e tomarem uma perspectiva diferente da sua, é explicada em 18% pela coerência emocional narrativa na reminiscência com o pai ($F(6,44) = 2.80; R^2 = .18; p = .02$). Crianças que têm pais que co criam em conjunto narrativas mais coerentes, apresentam maiores capacidades de se descentrarem afectivamente.

Para as dimensões reconhecimento e compreensão, os modelos não foram significativos ($R\text{-quadrados} < .01, p > .10$) e como tal os dados não foram apresentados na tabela.

Tabela 3

Modelos de regressão a predizer as dimensões do conhecimento emocional da díade mãe-criança (n = 68)

Passos e Variáveis	β final	ΔR^2
Nomeação		
1. Idade	.35*	
Sexo da criança	-.04	.10*
2. Elaboração materna	.04	
Segurança	.12	.09*
3. Sensibilidade materna	-.22	
Coerência emocional narrativa	.19	.08***
Reconhecimento		
1. Idade	-.09	
Sexo da criança	-.10	-.01
2. Segurança	.40**	
Elaboração materna	.14	.09*
3. Sensibilidade materna	.13	
Coerência emocional narrativa	-.08	.07
Descentração afectiva		
1. Idade	-.06	
Sexo da criança	.12	-.01
2. Segurança	.16	
Elaboração materna	.36**	.08***
3. Sensibilidade materna	.18	
Coerência emocional narrativa	-.08	.06

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .10$.

Tabela 4

Modelos de regressão a predizer as dimensões do conhecimento emocional da díade pai-criança (n = 51)

Passos e Variáveis	β final	ΔR^2
Nomeação		
1. Idade	.35**	
Sexo da criança	-.04	.10*
2. Elaboração	.15	
Segurança	.07	.07
3. Sensibilidade	-.26	
Coerência	.67**	.26**
Descentração afectiva		
1. Idade	-.06	
Sexo da criança	.12	-.01
2. Segurança	.04	
Elaboração	.23	-.01
3. Sensibilidade	.09	
Coerência	.40***	.18*

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

Discussão

O principal objectivo do nosso estudo era averiguar longitudinalmente se a segurança dos modelos internos da criança, o estilo de comunicação das díades mãe-criança e pai-criança, e a qualidade emocional dos diálogos, eram preditores significativos do conhecimento emocional da criança na idade do pré-escolar.

Os resultados evidenciaram que de entre os vários preditores aos quatro anos de idade (segurança dos modelos internos da criança; elaboração materna e paterna; sensibilidade com a mãe e com o pai; cooperação da criança com a mãe e com o pai; coerência emocional narrativa com a mãe e com o pai), o único preditor do compósito do conhecimento emocional das crianças aos cinco anos foi a coerência emocional narrativa com o pai. A coerência emocional narrativa diz respeito ao compósito de duas escalas da qualidade emocional do discurso da díade adulto-criança, avaliadas pela *Autobiographical Emotional Event Dialogue* (Koren-Karie, Oppenheim, & Getzler-Yosef, 2008, AEED), em que os valores mais elevados correspondem a discursos fluentes, nos quais há um maior envolvimento e prazer na realização da tarefa de reminiscência. Existe igualmente uma maior adequação entre as situações faladas pela díade e o que lhes foi previamente solicitado na tarefa (no nosso estudo era pedido para conversarem de situações pessoais passadas: uma neutra, uma negativa e outra positiva).

Neste sentido, os resultados sugerem que as crianças que com o pai, co constroem discursos fluentes sobre eventos passados, com maior envolvimento emocional, maior participação e prazer na realização da tarefa, apresentam um maior conhecimento das emoções aos cinco anos de idade. Apesar de poucos estudos se debruçarem sobre os efeitos da reminiscência com o pai no desenvolvimento socioemocional da criança (Laible, Murphy, & Augustine, 2013), os nossos resultados vão ao encontro de estudos que analisaram a díade mãe-criança, e que defendem que o afecto partilhado e uma maior envolvimento da criança e da mãe na reminiscência promovem a compreensão emocional desta (e.g. Laible & Song, 2006; Laible, 2011; Ontai & Thompson, 2002).

Estes resultados vão no sentido dos resultados de um estudo realizado longitudinalmente com díades mãe-criança, em que o envolvimento da criança na tarefa de reminiscência foi o preditor do conhecimento emocional das crianças aos cinco anos de idade (Laible, Murphy, & Augustine, 2013). Vão também ao encontro do que era esperado, que a própria predisposição da criança para conversar sobre temas emocionais e aprender sobre as emoções, é promovida por interações calorosas, onde a criança se sente suportada pelo adulto. Numa relação onde há maior envolvimento emocional, prazer na interação e cooperação entre a díade, existem igualmente conversas que envolvem mais temas emocionais e consequentemente um melhor conhecimento das emoções por parte da criança (ver Laible, 2011; Laible e Song, 2006).

Pretendíamos igualmente analisar que variáveis contribuíssem para cada uma das dimensões do conhecimento emocional (nomeação, reconhecimento, compreensão e descentração afectiva). Realizámos as análises considerando a díade mãe-criança e pai-criança, em separado.

No que diz respeito à nomeação das emoções, esta medida do conhecimento emocional é avaliada perguntando às crianças o que cada face amovível de um fantoche (que expressa alegria, raiva, tristeza e medo) está a sentir, não dando nenhum suporte verbal ou não-verbal à criança. Na díade mãe-criança, os resultados evidenciaram que as crianças mais velhas obtiveram melhores resultados na nomeação das emoções aos cinco anos de idade. Deste modo, a idade contribuiu para que as crianças tivessem melhores resultados nesta tarefa, o que vai ao encontro do esperado visto que a competência de identificar as emoções e de reconhecer o significado das expressões emocionais desenvolve-se progressivamente ao longo do crescimento (Denham & Couchoud, 1990).

Na díade pai-criança, para além da idade, as crianças que tiveram melhores resultados na nomeação de emoções, apresentaram maior coerência emocional narrativa com o pai. A partilha e o prazer na interação com o pai, e o facto da díade ser capaz de falar coerentemente sobre os eventos solicitados parecem contribuir para que as crianças apresentem mais facilidade em nomear as emoções. No mesmo sentido, de forma geral, os pais que reagem às emoções da criança numa forma suportada e confortável apresentam crianças que são emocionalmente mais competentes (Denham, 1997).

Para a dimensão do reconhecimento das emoções, apenas na díade mãe-criança se verificaram resultados significativos, e foi a segurança dos modelos internos das crianças que contribuiu para que as crianças apresentassem melhores resultados na avaliação desta competência. Estes resultados podem estar relacionados com o facto das crianças seguras apresentarem uma comunicação mais aberta e fluída acerca das emoções e dos eventos emocionalmente negativos com os seus cuidadores, o que permite que a criança consiga reconhecer com mais facilidade as expressões emocionais (e.g. Bretherton, 1990; Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000; Laible & Thompson, 2000). Estes resultados estão igualmente de acordo com estudos que defendem que as díades de crianças mais seguras apresentam valores mais elevados de conhecimento emocional e discussão de emoções (Fivush & Vasudeva, 2002; Ontai & Thompson, 2002; Thompson, 2000).

Por fim, a capacidade da criança se colocar emocionalmente no lugar do outro (avaliado pela dimensão descentração afectiva) de acordo com os nossos resultados, é em parte explicada, na díade mãe-criança pela elaboração materna. Um grande número de características da reminiscência tem vindo a ser relacionado com o conhecimento emocional das crianças, nomeadamente a discussão materna de situações emocionais, a qualidade afectiva do discurso e a elaboração materna, sendo esta última considerada o preditor mais consistente (Bohanek, Marin, & Fivush, 2008; Laible, 2004a, 2004b; Laible & Song, 2006).

Concordantes com estes resultados são os estudos que referem que o estilo elaborativo da mãe contribui para o conhecimento emocional das crianças, mais especificamente, que as mães tendem a falar mais sobre as emoções, a ter conversas mais extensas com as crianças e a discutir com maior frequência as causas das emoções com estas, em comparação com os pais (Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000; Laible, 2004a; Laible & Song, 2006). Assim, as conversas realizadas no contexto de reminiscência materna parecem influenciar alguns aspectos do desenvolvimento socioemocional da criança, tais como a compreensão de si própria e a compreensão relacional (Laible, 2004b).

No seguimento destes resultados, estudos defendem ainda que o conhecimento emocional da criança está associado às discussões das emoções e das suas causas nas conversas adulto-criança (e.g. Brown & Dunn, 1996; Denham, Zooler, & Couchoud, 1994). Desta forma, a reminiscência pode ser considerada um importante contexto onde pais e criança conversam sobre as emoções, as suas causas e consequências, e onde podem falar abertamente sobre situações passadas emocionalmente carregadas (Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000; Thompson, Laible, & Ontai, 2003). As explicações das causas das emoções fornecidas pelos pais no contexto da reminiscência estão associadas ao conhecimento emocional das crianças, na idade do pré-escolar (Van Bergen & Salmon, 2013).

Na díade pai-criança, foi a coerência narrativa emocional com o pai que contribuiu para que as crianças apresentassem maior capacidade em se descentrarem afetivamente das situações apresentadas. Neste sentido, quando as interações entre os pais e a criança são suportadas e calorosas, a criança tende a participar mais em conversas sobre temas emocionais e apresenta mais facilidade em internalizar a mensagem partilhada por estes (Laible & Song, 2006).

Dos resultados apresentados podemos concluir que existem diferenças nas variáveis que contribuem para o conhecimento emocional da criança, na díade mãe-criança e pai-

criança. As diferenças entre pai e mãe na forma como comunicam emocionalmente com a criança é um tema que ainda não foi exaustivamente estudado e como tal, poucas conclusões se podem retirar. Contudo, as diferenças encontradas nesta amostra, evidenciaram que tanto a mãe como o pai apresentam um papel diferente, mas igualmente importante na promoção das competências emocionais da criança.

Verificámos ainda a existência de associações entre a segurança dos modelos internos e duas variáveis da escala de qualidade emocional dos discursos: a coerência emocional narrativa com a mãe e a cooperação da criança, no discurso mãe-criança. Estes dados vão ao encontro do que era esperado, na medida em que a segurança está associada a dois compósitos da escala AEED (Koren-Karie, Oppenheim, Etzion-Carasso, & Haimovich, 2003) concordantes com os resultados de outro estudo no qual encontraram associações entre níveis mais elevados de segurança da vinculação e a referida escala (Oppenheim, Koren-Karie, & Sagi-Schwartz, 2007). No mesmo sentido, as crianças com modelos internos mais seguros experienciam um contexto emocional caracterizado por uma comunicação fluída, um maior envolvimento emocional, onde a criança sente que as suas necessidades são ouvidas e respondidas (e.g. Laible & Thompson, 2000; Raikes & Thompson, 2006).

Desta forma, nas relações de vinculação seguras, a criança aprende a confiar no cuidador, a regular e a compreender as suas emoções, ao partilhá-las com este. Estas experiências precoces na relação de vinculação contribuem para que a criança e o cuidador tenham diálogos coerentes, onde há partilha e prazer na interação, o que promove as bases para a construção de modelos internos seguros na criança (Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000; Koren-Karie, Oppenheim, Haimovich, & Etzion-Carasso, 2003; Oppenheim, Koren-Karie, & Sagi-Schwartz, 2007).

Outro dado interessante que verificámos nas análises é que as crianças mais velhas, têm mães que elaboram menos na reminiscência. Este resultado pode estar relacionado com o facto das crianças necessitarem menos do suporte linguístico por parte das mães nas conversas de eventos passados. Com o desenvolvimento das competências linguísticas aos 5 anos de idade, a criança torna-se capaz de cada vez mais participar na reminiscência sem ser necessário a mãe fazer tantas perguntas elaborativas para promover a participação desta.

Esperávamos neste estudo, que a segurança dos modelos internos das crianças, o estilo elaborativo da mãe e do pai, assim como a qualidade emocional dos discursos co-construídos, avaliados aos quatro anos contribuíssem para o conhecimento emocional das crianças aos 5

anos de idade. Contudo, no presente estudo a coerência emocional narrativa com o pai evidenciou ser um preditor do compósito do conhecimento emocional das crianças aos cinco anos e, juntamente com a idade da criança, de quase todas as dimensões desta competência (nomeação, reconhecimento e descentração afectiva) na díade pai-criança. Na díade mãe-criança, a idade da criança, a segurança dos modelos internos e a elaboração materna mostraram ser igualmente preditores de algumas dimensões do conhecimento emocional da criança.

Consideramos que o nosso estudo apresenta algumas limitações, visto que teria sido importante avaliarmos de que forma as díades conversam sobre eventos emocionais (alegria, tristeza, raiva e medo), de forma a compreender como discutem as emoções, analisando as palavras emocionais utilizadas ou outro instrumento que solicitasse a resolução de situações emocionais aos pais e à criança. Para além disso, consideramos que teria sido interessante analisar as conversas em diferentes contextos relacionais e com diferentes figuras (por exemplo com as educadoras). Por outro lado, existem outras variáveis que consideramos importantes e que podem influenciar os resultados tais como o temperamento da criança, visto que os cuidadores podem ser influenciados por este na forma como conversam com a criança (Bost, Choi, & Wong, 2010).

Curioso verificar que sendo o conhecimento emocional, uma medida que apresenta também uma componente cognitiva (no nosso estudo foi avaliada, por exemplo a nomeação verbal de emoções e o reconhecimento verbal e visual de expressões emocionais), no nosso estudo mostrou ser influenciado essencialmente por medidas mais emocionais. Assim, perante estes resultados, podemos concluir que o envolvimento, a proximidade, o prazer na partilha de experiências passadas e as conversas que se realizam de forma suportada entre os cuidadores e a criança, promovem nesta o conhecimento das emoções. Podemos ainda considerar que a segurança da relação pais-criança, acedida pelos modelos internos das crianças, fomenta um contexto relacional de qualidade, onde o estilo narrativo da mãe promove na criança o desenvolvimento das suas competências emocionais. De acordo com Bretherton (1990), os pais que promovem uma relação segura, permitem que a criança experiencie, discuta e reaja a várias situações emocionais e que converse sobre elas, num ambiente seguro e de suporte. A comunicação aberta e um ambiente acolhedor onde os pais são sensíveis aos sinais emocionais da criança, são a chave para que esta desenvolva as suas competências e os sinta como bases seguras para poder explorar as várias situações emocionais que acontecem no seu dia-a-dia.

Por outro lado, estes resultados levam-nos também a ter em conta a influência do pai no desenvolvimento socioemocional da criança. A figura materna é habitualmente considerada como a figura primordial na socialização da criança, pela psicologia do desenvolvimento, no entanto a criança cresce num meio social de maior complexidade, onde existem outras figuras cuidadoras que também exercem a sua influência (Fivush, Haden, & Reese, 2006). Desta forma, consideramos que a nossa amostra apresenta relevância, visto que a maioria dos estudos realizados nesta área não dá primazia à díade pai-criança, focando-se apenas na díade mãe-criança. Contudo consideramos importante valorizar o papel do pai e esperamos que este estudo contribua igualmente para a inclusão do pai em estudos futuros. Neste sentido, o presente estudo abre portas para a importância que a figura paterna cada vez mais representa no desenvolvimento emocional da criança. Ressalva igualmente a pertinência não só de uma comunicação aberta e fluída sobre os acontecimentos passados da vida da criança, mas acima de tudo o envolvimento afetivo e o prazer na partilha e na interação com esta.

O contributo que os nossos resultados podem ter para a intervenção clínica está relacionado com a relevância da qualidade emocional da comunicação pais-criança. Neste sentido, o conhecimento emocional, que é uma competência aprendida pela criança é influenciada não só pela aprendizagem mas também por aspectos emocionais da relação e da comunicação pais-criança. Numa altura em que cada vez mais as crianças passam menos tempo de qualidade com os cuidadores, torna-se essencial sensibilizar os pais para a importância que a comunicação e o envolvimento emocional com a criança podem ter no seu desenvolvimento. Nomeadamente, a comunicação de eventos passados que foram emocionalmente relevantes para criança, o que leva a uma maior compreensão interna dos mesmos. Com efeito, a comunicação é um processo que inclui não só a linguagem mas também a relação afetiva, o prazer em estar e partilhar momentos significativos, o que de acordo com os nossos resultados, promove nas crianças de idade pré-escolar, o desenvolvimento do conhecimento emocional destas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, S., Kuebli, J., Boyle, P. A., & Fivush, R. (1995). Gender differences in parent- child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles, 33*, 309–323.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bohanek, J. G., Marin, K., & Fivush, R. (2008). Family narratives, self, and gender in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 28*, 153–176. doi: 10.1177/0272431607308673
- Bost, K. K., Choi, E., & Wong, M. S. (2010). Narrative structure and emotional references in parent–child reminiscing: associations with child gender, temperament, and the quality of parent–child interactions. *Early Child Development and Care, 180*(1-2), 139-156.
- Bost, K., Shin, N., McBride, B., Brown, G., Vaughn, B., Coppola, G., et al. (2006). Maternal secure base scripts, children's attachment security, and mother – child narrative styles. *Attachment & Human Development, 8*, 241-260. doi:10.1080/14616730600856131.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal, 11*(3), 237-252.
- Bretherton, I., & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 55-89). New York: Oxford University Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship. *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention, 273-308*.

- Brown, J., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotional understanding from 3 to 6 years. *Child Development, 67*, 789–802. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01764.x
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2 - 3), 228-249.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201.
- Denham, S. A. (1997). “When I have a bad dream, mommy holds me”: Preschoolers’ conceptions of emotions, parental socialization, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development, 20* (2), 301-319.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers’ understanding of equivocal emotion situations. *Child Study Journal, 20*, 193-202.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschooler’s emotion understanding. *Developmental Psychology, 30* (6), 928-936.
- 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. doi: 10.1037/0012-1649.27.3.448
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., Vol. 3, pp. 646–718). Hoboken, NJ: Wiley.
- Etzion-Carasso, A., & Oppenheim, D. (2000). Open mother-preschooler communication: Relations with early secure attachment. *Attachment & Human Development, 2*, 347–370. doi:10.1080/14616730010007914.
- Farrant, K., & Reese, E. (2000). Maternal style and children’s participation in reminiscing: Stepping stones in children’s autobiographical memory development. *Journal of Cognition and Development, 1*, 193–225. doi:10.1207/S15327647JCD010203.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology, 62*, 559-582.
- Fivush, R., Berlin, L. J., Sales, J., Menuti-Washburn, J., & Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory, 11*, 179–192. doi:10.1080/741938209.

- Fivush, R., & Buckner, J. P. (2003). Constructing gender and identity through autobiographical narratives. In R. Fivush & C. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 149–168). Mahwah: Erlbaum.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender differences in parent-child emotion narratives. *Sex Roles*, 42, 233–253. doi:10.1023/A:100709120706.
- Fivush, R., & Fromhoff, F. A. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11, 337–355. doi:10.1080/01638538809544707.
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77, 1568–1588. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x
- Fivush, R., Reese, E., & Haden, C.A. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77, 1568–1588.
- Fivush, R., & Vasudeva, A. (2002). Remembering to relate: Socioemotional correlates of mother-child reminiscing. *Journal of Cognition and Development*, 3, 73–90. doi:10.1207/S15327647JCD0301_5.
- Gini, M., Oppenheim, D. & Sagi, A. (2003). Negotiation styles in mother-child narrative co-construction at age 7.5 years: Associations with early patterns of attachment. Paper presented at the Society for Research in Child Development's Biennial Conference, April, 2003, Tampa, Florida.
- Gini, M., Oppenheim, D., & Sagi-Schwartz, A. (2007). Negotiation styles in mother—child narrative co-construction in middle childhood: Associations with early attachment. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 149-160.
- Haden, C. A., Haine, R. A., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33, 295–307.
- Koren-Karie, N., Oppenheim, D., Etzion-Carasso, A., & Haimovich, Z. (2003). *Autobiographical emotional events dialogues: Coding manual*. Unpublished manual, University of Haifa, Haifa, Israel.

- Koren-Karie, N., Oppenheim, D., Haimovich, Z., & Etzion-Carasso, A. (2003). Dialogues of 7-Year-Olds with their mothers about emotional events: Development of a typology. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children. The MacArthur Story Stem Battery and Parent-Child Narratives* (pp. 338-354). Oxford: University Press.
- Koren-Karie, N., Oppenheim, D., & Getzler-Yosef, R. (2008). Shaping children's internal working models through mother-child dialogues: the importance of resolving past maternal trauma. *Attachment and Human Development, 10*, 465 – 483.
- Kuebli, J., & Fivush, R. (1992). Gender differences in parent-child conversations about past emotions. *Sex Roles, 27*, 683–698. doi:10.1007/BF02651097.
- Laible, D. (2004a). Mother-child discourse in two contexts: Links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology, 40*, 979 – 992. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.979
- Laible, D. (2004b). Mother-child discourse surrounding a child's past behavior at 30-months: Links to emotional understanding and early conscience development at 36-months. *Merrill Palmer Quarterly, 50*, 159–180. doi: 10.1353/mpq.2004.0013
- Laible, D. (2011). Does it matter if preschool children and mothers discuss positive vs. negative events during reminiscing? Links with mother-reported attachment, family emotional climate, and socioemotional development. *Social Development, 20*, 394–411. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00584.x.
- Laible, D., Murphy, T., & Augustine, M. (2013). Constructing emotional and relational understanding: The role of mother-child reminiscing about negatively valenced events. *Social Development, 22*(2), 300-318.
- Laible, D., & Panfile, T. (2009). *Mother-child reminiscing in the context of secure attachment security: Linkd to representations of relationships and social behavior*. (Vol. 54). Merrill-Palmer Quarterly.
- Laible, D., & Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The role of affect and mother-child discourse. *Merrill-Palmer Quarterly, 52*(1), 44–69.
- Laible, D., & Thompson, R. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development, 71*(5), 1424-1440.

- Leibowitz, J., Ramos-Marcuse, F., & Arsenio, W. F. (2002). Parent-child emotion communication, attachment, and affective narratives. *Attachment & human development, 4*(1), 55-67. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.979
- Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R., & Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, (Serial No. 219, 1-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança*. Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Maló-Machado, P., Veríssimo, M., M., & Denham S. (2006). Adaptação Portuguesa do Teste do Conhecimento das Emoções. Lisboa: ISPA-IU.
- Maia, J. (2011). *Emergência narrativa e segurança das representações de vinculação no período pré-escolar*. Dissertação de doutoramento não publicada, ISPA-IU, Lisboa, Portugal.
- Newcombe, R., & Reese, E. (2004). Evaluations and orientations in mother-child narratives as a function of attachment security: A longitudinal investigation. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 230 – 245.
- Ontai, L., & Thompson, R. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development, 11*, (4), 433-450.
- Oppenheim, D. & Koren-Karie, N. (2009). Mother-child emotion dialogues: A window into the psychological secure base. In J. Quas & R. Fivush (Eds.), *Emotion and memory in development: Biological, cognitive, and social considerations*. (pp. 142-165). Oxford: University Press.
- Oppenheim, D., Koren-Karie, N., & Sagi-Schwartz, A. (2007). Emotion dialogues between mothers and children at 4.5 and 7.5 years: Relations with children's attachment at 1 year. *Child Development, 78*, 38-52.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of*

Developmental Psychology, 24, 89–104. doi:10.1348/026151005X70427.

- Reese, E., & Farrant, K. (2003). Social origins of reminiscing. In Robyn Fivush & Catherine A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 29–48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reese, E., & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29, 596–606. doi:10.1037/0012-1649.29.3.596.
- Reese, E., Haden, C. A., & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8(4), 403-430.
- Reese, E., Haden, C. A., & Fivush, R. (1996). Mothers, fathers, daughters, sons: Gender differences in autobiographical reminiscing. *Research on Language and Social Interaction*, 29, 27–56. doi:10.1207/s15327973rlsi2901_3.
- Starge, A. & Main, M. (1985). Attachment and parent-child discourse patterns. Presented at bional meeting of the Society for Research in Child development, Toronto.
- Thompson, R. (2000). The legacy or early attachments. *Child Development*, 71, 145-152.
- Thompson, R. A. (2008). Attachment-related mental representations: Introduction to the special issue. *Attachment & Human Development*, 10, 347-358. doi:10.1080/14616730802461334.
- Thompson, R., Laible, D., & Ontai, L. (2003). Early understanding of emotion, morality, and self: Developing a working model. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 137-171.
- Van Bergen, P., Salmon, K., Dadds, M. R., & Allen, J. (2009). The effect of mother training in emotion-rich, elaborative reminiscing on children's shared recall and emotion knowledge. *Journal of Cognition and Development*, 10, 162–187. doi: 10.1080/15248370903155825
- Weschler, D. (1996). *Escala de Inteligencia de Weschler para Preescolar y Primaria*. Madrid: TEA.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO GERAL

Thus parental love is both expressed and sustained through parent-child co-constructed stories, and becomes internalized in the child as a positive sense of self as a loving and giving individual.

Fivush (2011, p. 72)

A psicologia do desenvolvimento tem-se debruçado, ao longo do tempo, sobre a relação existente entre os vários aspetos da competência socioemocional da criança na idade do pré-escolar e outros aspetos relacionais e sociais do seu desenvolvimento (Root & Denham, 2010). Neste âmbito, o conhecimento emocional da criança surge como uma competência que apresenta influência de fatores relacionais, sociais e emocionais. De forma a contribuir para a investigação nesta área, surge o presente trabalho com o objetivo geral de aprofundar as relações existentes entre a segurança dos modelos internos da criança, a comunicação de eventos passados com o pai e com a mãe, a qualidade emocional dos discursos e a sua posterior influência no conhecimento emocional das crianças, na idade do pré-escolar.

Considerando as diferenças na competência emocional das crianças, podemos questionar que fatores influenciam e estão na base dessas diferenças. As diferenças na competência emocional das crianças prendem-se com fatores intra e interpessoais. Dentro dos fatores intrapessoais da criança, destacam-se a idade, as diferenças nas capacidades verbais, as diferenças ao nível da categorização de elementos complexos, e da tomada de uma perspetiva diferente da sua, o que irá influenciar a sua expressividade emocional, conhecimento e regulação emocional (Denham, 1998; Denham, Zooler, & Couchoud, 1994). Dentro dos fatores interpessoais, destacamos as interações com os pais, as reações destes às emoções da criança e a forma como falam e reagem às emoções dos outros (Denham, 1998; Root & Denham, 2010).

Tendo em conta a importância do papel das relações parentais na infância e a sua posterior influência no conhecimento emocional da criança, no primeiro estudo procurámos relacionar as representações das relações de vinculação precoces, ou modelos internos da criança, com o seu conhecimento emocional na idade pré-escolar. Os resultados evidenciam que as crianças, numa amostra normativa entre os três e os cinco anos de idade, são capazes e

têm mais facilidade, pela ordem apresentada, em compreender as emoções, reconhecê-las, colocar-se numa perspectiva diferente da sua e por fim nomeá-las – o que vai ao encontro de estudos realizados com o mesmo instrumento (Denham & Couchoud, 1990; Maló-Machado, 2012). Importa referir que nesta amostra a competência verbal das crianças, a idade e o sexo não influenciaram o seu desempenho no *Teste do Conhecimento das Emoções* (Maló-Machado et al., 2006).

Os resultados foram ao encontro do que era esperado, ou seja, que o conhecimento emocional das crianças de idade pré-escolar está associado a representações das relações de vinculação ou modelos internos mais seguros, reforçando a importância do papel dos cuidadores enquanto agentes de socialização da criança. Neste sentido, o contexto relacional disponibilizado pelas relações de vinculação seguras e a responsividade dos pais perante as emoções da criança contribuem para o desenvolvimento do seu conhecimento emocional (Ontai & Thompson, 2002; Thompson, Laible, & Ontai, 2003; George, Cummings, & Davies, 2010).

As crianças que apresentaram valores mais elevados de segurança nas referidas narrativas foram capazes de apresentar histórias com coerência narrativa, com uma resolução completa e positiva dos problemas apresentados e sem alterações bruscas ou bizarras ao longo das histórias. Para além disso, durante a tarefa, as crianças manifestaram um conhecimento variado relativo a emoções e expressaram poucas ou nenhuma emoções inapropriadas. A representação que as crianças apresentaram dos pais ou os seus modelos internos destas relações seguras correspondem a pais responsivos, disponíveis e sensitivos, sendo que o exercício da autoridade parental não se manifestou violenta ou agressiva. Por outro lado, as crianças que evidenciaram representações da relação de vinculação menos seguras com os pais apresentaram narrativas mais incoerentes, sem resolução do problema apresentado na história, com pouca expressão emocional ou inapropriada e por vezes com manifestação da autoridade parental mais violenta ou agressiva (Bretherton & Oppenheim, 2003; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009).

Importa referir que as crianças que apresentam modelos internos de relações de vinculação mais seguros, de acordo com a literatura, são crianças que na sua infância, experienciaram relações onde se sentiram compreendidas, com pais responsivos às suas necessidades, disponíveis para estar e cuidar, e que foram sentidos pela criança como bases seguras às quais a criança poderia regressar ou procurar conforto em caso de necessidade. Posteriormente, na idade do pré-escolar, com a autonomia da criança e um maior

desenvolvimento ao nível da linguagem, existe igualmente uma maior predisposição para esta partilhar emoções e sentimentos. Assim, nestas relações, a criança sente-se mais confiante para expressar e conversar sobre as suas emoções, e para ter uma comunicação aberta e fluída com os cuidadores, sentindo-se também mais à vontade para conversar sobre as emoções negativas (Bowlby, 1980; Cassidy, 1994; Etzion-Carasso & Oppenheim, 2000).

Os resultados do nosso primeiro estudo são concordantes com as ideias apresentadas, no sentido em que as crianças com modelos internos de relações pais-criança mais seguras apresentam relações baseadas em compreensão, confiança e suporte, onde há a partilha de emoções e sentimentos, que promovem nas crianças um maior conhecimento das emoções (Ontai & Thompson, 2002; Thompson, Laible, & Ontai, 2003). Podemos concluir, que quando os pais respeitam a expressão emocional da criança e permitem que esta expresse as suas emoções positivas e negativas, estão a contribuir para o seu desenvolvimento emocional (Denham, 1998; Denham & Zoller, 1990).

No nosso primeiro estudo demonstrámos que as crianças com modelos internos mais seguros das relações de vinculação são crianças que apresentam um maior conhecimento das emoções, na idade do pré-escolar. No nosso segundo estudo procurámos aprofundar a comunicação entre mãe-criança e pai-criança no contexto de reminiscência, em que pais e criança co-constroem discursos sobre os eventos passados, visto que é neste contexto que a criança cria e compreende o significado das situações e das emoções (Laible, 2011; Laible & Panfile, 2009; Laible, Murphy, & Augustine, 2013). Assim, no segundo estudo ao explorarmos os estilos discursivos dos pais e da criança, evidenciámos que pais e mães não diferem na elaboração e na extensão do discurso quando falam de eventos passados com a criança, sendo que a diferença encontrada está relacionada com o facto das mães utilizarem mais a repetição do que os pais. Importa referir que apesar desta diferença, o discurso das mães e dos pais foi maioritariamente elaborativo.

A escassez de estudos sobre a reminiscência pai-criança e as conclusões díspares levam-nos a considerar que apesar dos resultados do nosso estudo apontarem numa determinada direção, estes resultados não devem ser generalizados já que as narrativas autobiográficas são influenciadas a nível social, cultural, étnico e socioeconómico (Nelson & Fivush, 2004). Por outro lado, existem múltiplos fatores que levam mães e pais a diferirem no seu estilo de reminiscência utilizado com a criança, incluindo o tipo de eventos falados, o contexto em que a conversa ocorre, a idade e o temperamento da própria criança (Bost, Choi, & Wong, 2010; Fivush & Buckner, 2003; Fivush, Marin, McWilliams, & Bohanek, 2009).

No segundo estudo, os dados apresentados sugerem igualmente que as crianças falam em maior extensão com o pai do que com a mãe e que estes dados não estão relacionados com a extensão do discurso do adulto. Várias hipóteses já foram levantadas para estes resultados, tais como o pai ser uma figura menos comum em situações de comunicação com a criança e, como tal, um parceiro de comunicação mais atrativo para esta; ou pelo facto das mães se envolverem mais facilmente nestas conversas com a criança pelo que, quando esta conversa com o pai, tem de se esforçar mais para manter o pai envolvido; ou ainda, pelo facto das crianças serem mais elaborativas e emocionais quando falam com o pai do que com a mãe (Buckner & Fivush, 2000; Fivush, 1997). Apesar das hipóteses levantadas, consideramos que o pai, na situação de reminiscência, apresenta um papel de socialização das capacidades de comunicação da criança, ajudando-a a definir-se enquanto pessoa, integrando-a no seu mundo social, o que pode ser estimulante para a criança e levá-la a falar em maior extensão com este (Gleason, 1975; Tomasello, Conti-Ramsden, & Ewert, 1990; Buckner & Fivush, 2000).

Tendo em conta a importância da socialização das emoções da criança por parte do pai e da mãe, no terceiro estudo apresentado optámos por averiguar longitudinalmente que fatores poderiam ser preditores do conhecimento emocional das crianças de idade pré-escolar. De entre os fatores existentes, considerámos a segurança dos modelos internos da criança, a elaboração do adulto e a qualidade emocional dos discursos, na reminiscência mãe-criança e pai-criança. Curioso foi verificar que dos vários fatores considerados, a coerência emocional narrativa com o pai foi o preditor mais significativo do compósito do conhecimento das emoções das crianças e de quase todas as suas dimensões (nomeação, reconhecimento e descentração afectiva). Neste sentido, os discursos co-construídos na díade pai-criança — nos quais há um maior envolvimento emocional, um maior prazer na tarefa e onde a criança se sente envolvida e suportada pelo adulto — promovem um maior conhecimento das emoções na criança. Estes resultados são suportados por estudos realizados com a díade mãe-criança, visto que são escassos os estudos que consideram o pai, nos quais se defende que uma maior envolvência e afeto partilhado na reminiscência conduzem a um maior conhecimento emocional por parte das crianças (Laible & Song, 2006; Laible, 2011; Ontai & Thompson, 2002; Laible, Murphy, & Augustine, 2013).

Quando pais e criança conversam sobre os eventos pessoais passados não estão apenas a contar e a falar sobre o que aconteceu e como aconteceu; estão também a expressar o que viveram, com quem viveram e o que sentiram; estão a construir histórias pessoais que vão consolidar as suas raízes familiares e atravessar gerações. Os pais ao co-construírem, com a

criança, histórias do seu passado, coerentes e emocionalmente expressivas, estão a ajudá-la a criar um sentido de si igualmente coerente e emocionalmente regulado, no qual a criança compreende o seu papel emocional e moral no mundo, quem ela é e como se relaciona com os outros (Fivush, 2011; Sclater, 2003).

Na díade mãe-criança, a segurança dos modelos internos da criança evidenciou ser preditor do reconhecimento das emoções das crianças (uma das dimensões do conhecimento emocional da criança). Estes dados vão no seguimento dos dados do nosso primeiro estudo. Desta forma, as crianças que têm modelos internos mais seguros conseguem reconhecer com mais facilidade as emoções apresentadas. Estes dados podem ser explicados na medida em que numa relação de vinculação segura, a criança e o cuidador estão seguros do amor que sentem um pelo outro e, em comparação com uma relação menos segura, mais facilmente conversam aberta e espontaneamente sobre emoções e pensamentos (Fivush, 2011).

Outra das dimensões do conhecimento emocional avaliado no presente estudo foi a capacidade da criança se colocar numa perspetiva diferente da sua, a descentração afectiva. Os preditores que contribuíram para a criança apresentar melhores resultados nesta dimensão foram, na díade mãe-criança, a elaboração materna. Possivelmente, as mães, ao conversarem sobre eventos emocionalmente stressantes ou negativos e ao pensarem juntamente com a criança em resoluções para o problema ou emoção apresentada, facilitam o desenvolvimento da compreensão de várias situações emocionais e ajudam a criança a colocar-se numa perspetiva diferente da sua. Estes resultados põem em evidência o contexto de reminiscência, no qual são abordados eventos pessoais passados, incluindo as emoções sentidas pela criança e pelos outros, o que não acontece em conversas realizadas noutros contextos, como por exemplo na leitura de um livro (Laible, 2004a, 2004b).

Reconhecemos assim que a reminiscência desempenha um papel único no desenvolvimento emocional e na compreensão das emoções das crianças, na medida em que são co-construídas narrativas coerentes e emocionalmente expressivas que permitem que a criança crie histórias mais elaboradas do seu passado, que regule com mais facilidade emoções adversas e que consequentemente tenha níveis mais elevados de autoestima e autoeficácia (Fivush, 2011).

Considerações Finais

Os resultados apresentados neste trabalho levam-nos a considerar, à luz da teoria da vinculação (Bowlby, 1973, 1988), que a segurança da vinculação experienciada pela criança na infância, através de um cuidado mais ou menos sensível por parte dos cuidadores, é representada, posteriormente, em representações mentais ou modelos internos dinâmicos. Estes modelos internos baseiam-se nessas relações precoces e agem como “filtros” para a criança, através dos quais esta cria as suas expectativas e experiências na relação consigo e com os outros. Desta forma, estes modelos são influenciados pela comunicação partilhada entre os cuidadores e a criança, sendo que as relações seguras são caracterizadas por uma comunicação aberta e fluída, nas quais a criança e o adulto partilham sentimentos, emoções e pensamentos, numa relação baseada em verdade e confiança (Bretherton, 1990; Bretherton & Munholland, 1999).

Apesar de nos basearmos na teoria da vinculação, não podemos deixar de considerar que os modelos internos podem por vezes ser vistos como “*catch-all, post-hoc explanation*”, ou seja, como um conceito teórico definido que tudo abarca e explica, e por isso mesmo, redutor. Na verdade, no presente trabalho não pretendemos utilizar este conceito para explicar todas as relações e experiências que contribuem para o desenvolvimento socioemocional da criança. Pretendemos, antes, considerar que estes modelos internos devem ser considerados como uma *metáfora conceptual* que tem sido relacionada com vários aspetos do desenvolvimento da criança, contribuindo assim para o desenvolvimento do próprio conceito (Belsky & Cassidy, 1994; Thompson, Laible, & Ontai, 2003).

Reconhecemos que tanto o pai como a mãe desempenham um papel promotor e relevante do desenvolvimento emocional da criança e que ambos apresentam funções diferentes, mas possivelmente complementares no seu desenvolvimento. Neste sentido, os resultados apresentados vão ao encontro da perspetiva sociocultural (Nelson & Fivush, 2004; Vygotsky, 1978), na medida em que pais e mães apresentam um papel importante na socialização das emoções da criança, quer através da co construção de significados na comunicação de eventos passados, quer pela qualidade emocional dos discursos, promovendo na criança a construção do sentido de si enquanto indivíduo que se insere no seu mundo social (Laible, Murphy, & Augustine, 2013).

A maioria dos trabalhos empíricos que consideram a importância dos progenitores na socialização das emoções da criança debruçam-se sobre a relação mãe-criança e, dos poucos

estudos que incluem o pai, este apresenta um papel distinto da mãe no desenvolvimento emocional desta (Feldman, 2003; Root & Denham, 2010). Por outro lado, o pai e a mãe apresentam igualmente diferentes papéis culturais e sociais, visto que a mãe é considerada como a figura que assegura a “função emocional” da família e o pai a figura que apresenta um papel de parceria em brincadeiras ou de disciplina na família (Bretherton, Lambert, & Golby, 2005; Denham, Bassett, & Wyatt, 2010; Lewis & Lamb, 2003). Consideramos que apesar das características inerentes a cada sexo e às características parentais que são influenciadas social e culturalmente, esperamos que este trabalho possa abrir portas para uma nova visão do papel do pai, principalmente no que diz respeito à forma como o envolvimento emocional com este pode ser tão importante e benéfico para a criança.

Como limitações do presente trabalho, já anteriormente referidas em cada estudo, consideramos que teria sido pertinente avaliar a segurança da vinculação na infância das crianças de forma a obtermos medidas longitudinais da relação pais-criança. Ao termos medidas concorrentes, surge a questão de saber se as relações seguras promovem o conhecimento emocional da criança ou se este é inerente à própria segurança destas relações. Outra das suas limitações foi considerar-se apenas a reminiscência num contexto controlado (sala disponibilizada pelo jardim-de-infância), na medida em que pais e criança estavam num ambiente que não lhes era habitual e podiam sentir-se pouco à vontade para conversar ou até sentirem-se pressionados para o fazer. Por último, cumpre referir que teria sido importante avaliarmos as características de personalidade dos pais e o temperamento da criança, na medida em que noutros estudos foram encontrados efeitos do temperamento da criança na elaboração materna e no envolvimento parental com esta (Bauer & Burch, 2004; Bost, Choi, & Wong, 2010; Lewis, 1999; Farrant & Reese, 2000).

Se é certo que no presente trabalho debruçamo-nos sobre a importância das relações mãe-criança e pai-criança para o conhecimento emocional desta, não podemos deixar de considerar que as crianças constroem o seu vocabulário emocional na idade pré-escolar ao conversar sobre as emoções com outras pessoas para além dos pais, que também são relevantes, tais como os avós, as educadoras, os irmãos e pares (Bretherton & Beeghly, 1982). Neste sentido, considerar apenas o modelo interno das relações parentais e a comunicação com estes na reminiscência, seria adoptar uma posição reducionista perante o complexo mundo social e relacional da criança. Em estudos futuros, seria pertinente ter em conta outros agentes de socialização próximos da criança e outros fatores contextuais e sociais que contribuem para seu o desenvolvimento socioemocional — por exemplo, avaliar situações de

reminiscência em contextos naturalistas, como numa situação de brincadeira ou numa situação familiar, de forma a se compreender as diferenças na comunicação pai-criança e mãe-criança, noutras situações de interação. Seria igualmente aliciante, em estudos futuros, incluir-se medidas da segurança de vinculação dos cuidadores da criança (mãe e pai), avaliando os modelos internos do pai e da mãe e a sua posterior relação, não só com os modelos internos da criança, mas a sua relação com o conhecimento emocional desta. Seria interessante incluir-se medidas de observação naturalista de situações emocionais da criança noutros contextos sociais e relacionais, analisando-se para além do conhecimento das emoções, a sua capacidade de regulação e expressividade emocional, considerando-se assim a competência emocional da criança no seu todo. Para além disso, seria relevante incluir-se, em próximos estudos, a expressividade e a regulação emocional por parte dos adultos próximos da criança, para se compreender que influência que estes apresentam no desenvolvimento emocional desta.

Com os resultados deste trabalho, esperamos, em todo o caso e apesar das apontadas limitações, poder contribuir para a intervenção clínica com pais-crianças, nomeadamente para a sensibilização dos pais da importância do papel que desempenham na promoção da competência emocional da criança. Valorizamos, pois, a construção de relações de verdade, baseadas no afeto e na confiança, onde os laços emocionais construídos possam ser mantidos ao longo do desenvolvimento da criança. Neste sentido, seria desejável que os técnicos envolvidos no trabalho com os pais e com as crianças promovessem nestas relações a comunicação e a partilha de sentimentos, situações e emoções, mas que esta não seja apenas uma comunicação falada mas sim uma partilha sentida. Que se promova igualmente nestas relações, a abertura, o envolvimento e a proximidade, para que a criança possa expressar e conversar sobre as suas emoções e que estas sejam acolhidas pelos pais de forma sustentada e afetuosa. Que seja igualmente incrementada a partilha de eventos passados emocionalmente stressantes ou negativos para a criança, nas suas relações de proximidade, de forma a ajudá-la a encontrar uma compreensão interna dos mesmos.

Ao nível educacional, destacamos a importância das relações que se estabelecem entre as crianças e as figuras adultas no contexto pré-escolar, nomeadamente com as educadoras e auxiliares que lidam com as crianças no seu dia-a-dia. Apesar dos resultados deste estudo se focarem apenas nas relações pais-criança, consideramos que estes podem ser extrapolados para outras relações da criança, tendo em conta que esta passa grande parte do seu tempo com estas figuras. Assim sendo, seria importante que estas figuras estivessem disponíveis, física e

emocionalmente, para uma comunicação partilhada e sentida com a criança, para ouvirem e conversarem com a criança sobre várias situações e emoções. Seria ainda interessante que as educadoras trabalhassem com as crianças, não só o conhecimento emocional, através da nomeação e reconhecimento das várias emoções, mas também, aproveitando o contexto relacional, para promover na criança a capacidade de resolução de situações emocionais com os pares.

Por fim, confiamos que os resultados deste trabalho evidenciam a importância da comunicação e da construção dos laços emocionais e afetivos entre os pais e a criança e esperamos que estes possam contribuir para o entendimento dos fatores que influenciam a competência emocional desta. Esperamos ainda ter colaborado para que a investigação caminhe no sentido de comprovar que o que realmente torna as crianças emocionalmente competentes são as ligações afetivas, de partilha, de suporte e de segurança que as unem aos seus cuidadores e que, na base dessas relações, está, sem dúvida, uma medida que ainda é difícil de quantificar... o amor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauer, P. J., & Burch, M. M. (2004). Developments in early memory: Multiple mediators of foundational processes. In J. Lucariello, J. A. Hudson, R. Fivush, & P. J. Bauer (Eds.), *Development of the mediated mind: Culture and cognitive development. Essays in honor of Katherine Nelson* (pp. 101-125). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Belsky, J., & Cassidy, J. (1994). Attachment: Theory and evidence. In M. Rutter & D. Hay (Eds.), *Development through life* (pp. 373–402). Oxford: Blackwell.
- Bost, K. K., Choi, E., & Wong, M. S. (2010). Narrative structure and emotional references in parent–child reminiscing: Associations with child gender, temperament, and the quality of parent–child interactions. *Early Child Development and Care, 180* (1-2), 139-156.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol. 2. Separation, anxiety, and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent-child attachment and healthy development*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal, 11*, 237-252.
- Bretherton, I. & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology, 18*, 906-921.
- Bretherton, I., Lambert, J. D., & Golby, B. (2005). Involved fathers of preschool children as seen by themselves and their wives: Accounts of attachment, socialization, and companionship. *Attachment and Human Development, 7*, 229-251.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89–111). New York, NY: Guilford Press.

- Bretherton, I., & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 55-89). New York: Oxford University Press.
- Buckner, J. P., & Fivush, R. (2000). Gendered themes in family reminiscing. *Memory*, 8(6), 401-412.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2 - 3), 28-49
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. *Handbook of socialization: Theory and Research*, 614-637.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers' understanding of equivocal emotion situations. *Child Study Journal*, 20, 193-202.
- Denham, S. A., & Zoller, D. (1990). "When my hamster died I cried": Preschoolers' attributions of the causes of emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 152 (3), 371-373.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.
- Etzion-Carasso, A., & Oppenheim, D. (2000). Open mother-preschooler communication: Relations with early secure attachment. *Attachment & Human Development*, 2, 347-370. doi:10.1080/ 14616730010007914.
- Feldman, R. (2003). Infant-mother and infant-father synchrony: The coregulation of positive arousal, *Infant Mental Health Journal*, 24, 1-23.
- Fivush, R. (1997). Event memory in early childhood. In N. Cowan, et al. (Eds), *The development of memory in childhood. Studies in Developmental Psychology* (pp.139-161). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Fivush, R. (2011). Creating the best love through sharing stories. In T. P. Jackson (Eds.), *The best love of the child: Being loved and being taught to love at the first human right* (pp. 71-92). William B. Eerdmans Publishing Company.

- Fivush, R., & Buckner, J. P. (2003). Creating gender and identity through autobiographical narratives. In R. Fivush & C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*, (pp. 149-167). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fivush, R., Marin, K., McWilliams, K., & Bohanek, J. G. (2009). Family reminiscing style: Parent gender and emotional focus in relation to child well-being. *Journal of Cognition and Development, 10*(3), 210-235.
- George, M. R., Cummings, M., & Davies, P. T. (2010). Positive aspects of fathering and mothering, and children's attachment in kindergarten. *Early Child Development and Care, 180, 1*, 107-119.
- Gleason, J. B. (1975). Fathers and others strangers: men's speech to young children. In D. P. Dato (Ed.), *Developmental psychologists: Theory and application* (pp. 289-297). Washington, DC: Georgetown University Press
- Haden, C. A., & Fivush, R. (1996). Contextual variation in maternal conversational styles. *Merrill Palmer Quarterly, 1982*, 200-227.
- Laible, D. (2004a). Mother-child discourse in two contexts: Links with child temperament, attachment security, and socioemotional competence. *Developmental Psychology, 40*, 979 – 992. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.979
- Laible, D. (2004b). Mother-child discourse surrounding a child's past behavior at 30-months: Links to emotional understanding and early conscience development at 36-months. *Merrill Palmer Quarterly, 50*, 159-180. doi: 10.1353/mpq.2004.0013
- Laible, D. (2011). Does it matter if preschool children and mothers discuss positive vs. negative events during reminiscing? Links with attachment, family emotional climate, and socioemotional development. *Social Development, 20*, 394-411. doi: 10.1111/j.1467-9507.2010.00584.x
- Laible, D., Murphy, T., & Augustine, M. (2013). Constructing emotional and relational understanding: The role of mother-child reminiscing about negatively valenced events. *Social Development, 22*(2), 300-318.

- Laible, D., & Panfile, T. (2009). *Mother-child reminiscing in the context of secure attachment security: Linkd to representations of relationships and social behavior*. (Vol. 54). Merrill-Palmer Quarterly.
- Laible, D., & Song, J. (2006). Affect and discourse in mother-child co-constructions: Constructing emotional and relational understanding. *Merrill Palmer Quarterly*, 52, 44-69. doi: 10.1353/mpq.2006.0006
- Lewis, C. & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 211-228.
- Maia, J., Veríssimo, M. Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança*. Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Maló-Machado (2012). O Conhecimento emocional e o desenvolvimento socioemocional em crianças de idade pré-escolar. Dissertação de doutoramento não publicada, ISPA-IU, Lisboa, Portugal
- Maló-Machado, P., Veríssimo, M., M., & Denham S. (2006). Adaptação Portuguesa do Teste do Conhecimento das Emoções. Lisboa: ISPA-IU.
- Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological review*, 111(2), 486-511.
- Ontai, L., & Thompson, R. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11, (4), 433-450.
- Root, A., & Denham, S. A. (2010). The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. New Directions for Child and Adolescent Development*, 128, 1-9. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sclater, S. D. (2003). What is the subject? *Narrative Inquiry*, 13, 317-330.

- Thompson, R., Laible, D., & Ontai, L. (2003). Early understanding of emotion, morality, and self: Developing a working model. *Advances in Child Development and Behavior, 31*, 137-171.
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G., & Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: Differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language, 17*(1), 115-130.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANEXO I

CÓDIGOS RELATIVOS AO DISCURSO DO ADULTO E DA CRIANÇA DURANTE A TAREFA DE REMINISCÊNCIA

Tradução e adaptação livre, realizada por Maia (2011), a partir de excertos de:

Bost, K., Shin, N., McBride, B., Brown, G., Vaughn, B., Coppola, G., et al. (2006). Maternal secure base scripts, children's attachment security, and mother – child narrative styles. *Attachment & Human Development*, 8, 241-260. doi:10.1080/14616730600856131

Fivush, R., & Fromhoff, F. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11, 337.

CÓDIGOS DO ADULTO	
Elaborativas	Repetitivas
Solicitam informação nova à criança, não mencionada previamente, sobre o evento que está a ser falado	Repetem a mesma informação ou conteúdo previamente fornecido ou pedido sobre o evento que está a ser falado
1. Questões Gerais e Abertas	Questões de resposta aberta que solicitam à criança informação evocativa generalista sobre um evento passado. Podem ser utilizadas na “abertura” da interação evocativa (e.g., “ <i>O que fizemos no Zoo?</i> ”; “ <i>Fala-me sobre a ida ao circo</i> ”), ou ao longo do diálogo, para solicitar informações sobre um determinado período durante o evento (e.g., “ <i>O que fizemos primeiro?</i> ”; “ <i>O que fizemos quando chegámos à nossa mesa?</i> ”), ou sobre uma categoria / classe particular de informação (e.g., “ <i>Quem estava lá?</i> ”; “ <i>Que tipo de animais é que nós vimos?</i> ”; “ <i>O que é que comemos?</i> ”).
2. Questões Específicas	Questões de resposta fechada que solicitam à criança informação muito específica, como um nome ou um lugar (e.g., “ <i>Quem era o condutor do autocarro?</i> ”; “ <i>Qual era o nome da canção?</i> ”). Também inclui questões que fornecem informação sobre o evento, à qual apenas falta um conteúdo, caracterizadas por uma pausa expectante e por uma entoação que indica que tem de ser a criança a completar o conteúdo em falta.
3. Questões “Lembras-te?”	Estas questões não solicitam à criança que forneça nova informação sobre o evento, basta que responda sim / não (e.g., “ <i>Lembras-te quando fomos àquele jogo na quinta?</i> ”; “ <i>Lembras-te de usar um chapéu?</i> ”). Inclui incentivos para recordar tais como “ <i>Lembras-te daquilo?</i> ”. Por vezes, a

	própria questão introduz o evento.
4. Questões Sim/Não	Questões fechadas que pedem à criança que apenas confirme, ou negue, informação fornecida pelo adulto (e.g., “ <i>Gostaste de dançar?</i> ”). Podem surgir sob a forma de questões retóricas (e.g., “ <i>Foi divertido, não foi?</i> ”) ou remeter para respostas de escolha forçada (e.g., “ <i>Havia muitas pessoas lá, ou poucas?</i> ”).

Provisão de Informação	
Qualquer comentário declarativo feito pelo adulto que fornece informação sobre o evento. Contrariamente às questões, as afirmações não solicitam uma resposta à criança.	
5. Elaborativa	6. Repetitiva
Qualquer comentário declarativo feito pelo adulto que fornece informação nova sobre o evento.	Afirmações que repetem (sob a forma de conteúdo exato ou aproximado) informação previamente mencionada sobre o evento. Muitas vezes este tipo de comentários são utilizados para resumir o que já foi evocado sobre o evento.

Avaliações	
Feedback avaliativo dado pelo adulto aos contributos evocativos da criança	
5. Elaborativas	6. Repetitivas
7. Confirmações: por exemplo “ <i>Sim, hum hum, yá, certo, pois foi</i> ”	8. Negações: por exemplo “ <i>Não, uhuh, noop, não foi nada assim</i> ”
<p>9. Reiteraões: Repetição das palavras previamente ditas pela criança, com o intuito de confirmar a validade das mesmas. É de notar, que esta repetição, sozinha, seria ambígua não se sabendo se seriam confirmações, ou negações dos contributos da criança, ou ainda simples provisão de informação repetitiva, pelo que é necessário atender ao seu valor comunicativo, em função do momento do diálogo em que ocorrem.</p>	

10. Meta memória: Elementos relacionados com a tarefa evocativa em si mesma, por exemplo, constatação verbal da facilidade, ou da dificuldade, em que a criança ou o próprio adulto, possam ter na evocação de determinados conteúdos.

CÓDIGOS DA CRIANÇA	
11. Evocaões Elaborativas:	Nova informação de memória fornecida pela criança sobre o evento passado focal.
12. Evocaões Repetitivas	A criança repete informação que previamente foi fornecida por si própria ou pelo adulto.
13. Avaliações	Feedback avaliativo (confirmações, contradições e reiteraões) dado aos contributos evocativos do adulto.

CÓDIGOS DA CRIANÇA NÃO RETIDOS PARA ANÁLISE

14. Questões de Memória	Perguntas feitas ao adulto, pedindo-lhe que forneça mais informação sobre o evento. Aplicável a pedidos de conteúdo. Se for pergunta do tipo sim/ não deve ser aplicado o código 11 ou 12.
15. Meta-memória	A criança comenta o processo de recordação ou a sua própria performance.
16. Não resposta	A criança não dá nenhuma resposta, o que aparece indicado por “o” na transcrição. Contudo, se a resposta é não verbal (e.g., acenar com a cabeça) então “sim” “não” é considerado, não se aplicando este código.

CÓDIGOS DO ADULTO NÃO RETIDOS PARA ANÁLISE

17. Interjeições	Elementos que não fornecem informação relacionada com o evento, nem como eventos associados, não tendo qualquer valor informativo (e.g., “ <i>É tudo. Não sei. Não me consigo lembrar.</i> ”)
18. Clarificações	Um dos intervenientes solicita explicitamente clarificação acústica do que o outro disse. Este código não se aplica quando é pedida clarificação semântica.
	19. Evento Associado Afirmação/questão relacionada com outro evento passado que é comparável ao evento em foco (e.g., <i>“Também vimos fogo-de-artifício noutra noite, não vimos?”</i>)

<p>Discurso Associativo</p> <p>Afirmações ou questões que não são diretamente sobre o evento que está a ser falado, mas que de algum modo se relacionam com ele</p>	<p>20. Conhecimento Geral</p>	<p>Comentários sobre factos do mundo de algum modo relacionados com o evento em foco (e.g. “<i>Póneis são cavalos bebés</i>”). Também incluem discurso sobre as condições atuais de um objecto ou coisa que fazia parte do evento passado (e.g., “<i>Onde é que está a minha grande concha agora</i>”; “<i>Este é o chapéu que comprámos.</i>”)</p>
	<p>21. Fantasia</p>	<p>Comentário sobre o evento em foco, mas que é fantasioso, não factual.</p>
	<p>22. Futuro</p>	<p>Comentários relativos à ocorrência, no futuro, do evento focal.</p>
<p>23. Off</p>	<p>Todos os instantes em que o evento focal não está a ser discutido. Contrariamente ao discurso associativo, o off não se relaciona de modo nenhum com o evento focal</p>	
<p>24. Inclassificável</p>	<p>Inclui confirmações de uma interjeição, ou verbalizações que não podem ser determinadas pelo contexto. Ou verbalizações que não podem ser classificadas em nenhuma das categorias anteriores.</p>	

ANEXO I

ATRIBUIÇÃO DE VALORES (1-8) NA ESCALA DE SEGURANÇA

Adaptação do manual, realizada por Maia (2011):

Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – Manual de aplicação e cotação: Dimensão contínua de segurança*. Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Valor 1 na Escala de Segurança:

<i>Resolução / Coerência</i>	Geralmente, a história não é resolvida. A narrativa é extremamente incoerente, com acontecimentos bizarros e desconexos. Pode incluir estranhas referências pessoais. A narrativa não tem lógica, existem mudanças súbitas e inexplicáveis, a criança refere-se frequentemente a acções separadas e dispersas, em nada relacionadas com o início da história. A narrativa é muito difícil de compreender.
<i>Comportamento não verbal</i>	Ansioso, agitado, ou desorientado. A narração é estranha, podendo ocasionalmente a criança realizar movimentos estilizados, breves bloqueios, ou momentos de olhar fixo no meio da acção.
<i>Emoção geral expressa/ Conhecimento emocional</i>	Manifesta emoções intensas na face, voz e movimentos, podendo existir alterações inexplicáveis e súbitas no tom emocional. Presença de emoções inapropriadas.
<i>Investimento na tarefa / Fluência verbal / Interação com o entrevistador</i>	Embora o investimento na tarefa possa variar de médio a alto, a narração é caracterizada pela ausência de fluência. A interacção com o entrevistador pode ser interactiva e assertiva, ou não cooperativa e provocativa.
<i>Representação dos pais</i>	Geralmente (nem sempre) negativa.

Valor 2 na Escala de Segurança:

<i>Resolução / Coerência</i>	Quase não é dada continuidade à história, ou o problema apresentado não é reconhecido e resolvido. Se é dada continuidade à história, a narrativa é ilógica e incompreensível, contendo uma série de acontecimentos negativos, desconexos ou bizarros. Outra possibilidade é registar-se um evitamento severo:
------------------------------	--

	ausência de resposta, frequentes “Não sei”, ”Não”, sem que nada aconteça. Não chega a haver história, consistindo a apresentação apenas em movimentações silenciosas e sem sentido das figuras.
<i>Comportamento não verbal</i>	Tenso, ou agitado.
<i>Emoção geral expressa/ Conhecimento emocional</i>	Emoções restritas, ausência de conhecimento emocional e afecto inapropriado. Ou criança expressa emoções de forma exageradamente intensa, por vezes de modo inapropriado, com alterações bruscas no tom emocional.
<i>Investimento na tarefa / Fluência verbal / Interação com o entrevistador</i>	Investimento muito baixo na tarefa, ou pode haver um grande investimento, mas a fluência verbal ser reduzida. A criança pode apresentar um comportamento de retirada na interação com o entrevistador, ou antes uma atitude cooperativa, interactiva/assertiva, ou não cooperativa.
<i>Representação dos pais</i>	Ausente, neutra, negativa, ou mista

Valor 3 na Escala de Segurança:

<i>Resolução / Coerência</i>	Sem resolução: evitamento generalizado do problema de vinculação apresentado. Criança demonstra perceber a estrutura inicial da história mas não dá resolução quando esta é esperada, apesar de a tal ser incentivada: pode simplesmente repetir o início da história, ou começar a resolver o problema e parar subitamente. Outra opção, é existir resolução mínima seguida de reviravolta negativa e bizarra (e.g., sequências de acções bizarras e agressivas às quais faltam clareza e ligação lógica ao tema inicial, ou então as acções têm alguma ligação ao tema inicial, mas são muito bizarras, negativas e/ou agressivas). Não existe enredo unificado, mas uma série de acções sem sentido, fragmentos (e.g., agressão
------------------------------	--

	despropositada, acções ao acaso, escalada de perda ou de dor).
<i>Comportamento não verbal</i>	Agitado, ou ansioso.
<i>Emoção geral expressa/ Conhecimento emocional</i>	Manifesta emoções restritas ou intensas, geralmente inapropriadas. Reduzido conhecimento emocional.
<i>Investimento na tarefa / Fluência verbal / Interação com o entrevistador</i>	Baixo, médio, ou alto investimento na tarefa, mas com reduzida fluência verbal. A criança parece retraída, podendo mesmo chegar a retirar-se da interação com o entrevistador. Ou então atitude pode ser assertiva, interactiva/cooperativa, ou não cooperativa.
<i>Representação dos pais</i>	Ausente, neutra, negativa, ou mista.

Valor 4 na Escala de Segurança:

<i>Resolução / Coerência</i>	Sem resolução, apesar de a criança parecer debater-se, em certa extensão, com o problema central. Outra possibilidade é ser providenciada uma resolução para o problema secundário mas não para o principal. Outra possibilidade ainda, é ser dada uma resolução mínima seguida de desvio bizarro, desconexo ou agressivo. Contudo, o grau deste desvio não é severo: pode haver um “desfazer” da resolução, ou material incoerente ser apresentado antes de uma resolução simples e breve. Outra hipótese, ainda, é a criança continuar uma história anterior ou modificar a estrutura inicial.
<i>Comportamento não verbal</i>	Comportamento não verbal ansioso, ou tenso.
<i>Emoção geral expressa/ Conhecimento emocional</i>	Manifesta emoções restritas ou intensas, possivelmente inapropriadas. Reduzido conhecimento emocional.
<i>Investimento na tarefa /</i>	O investimento na tarefa varia entre baixo, moderado, ou alto,

<i>Fluência verbal / Interação com o entrevistador</i>	com reduzida fluência verbal. A interação com o entrevistador pode ser relutante, retraída e não cooperativa, ou interactiva/cooperativa, assertiva.
<i>Representação dos pais</i>	Ausente, negativa, neutra, ou mista.

Valor 5 na Escala de Segurança:

<i>Resolução / Coerência</i>	Resolução mínima da história, mas com hesitação inicial, sendo necessários muitos incentivos (gerais ou específicos) e pedidos de clarificação por parte do entrevistador. A criança pode responder por diversas vezes “ <i>Eu não sei</i> ”, “ <i>Não</i> ”, ou encolher os ombros. Contudo, é capaz de continuar a história de forma relativamente consistente e relevante, produzindo uma resolução benigna, embora a narrativa seja, geralmente, muito curta. Outra possibilidade é haver resolução coerente apenas do problema secundário, ou uma modificação coerente da estrutura da história e, conseqüentemente, do problema, estratégia que geralmente visa reduzir a carga ansiogénica da situação. Na sua maioria, as narrativas são coerentes com uma modificação da estrutura inicial, embora acabem por se afastar do problema principal. Outra hipótese é a criança produzir uma narrativa coerente e resolvida, mas que continua uma história anterior. Outra possibilidade, ainda, é a criança providenciar uma resolução que decorre directamente das perguntas do entrevistador, ou com uma reviravolta que é desconexa ou ligeiramente negativa. Neste último caso, a criança pode começar coerentemente, mas depois faz alterações desconexas no enredo, nomeadamente desvios para conteúdos neutros, ligeiramente negativos: a narrativa parece “desmembrar-se” por completo depois de um começo apropriado,
------------------------------	---

	ou ter um início e um fim apropriados, mas “desmembrar-se” a meio. O desvio não se relaciona com a estrutura inicial (e.g., em vez de a narrativa terminar de forma coerente, são introduzidas sequências de agressão ou de acções sem sentido, podendo existir uma alteração súbita na acção e/ou no tom emocional). Também devem ser considerados, os casos em que uma resolução apropriada do problema de vinculação é acompanhada de comportamentos de manipulação, controle, frustração ou raiva dirigidos ao entrevistador, podendo haver pedidos frequentes para terminar a entrevista.
<i>Comportamento não verbal</i>	Pode ser tenso, ansioso, ou descontraído.
<i>Emoção geral expressa/ Conhecimento emocional</i>	Expressão moderada ou restrita de emoções (a angústia/desconforto podem não ser expressos), algumas inapropriadas. Ou a criança manifesta um leque variado de emoções, possivelmente intensas, sendo visível um bom conhecimento destas, embora o afecto possa ser inapropriado. Existe algum conhecimento emocional.
<i>Investimento na tarefa / Fluência verbal / Interação com o entrevistador</i>	Baixo, médio, ou alto investimento na tarefa, com fluência verbal baixa a moderada. Relutante ou cooperativa na interacção com o entrevistador.
<i>Representação dos pais</i>	Ausente, negativa, neutra, ou mista.

Valor 6 na Escala de Segurança:

<i>Resolução / Coerência</i>	Resolução mínima que pode ser muito pequena ou surgir apenas após vários incentivos, gerais ou específicos, e pedidos de clarificação por parte do entrevistador. A criança pode
------------------------------	--

	<p>providenciar uma resolução completa, à qual se segue um desvio ligeiro (neutro, positivo ou ligeiramente negativo) para algum tipo de material relevante, contradições moderadas ou alterações súbitas, lacunas na acção, discurso pouco claro. No entanto, este desvio ocorre geralmente no final da história, relacionando-se de alguma forma com a estrutura inicial, não chegando a criar uma reviravolta na trama da história. Em qualquer dos casos, a narrativa pode ter alguns embelezamentos, ou, ao invés, ser muito curta e conter apenas os elementos mínimos necessários. A criança pode apresentar dificuldades para acabar a história, ou, aquando do início, recomeçá-la por diversas vezes.</p>
<i>Comportamento não verbal</i>	Tenso, ansioso, ou descontraído.
<i>Emoção geral expressa/ Conhecimento emocional</i>	Manifesta emoções restritas, ou moderadas (pode mostrar alguma angústia/desconforto), que, de uma forma geral, são apropriadas. Ou manifesta um leque variado de emoções, possivelmente algumas inapropriadas. Moderado a bom conhecimento emocional.
<i>Investimento na tarefa / Fluência verbal / Interação com o entrevistador</i>	Baixo, moderado, ou alto, variando a fluência verbal de baixa a alta. Interação com o entrevistador é relutante, cooperativa, interactiva, ou assertiva podendo, nalguns casos, a criança fazer tentativas para assumir uma atitude de controlo.
<i>Representação dos pais</i>	Ausente, negativa, neutra, ou mista.

Valor 7 na Escala de Segurança:

<i>Resolução / Coerência</i>	Resolução completa que pode ter algum embelezamento ou ser muito simples. Contudo, podem existir alguns elementos mínimos de incoerência. A narrativa pode ser muito curta, podendo haver
------------------------------	---

	necessidade de incitamentos, gerais ou específicos, por parte do entrevistador para facilitar a narração, ou ser necessário um incitamento específico para chegar à resolução completa. Pode faltar alguma consistência e unidade, existindo desvios ou contradições moderados que, contudo, não tornam a narrativa bizarra ou desconexa. A criança pode ter ligeiras dificuldades para terminar a história.
<i>Comportamento não verbal</i>	O comportamento não verbal é geralmente descontraído. A criança tem facilidade em contar a história, divertindo-se com a tarefa. Pode, no entanto, manifestar alguma ansiedade.
<i>Emoção geral expressa/ Conhecimento emocional</i>	Manifesta um leque variado de afectos e expressa poucas ou nenhuma emoções inapropriadas. Amplo conhecimento emocional.
<i>Investimento na tarefa / Fluência verbal / Interação com o entrevistador</i>	O investimento na tarefa tende a variar entre médio e alto, com uma fluência verbal média alta. Criança mostra uma atitude interactiva e cooperativa, por vezes, também assertiva.
<i>Representação dos pais</i>	Positiva, ou neutra. Geralmente, inclui procura de contacto recíproca, procura de proximidade e manutenção desta mesma proximidade, a par com comportamentos de exploração autónoma do meio. Representação espontânea dos pais como responsivos, disponíveis, acessíveis e sensitivos ao longo de toda a narrativa. Se está presente autoridade parental esta é razoável e não violenta. Se só um dos pais é utilizado, o outro não é, contudo, rejeitante, ou agressivo.

Valor 8 na Escala de Segurança:

<i>Resolução / Coerência</i>	A criança reconhece espontaneamente o problema associado ao tema da vinculação e lida com ele de forma construtiva e imaginativa. Narrativa lógica, relacionada, relevante: apresenta uma sequência de eventos plausível, relacionada com a estrutura inicial e que não se desvia desta. É dada espontaneamente uma resolução completa, positiva, quase sem necessidade de incentivos, possivelmente acompanhada de uma indicação do final da história (e.g., “já está”, “Fim”, ou a criança recosta-se na cadeira). A narrativa não é demasiado curta, nem demasiado extensa. É dada informação de forma suficientemente clara para que o entrevistador possa seguir o enredo sem necessidade de pedir clarificações. Podem ser adicionados conteúdos à história e esta ser embelezada mas a estrutura inicial não é mudada. Não há alterações bruscas incoerentes, ou bizarras. Podem existir comentários de tipo reflexivo (e.g., “Deixa-me pensar”; “Bem, podiam acontecer duas coisas...”), podendo a criança distinguir abertamente entre ilusão e realidade. Podem estar presentes referências pessoais ou serem partilhadas experiências de vida reais, emocionalmente consistentes com a história em causa.
<i>Comportamento não verbal</i>	O comportamento não verbal é descontraído. A criança tem facilidade em contar a história e parece gostar da tarefa.
<i>Emoção geral expressa/ Conhecimento emocional</i>	Manifesta um leque variado de emoções, sendo perceptível o grande conhecimento que tem destas. Expressa poucas, ou mesmo nenhuma, emoções inapropriadas.
<i>Investimento na tarefa / Fluência verbal /</i>	Elevado investimento na tarefa, com elevada fluência verbal. A interacção com o entrevistador é geralmente interactiva e

<i>Interação com o entrevistador</i>	cooperativa, muitas vezes assertiva.
<i>Representação dos pais</i>	Positiva ou neutra. Geralmente, inclui procura de contacto recíproca, procura de proximidade e manutenção desta mesma proximidade, a par com comportamentos de exploração autónoma do meio. Representação espontânea dos pais como responsivos, disponíveis/acessíveis e sensitivos ao longo de toda a história. Se está presente autoridade parental esta é razoável, não violenta. Se só um dos pais é utilizado como base-segura, o outro não é, contudo, rejeitante ou agressivo.

ANEXO II

CÓDIGOS RELATIVOS AO DISCURSO DO ADULTO E DA CRIANÇA DURANTE A TAREFA DE REMINISCÊNCIA

Tradução e adaptação livre, realizada por Maia (2011), a partir de excertos de:

- Bost, K., Shin, N., McBride, B., Brown, G., Vaughn, B., Coppola, G., et al. (2006). Maternal secure base scripts, children's attachment security, and mother – child narrative styles. *Attachment & Human Development*, 8, 241-260. doi:10.1080/14616730600856131
- Fivush, R., & Fromhoff, F. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11, 337.

CÓDIGOS DO ADULTO

Elaborativas	Repetitivas
Solicitam informação nova à criança, não mencionada previamente, sobre o evento que está a ser falado	Repetem a mesma informação ou conteúdo previamente fornecido ou pedido sobre o evento que está a ser falado
1. Questões Gerais e Abertas	Questões de resposta aberta que solicitam à criança informação evocativa generalista sobre um evento passado. Podem ser utilizadas na “abertura” da interação evocativa (e.g., “ <i>O que fizemos no Zoo?</i> ”; “ <i>Falame sobre a ida ao circo</i> ”), ou ao longo do diálogo, para solicitar informações sobre um determinado período durante o evento (e.g., “ <i>O que fizemos primeiro?</i> ”; “ <i>O que fizemos quando chegámos à nossa mesa?</i> ”), ou sobre uma categoria / classe particular de informação (e.g., “ <i>Quem estava lá?</i> ”; “ <i>Que tipo de animais é que nós vimos?</i> ”; “ <i>O que é que comemos?</i> ”).
2. Questões Específicas	Questões de resposta fechada que solicitam à criança informação muito específica, como um nome ou um lugar (e.g., “ <i>Quem era o condutor do autocarro?</i> ”; “ <i>Qual era o nome da canção?</i> ”). Também inclui questões que fornecem informação sobre o evento, à qual apenas falta um conteúdo, caracterizadas por uma pausa expectante e por uma entoação que indica que tem de ser a criança a completar o conteúdo em falta.
3. Questões “Lembras-te?”	Estas questões não solicitam à criança que forneça nova informação sobre o evento, basta que responda sim / não (e.g., “ <i>Lembras-te quando fomos àquele jogo na quinta?</i> ”; “ <i>Lembras-te de usar um chapéu?</i> ”). Inclui

	incentivos para recordar tais como “ <i>Lembras-te daquilo?</i> ”. Por vezes, a própria questão introduz o evento.
4. Questões Sim/Não	Questões fechadas que pedem à criança que apenas confirme, ou negue, informação fornecida pelo adulto (e.g., “ <i>Gostaste de dançar?</i> ”). Podem surgir sob a forma de questões retóricas (e.g., “ <i>Foi divertido, não foi?</i> ”) ou remeter para respostas de escolha forçada (e.g., “ <i>Havia muitas pessoas lá, ou poucas?</i> ”).

Provisão de Informação	
Qualquer comentário declarativo feito pelo adulto que fornece informação sobre o evento. Contrariamente às questões, as afirmações não solicitam uma resposta à criança.	
5. Elaborativa	6. Repetitiva
Qualquer comentário declarativo feito pelo adulto que fornece informação nova sobre o evento.	Afirmações que repetem (sob a forma de conteúdo exato ou aproximado) informação previamente mencionada sobre o evento. Muitas vezes este tipo de comentários são utilizados para resumir o que já foi evocado sobre o evento.

Avaliações

Feedback avaliativo dado pelo adulto aos contributos evocativos da criança

5. Elaborativas

6. Repetitivas

7. Confirmações: por exemplo “*Sim, hum hum, yá, certo, pois foi*”

8. Negações: por exemplo “*Não, uhuh, noop, não foi nada assim*”

9. Reiteraões: Repetição das palavras previamente ditas pela criança, com o intuito de confirmar a validade das mesmas. É de notar, que esta repetição, sozinha, seria ambígua não se sabendo se seriam confirmações, ou negações dos contributos da criança, ou ainda simples provisão de informação repetitiva, pelo que é necessário atender ao seu valor comunicativo, em função do momento do diálogo em que ocorrem.

10. Meta memória: Elementos relacionados com a tarefa evocativa em si mesma, por exemplo, constatação verbal da facilidade, ou da dificuldade, em que a criança ou o próprio adulto, possam ter na evocação de determinados conteúdos.

CÓDIGOS DA CRIANÇA

11. Evocações Elaborativas:

Nova informação de memória fornecida pela criança sobre o evento passado focal.

12. Evocações Repetitivas

A criança repete informação que previamente foi fornecida por si própria ou pelo adulto.

13. Avaliações

Feedback avaliativo (confirmações, contradições e reiteraões) dado aos contributos evocativos do adulto.

CÓDIGOS DA CRIANÇA NÃO RETIDOS PARA ANÁLISE

14. Questões de Memória	Perguntas feitas ao adulto, pedindo-lhe que forneça mais informação sobre o evento. Aplicável a pedidos de conteúdo. Se for pergunta do tipo sim/ não deve ser aplicado o código 11 ou 12.
15. Meta-memória	A criança comenta o processo de recordação ou a sua própria performance.
16. Não resposta	A criança não dá nenhuma resposta, o que aparece indicado por “o” na transcrição. Contudo, se a resposta é não verbal (e.g., acenar com a cabeça) então “sim” “não” é considerado, não se aplicando este código.

CÓDIGOS DO ADULTO NÃO RETIDOS PARA ANÁLISE

17. Interjeições	Elementos que não fornecem informação relacionada com o evento, nem como eventos associados, não tendo qualquer valor informativo (e.g., “ <i>É tudo. Não sei. Não me consigo lembrar.</i> ”)
18. Clarificações	Um dos intervenientes solicita explicitamente clarificação acústica do que o outro disse. Este código não se aplica quando é pedida clarificação semântica.

<p>Discurso Associativo</p> <p>Afirmações ou questões que não são diretamente sobre o evento que está a ser falado, mas que de algum modo se relacionam com ele</p>	<p>19. Evento Associado</p>	<p>Afirmção/questão relacionada com outro evento passado que é comparável ao evento em foco (e.g., <i>“Também vimos fogo-de-artifício noutra noite, não vimos?”</i>)</p>
	<p>20. Conhecimento Geral</p>	<p>Comentários sobre factos do mundo de algum modo relacionados com o evento em foco (e.g. <i>“Póneis são cavalos bebés”</i>). Também incluem discurso sobre as condições atuais de um objecto ou coisa que fazia parte do evento passado (e.g., <i>“Onde é que está a minha grande concha agora”; “ Este é o chapéu que comprámos.”</i>)</p>
	<p>21. Fantasia</p>	<p>Comentário sobre o evento em foco, mas que é fantasioso, não factual.</p>
	<p>22. Futuro</p>	<p>Comentários relativos à ocorrência, no futuro, do evento focal.</p>
<p>23. Off</p>	<p>Todos os instantes em que o evento focal não está a ser discutido. Contrariamente ao discurso associativo, o off não se relaciona de modo nenhum com o evento focal</p>	
<p>24. Inclassificável</p>	<p>Inclui confirmações de uma interjeição, ou verbalizações que não podem ser determinadas pelo contexto. Ou verbalizações que não podem ser classificadas em nenhuma das categorias anteriores.</p>	

ANEXO III

ESCALA DE COTAÇÃO DA QUALIDADE EMOCIONAL DOS DIÁLOGOS DURANTE A TAREFA DE REMINISCÊNCIA

Tradução e adaptação livre, realizada por Maia (2011), a partir de excertos de:

Koren-Karie, N., Oppenheim, D., Etzion-Carasso, A., & Haimovich, Z. (2003).
Autobiographical emotional events dialogues: Coding manual. Unpublished manual
University of Haifa, Haifa, Israel.

MUDANÇA DE FOCO

	1 – Mudança de foco	3 – Dificuldades na focalização	5 – Algumas dificuldades na manutenção do foco	7 – Diálogo focado	9 – Foco é máximo
ADULTO	<p>Incapaz de estruturar a reminiscência com princípio, meio e fim.</p> <p>Mudança constante de foco:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aspectos globais para específicos ▪ confusão entre eventos e sentimentos <p>Foca-se intensivamente nos próprios sentimentos.</p> <p>Tentativas exageradas de controlar o comportamento da criança.</p>	<p>Muitas dificuldades em manter diálogo focado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aspectos irrelevantes ▪ sentimentos próprios ou de outros que não a criança <p>Repetição de questões e de conteúdos leva a pouca fluência no diálogo.</p> <p>Tentativas repetidas de controlar comportamento da criança.</p>	<p>Algumas dificuldades em manter diálogo focado com mudanças ligeiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aspectos irrelevantes ▪ sentimentos pessoais (ex: história pessoal do passado) <p>Tendência para repetir questões de um modo que restringe a elaboração da criança.</p>	<p>Salvo uma ou outra exceção, o diálogo está focado.</p> <p>Pode verificar-se repetição ao nível das questões/conteúdos, ou ênfase excessivo em pontos específicos, mas o diálogo é fluído.</p>	<p>Totalmente focada.</p> <p>Pode verificar-se uma ou outra repetição ao nível das questões/conteúdos.</p>
CRIANÇA	<p>Incapaz de contribuir para a reminiscência com princípio, meio e fim.</p> <p>Mudança constante de foco:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aspectos globais para específicos <p>Mistura ilógica de eventos e de sentimentos</p>	<p>Muitas dificuldades em manter diálogo focado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aspectos irrelevantes ▪ mudança para outros eventos não associados <p>Repetição de conteúdos leva a pouca fluência no diálogo.</p>	<p>Dificuldades em manter diálogo focado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ aspectos irrelevantes ▪ elaboração de eventos associados <p>Repetição informação restringe fluência</p> <p>Tem dificuldade mas a estruturação dada pela mãe ajuda a focar</p>	<p>Está focada na tarefa de reminiscência.</p> <p>Pode existir uma mudança de foco para temas irrelevantes ou para detalhes do evento.</p> <p>Tendência para sobre-elaborar alguns aspectos da história mas sem restringir fluência do diálogo</p>	<p>Completamente focada na tarefa.</p> <p>Pode verificar-se uma ou outra repetição ao nível dos conteúdos.</p>

DISSOLUÇÃO DE FRONTEIRAS

	1 – Fronteiras Claras	3 – Ligeira dissolução de fronteiras	5 – Um episódio de clara dissolução de fronteiras	7 – Dificuldades na manutenção das fronteiras	9 – Clara dissolução de fronteiras
			ACEITAÇÃO E TOLERÂNCIA		
	Fronteira pais-criança é clara.	De um modo geral, as fronteiras são claras.	Há um episódio de clara dissolução de fronteiras:	Dificuldades na adopção do papel de adulto. Mais do que um episódio de dissolução de fronteiras:	O comportamento desamparado ou infantilizado do adulto é o aspecto mais saliente da interacção.
PAIS	<p>Adulto dirige, assiste a criança e suporta os contributos da criança na tarefa.</p> <p>O adulto pode ser algo hostil ou desligado, mas não há dissolução de fronteiras.</p>	<p>O adulto pode exhibir, por um momento, um comportamento ligeiramente infantil ou infantil, como se precisasse de ajuda, ou de confirmação de afecto (ex: começar frase e esperar que esta continue).</p> <p>Pode exigir uma vez, de modo impositivo, à criança que conte o evento passado, mas não insiste se a criança não coopera.</p>	<p>afirma saber o que a criança sentiu ou pensou, negando experiência pessoal desta</p> <p>Mostra-se algo perdido durante a tarefa, mas é capaz de guiar a conversa e de estruturar a interacção.</p> <p>Faz-se passar por criança, discutindo com esta, ou deixa-se insultar mas estes comportamentos são raros e breves.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ insiste para que diga que gosta e precisa dele; chantagem emocional ▪ pede ajuda de forma inapropriada ▪ comportamento infantil, discute com a criança, sente-se insultado <p>Solicita à criança que não aborde tópicos com os quais o próprio adulto não consegue lidar.</p> <p>Espera que a criança adivinhe espontaneamente os seus pensamentos (ex: evento a falar)</p>	<p>Vários episódios moderados de dissolução de fronteiras ou um especialmente grave.</p> <p>Inversão de papéis (ex: adulto fala de um episódio em que ele próprio sentiu medo e pede protecção/ajuda à criança).</p>
CRIANÇA	Pode ter um comportamento hostil ou desligado mas as fronteiras são claras.	Fronteiras são claras. Pode haver um episódio ligeiro em que criança tenta controlar comportamento do adulto ou agrada-lhe de forma inapropriada (ex: empatizar com os sentimentos do adulto).	<p>Pode haver um episódio de dissolução de fronteiras moderado:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ assegura que gosta muito do adulto logo depois de referir que o tinha magoado ▪ foca-se nos sentimentos do adulto e não nos seus próprios 	<p>Dificuldade na manutenção de um papel infantil. Mais do que um episódio ligeiro de dissolução de fronteiras.</p> <p>Não fala propositadamente de temas que sabem serem demasiado fortes para o adulto.</p> <p>Controla a situação e o comportamento do adulto, disciplinando-o</p>	<p>Clara inversão de papéis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Toma conta”, ▪ Controla comportamento, ▪ Atitude educativa <p>Vários episódios moderados de dissolução de fronteiras ou um especialmente grave.</p>

	1 – Ausência de aceitação/tolerância	3 – Baixos níveis de aceitação/tolerância	5 – Níveis moderados de aceitação/tolerância	7 – Níveis altos de aceitação/tolerância	9 – Níveis muito altos de aceitação/tolerância
			ENVOLVIMENTO		
PAIS	<p>Impossibilidade de a criança expressar livremente pensamentos e sentimentos é um aspecto saliente na interacção: adulto domina totalmente.</p> <p>Temas não são negociáveis, não há espontaneidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ longos silêncios ▪ mudança constante de tópicos ▪ Interrompe criança <p>Elevado criticismo</p>	<p>Pode expressar criticismo, ou insatisfação quando criança tenta falar sobre eventos específicos.</p> <p>Muda de tópico antes de dar tempo a criança para acabar de contar a história.</p> <p>São aceites apenas alguns contributos da criança para a reminiscência. Outros são ignorados, ou negados, possivelmente de forma abertamente zangada.</p>	<p>Pode mostrar frequentes expressões de impaciência ou, por não concordar com os contributos da criança, pode acabar por não falar até ao fim do evento.</p> <p>Histórias são pouco relevantes, ou pouco elaboradas.</p> <p>Contributos da criança são aceites com indiferença. Embora não haja hostilidade ou rejeição, não são feitos encorajamentos para que esta prossiga/elabore.</p>	<p>Aceita contributos da criança, Ouve e encoraja para que esta elabore as ideias.</p> <p>Há um episódio de impaciência: interrompe a criança ou não aceita um dos contributos.</p>	<p>Grande tolerância e aceitação. Contributos são escutados de forma interessada e cuidadosa.</p> <p>Esforça-se por perceber ponto de vista da criança e permite que esta elabore várias ideias sem expressar impaciência ou hostilidade.</p> <p>Podem existir interrupções do discurso da criança, mas não devido a impaciência.</p> <p>Pode elogiar e/ou mostrar-se satisfeito com memória e participação da criança</p>
CRIANÇA	<p>Impossibilidade de a criança expressar livremente pensamentos e sentimentos é um aspecto saliente na interacção.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Longos silêncios ▪ Mudança constante de tópicos ▪ Elevado criticismo <p>Criança pode dominar totalmente situação sem deixar espaço para contributos e feedback do adulto</p>	<p>Expressar criticismo e insatisfação quando adulto evoca incidente específico.</p> <p>Muda de tópico antes que o adulto tenha tempo para se expressar e para participar.</p> <p>Insiste que não se consegue recordar de alguns eventos, mas, com a ajuda de estruturação intensiva por parte do adulto a díade consegue construir 3 histórias parciais ou 2 histórias completas</p>	<p>Mostra alguma intolerância e impaciência mas díade consegue completar a tarefa.</p> <p>A generalidade da interacção decorre de modo pacífico mas por uma vez a criança mostra grande resistência a prosseguir com a tarefa, embora depois acabe por o fazer.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criança participa mas de forma muito evitante, parecendo evitar comentários menos positivos da mãe sobre o evento passado, ou procurando ser elogiada. 	<p>De um modo geral, criança mostra-se atenta e participa na tarefa.</p> <p>Pode mostrar alguma impaciência, interromper o adulto ou não aceitar a sua ideia mas não há sinais de hostilidade.</p>	<p>Ouve atentamente o adulto, elabora algumas das sugestões deste.</p> <p>Podem existir interrupções do discurso do adulto, mas não devido a impaciência.</p>

	1 – Inapropriado envolvimento/ reciprocidade	3 – Baixo envolvimento/ reciprocidade	5 – Moderado envolvimento/ reciprocidade	7 – Alto envolvimento/ reciprocidade	9 – Muito alto envolvimento/ reciprocidade
	Ausência de envolvimento e de reciprocidade. Adulto age como se não tivesse como objectivo que a criança participe na reminiscência, podendo contar sozinho as histórias, ou querer que a criança conte sozinha.	Mostra baixo nível de interesse pela tarefa, sendo as histórias criadas e elaboradas graças apenas aos contributos da criança, embora seja notório que esta precise de ajuda. ou Sobre-envolvimento: domina interacção sem dar espaço à criança.	Coopera com a criança, mas de forma pouco activa.	Mostra-se maioritariamente envolvido na tarefa, tendo interesse na criação e elaboração das histórias.	9 – Muita hostilidade Grande envolvimento.
PAIS	Expressões verbais: “outra história? Acho que já chega, já terminaste”, deixando de dar atenção à criança. Não é dado espaço para a participação da criança.	Não há elaboração das histórias nem estruturação da reminiscência, apenas pedidos repetidos sobre dados conteúdos. Mostra-se envolvido mas histórias são pouco focadas, ilógicas, ou bizarras.	Por vezes parece retirar-se da interacção e deixar criança sozinha na tarefa, mas estes instantes são breves. Por vezes domina interacção, não dando espaço à criança. Mostra-se envolvido mas criança não coopera.	Pode haver um momento breve em que parece retirar-se da interacção, ou perder o interesse nesta, deixando a criança completar a história sozinha. Por haver um momento em que domina a interacção, não dando espaço à criança.	Coopera com a criança de modo a co-construir 3 histórias lógicas e elaboradas.
CRIANÇA	Ausência de envolvimento e de reciprocidade. Criança quer contar sozinha as histórias, ou querer que o adulto conte sozinho. Expressões verbais: “outra história? Acho que já chega, já terminaste”, deixando de dar atenção ao adulto. Recusa cooperar ou continuar com a tarefa ou insiste num evento específico e não aceita mudar.	Baixo nível de interesse, histórias criadas graças apenas ao adulto. Sobre-envolvimento: domina interacção sem dar espaço ao adulto. Há apenas elaboração da informação. Histórias bizarras. Envolve-se para agradar ao adulto dominante, ecoando o que este diz.	Coopera com o adulto, mas de forma pouco activa. Por vezes recusa continuar e deixar adulto sozinho na tarefa, mas estes instantes são breves. Por vezes domina interacção, não dando espaço ao adulto – conta histórias praticamente sozinho, sendo capaz de completar tarefa – mas se precisar de ajuda esta é dada.	Mostra-se maioritariamente envolvido na tarefa, tendo interesse na criação e elaboração das histórias. Pode haver um momento breve em que parece retirar-se da interacção, ou perde o interesse nesta. Por haver um momento em que domina a interacção, não dando espaço ao adulto.	Grande envolvimento. Coopera com o adulto de modo a co-construir 3 histórias lógicas e elaboradas.

	1 – Ausência de hostilidade	3 – Hostilidade mínima	5 – Hostilidade moderada	7 – Hostilidade	
			ESTRUTURAÇÃO DA INTERACÇÃO		
	Não há indicadores de hostilidade.	Pode existir uma frase ou um breve trecho em que o adulto mostra hostilidade ou insatisfação.	Pode haver alguns momentos de hostilidade, ou zanga, mas adulto consegue ajudar criança a completar tarefa.	Alguma hostilidade e zanga, dificuldades em ajudar criança a completar a tarefa.	Hostilidade, zanga e ameaça são aspectos centrais da interacção.
	1 – Ausência ou exagero na	3 – Estruturação insuficiente	5 – Estruturação	7 – Boa estruturação	9 – Estruturação
PAIS			Culpa criança por não contribuir adequadamente para a co-construção dos eventos, mas esta culpabilização é moderada e passageira.	Um episódio em que manifesta raiva/ódio de forma intensa. Culpabilização constante da criança pela sua má performance na tarefa.	Pode existir um momento de “explosão” de sentimentos negativos dirigidos à criança.
CRIANÇA	Não há indicadores de hostilidade.	Pode existir uma frase ou um breve trecho em que a criança mostra hostilidade ou insatisfação.	Pode haver alguns momentos de hostilidade, ou zanga, mas criança consegue completar a tarefa. ▪	Alguma hostilidade e zanga, dificuldades em completar a tarefa. Um episódio em que manifesta raiva/ódio de forma intensa.	Hostilidade, zanga e ameaça são aspectos centrais da interacção. Pode existir um momento de “explosão” de sentimentos negativos dirigidos ao adulto.

	estruturação		suficiente		ótima
	Demasiada estruturação da tarefa conduz a excesso de elaboração das histórias: exagero de eventos e de emoções: história incoerente cheia de detalhes irrelevantes.	<p>Metabolização/Resolução de Sentimentos Negativos</p> <p>Não fornece pistas suficientes, mesmo quando a criança necessita claramente delas, acabando esta por evocar de forma insuficiente</p>	<p>Ajuda a criança a estruturar histórias coerentes mas não insiste numa história elaborada e completa.</p> <p>Certifica-se que cada evento previamente definido é falado, pode acrescentar sugestões, mas a responsabilidade da tarefa é praticamente toda da criança.</p> <p>Maioritariamente responsável pela tarefa, deixando pouco espaço à criança.</p> <p>Esforça-se por estruturar mas a criança não coopera.</p>	<p>Fornece estruturação adequada durante a maior parte da tarefa mas existe um momento em que a estruturação é insuficiente, ficando a criança “perdida” e sendo difícil que evoque de modo coerente e completo a história.</p> <p>Há um claro episódio de excesso de estruturação ou ao longo de toda a tarefa está patente um ligeiro excesso desta.</p>	<p>Ajuda a criança a evocar de modo rico e coerente, certificando-se que o resultado final é uma história completa.</p> <p>Escuta-a activamente, comenta, acrescenta informação pertinente, guia a criança quando esta se perde em informações irrelevantes.</p>
PAIS	<p>Ausência de estruturação: responsabilidade é toda posta na criança.</p> <p>Domina interacção: tenta impor ponto de vista à criança.</p> <p>Hostil e reprovador relativamente aos contributos da criança.</p>	<p>Demasiada estruturação da tarefa conduz a excesso de elaboração das histórias:insiste na evocação de detalhes irrelevantes (ex: nomes de todos os presentes quando estes são muitos, exacta hora e dia do evento, etc)</p>			
CRIANÇA	<p>Não elabora as histórias. Pode nomear estados emocionais: “foi bom, estava contente, não gostei, fiquei zangado” pelo menos em dois eventos não prossegue, respondendo aos incentivos do adulto com “não sei” ou com raiva.</p> <p>Excesso de elaboração: exagero de eventos e de emoções: perde-se numa história incoerente cheia de detalhes irrelevantes.</p> <p>Hostil e reprovador face aos contributos do adulto, recusando-se por várias vezes a ouvi-lo</p>	<p>Excesso de elaboração das histórias: insiste na evocação de detalhes irrelevantes (ex: nomes de todos os presentes quando estes são muitos, exacta hora e dia do evento, etc)</p> <p>Histórias muito curtas e pouco elaboradas.</p> <p>Recusa-se repetidamente a colaborar, acrescentando pouca informação.</p> <p>Só participa em duas histórias.</p>	<p>Histórias coerentes mas incompletas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Apenas 2 histórias são coerentes e bem elaboradas 	<p>Por um momento fica “perdida” sendo difícil que evoque de modo coerente e completo uma história.</p> <p>Há um claro episódio de hiper-elaboração, ou vários pequenos episódios moderados.</p> <p>Evoca bem mas recorre pouco ao adulto</p>	<p>Participa activamente na co-construção das 3 histórias,</p> <p>Histórias sem repetições, nem desvios para detalhes irrelevantes.</p> <p>Pode ser autónomo</p>

	1 – Intensificação de sentimentos negativos	3 – Reminiscência é concluída sem conclusão positiva	5 – Histórias podem terminar sem conclusão positiva	7 – Conclusão enfatiza aspectos positivos	9 – Conclusão enfatiza competência da criança
	ADEQUAÇÃO DAS HISTÓRIAS				
	Contribui para evocar sentimentos negativos, que são enfatizados e acentuados, sem que lhes seja dada uma resolução positiva.	Não enfatiza sentimentos negativos mas evocação é deixada sem resolução positiva	Pode tentar terminar a evocação de forma positiva, mas não é muito activa nesta tentativa, podendo a história terminar negativamente.	Tenta terminar a evocação de forma positiva mas, se a criança não quiser, não insiste muito nesta tentativa.	É dada resolução positiva.
	1 – Boa adequação	3 – Alguma boa adequação	5 – Boa adequação	7 – Adequação	9 – Boa adequação
PAIS	<p>Pode acrescentar informação sobre outros eventos relacionados, igualmente negativos, aos quais também não é dada resolução positiva.</p> <p>Insiste em repetir conteúdos que são emocionalmente activadores, de um modo negativo, para a criança ignorando tentativas destas para mudar de tema.</p>		<p>Não há histórias com conteúdos negativos extremos.</p>	<p>Pode apenas lembrar a criança de que o evento terminou bem: “mas no final tu estavas contente”, sem grande elaboração.</p>	<p>Ênfase nas competências da criança para lidar com os eventos negativos.</p> <p>Fim positivo é autêntico...</p>
CRIANÇA	<p>Contribui para evocar sentimentos negativos, que são enfatizados e acentuados, sem que lhes seja dada uma resolução positiva.</p> <p>Recusa-se a mudar para história menos negativa e recusa tentativas do adulto para focar aspectos positivos.</p>	<p>Enfatiza aspectos muito negativos e muda para outra história sem lhes dar resolução positiva.</p>	<p>Pode tentar terminar a evocação de forma positiva, mas não é muito activa nesta tentativa, podendo a história terminar negativamente.</p> <p>Não há histórias com conteúdos negativos extremos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criança não contribui para resolução positiva mas aceita contributos do adulto. 	<p>Tenta terminar a evocação de forma positiva mas não insiste muito nesta tentativa.</p> <p>Pode apenas lembrar o adulto que o evento terminou bem: “mas no final fiquei contente”, sem grande elaboração</p>	<p>Todas as histórias são terminadas sem emoções negativas por elaborar.</p> <p>Criança é activa neste processo.</p>

<p>As histórias revelam clara inadequação em relação ao que foi solicitado na tarefa.</p>	<p>Duas histórias inadequadas e uma adequada.</p> <p>O adulto ou a criança utilizam a mesma história para descrever 2 emoções distintas, sem que tal seja suficientemente elaborado/claro.</p> <p>O adulto ajuda a criança a nomear as emoções associadas mas nenhuma elaboração é realizada para além desta nomeação</p>	<p>De um modo geral o conteúdo das histórias reflete as emoções em causa.</p> <p>É questionável a relevância da escolha daqueles eventos.</p> <p>1 das histórias é inadequada ou apenas é feita nomeação emocional.</p>	<p>De um modo geral o conteúdo das histórias reflete as emoções em causa.</p> <p>O adulto ou a criança utilizam a mesma história para descrever 2 emoções distintas mas há suficientemente clareza e elaboração.</p> <p>Uma das histórias é menos adequada mas não contradiz a emoção.</p>	<p>Conteúdo em concordância com a emoção em causa</p> <p>Sem desvios.</p> <p>O adulto ou a criança podem utilizar a mesma história para descrever 2 emoções distintas mas há suficientemente clareza e elaboração nesta.</p> <p>Histórias podem ser curtas ou lacónicas.</p>
---	---	---	--	--

COERÊNCIA DAS HISTÓRIAS

1 – Falta de coerência	3 – Baixa coerência	5 – Alguma coerência	7 - Coerência	9 – Elevada coerência
<p>Histórias confusas, bizarras, desvios.</p> <p>Oscilações no diálogo.</p> <p>Algumas histórias são claramente inadequadas ou as emoções em causa são ignoradas.</p> <p>As histórias apenas têm começo.</p>	<p>Histórias com desvios, incompletas, confusas...</p> <p>2 histórias não coerentes</p> <p>Histórias muito pouco elaboradas.</p> <p>3 histórias à volta do mesmo tema,</p> <p>Oscilações no diálogo.</p>	<p>Histórias apropriadas.</p> <p>Uma é muito coerente e clara, as outras duas são pouco elaboradas e curtas, ou excessivamente elaboradas.</p>	<p>Uma das histórias é incoerente: alguns desvios, oscilações, pouco elaborada.</p>	<p>Histórias coerentes, com princípio, meio e fim.</p> <p>Diálogo é fluente e claro.</p> <p>Reminiscência “autêntica”.</p> <p>Ambos os parceiros estão envolvidos na tarefa e mostram prazer na mesma.</p>

ANEXO IV

SITUAÇÕES TÍPICAS E ATÍPICAS UTILIZADAS NO TESTE DO CONHECIMENTO DAS EMOÇÕES NAS TAREFAS DE COMPREENSÃO E TOMADA DE PERSPECTIVA

Adaptação de:

Maló-Machado, P., Veríssimo, M., M., & Denham S. (2006). Adaptação Portuguesa do Teste do Conhecimento das Emoções. Lisboa: ISPA-IU.

Situações Típicas (Tarefa da Compreensão)

História	Personagens	Emoção	Diálogo
1	Irmãos	Alegre	Inês/João: “ <i>Olá! Sou a Inês/o João. Está aqui o meu irmão/a minha irmã. Ah! Ela/ele deu-me gelado. YUM, YUM!!</i> ” (expressar alegria)
2	Irmãos	Triste	Inês/João: “Estamos a ir a pé para casa. Irmã(ão) diz: “Vou-te empurrar!!” Inês/João: “Ohhhh magoaste-me!” (expressar tristeza)
3	Irmãos	Zangado	A Inês e o João estão a brincar com legos. Inês/João diz: “ <i>Acabei de construir esta torre, e estou-me a sentir mesmo bem com isto. Não está gira?</i> ” Irmã(ão): “Não, acho que está feia! Vou deitá-la abaixo! CRASH!” Inês/João : (expressar comportamento de zanga)
4	Criança	Assustado	“Shiuu! A Inês/João está a dormir!” Inês/João: “ <i>Ohh estou a sonhar! Oh não, estou a ser perseguido por um tigre!</i> ”(expressar medo através do comportamento).
5	Irmãos	Alegre	A Inês/João diz assim ao irmão(ã): “ <i>Olha vem aí a mãe!! Vamos ao Jardim Zoológico! Vamos ver os animais, vai ser tão girooo!</i> ” (expressar alegria)
6	Criança	Triste	Inês/João ía buscar a sua bicicleta para andar, mas de repente: “ <i>Oh não, onde é que está a minha bicicleta? Alguém roubou a minha bicicleta...</i> ”(expressar tristeza)
7	Criança	Assustado	A Inês/João ía para o quarto sozinha(o). De repente: “ <i>Oh não! Está muito escuro aqui! E não está aqui ninguém!</i> ” (expressar medo através do comportamento)
8	Mãe/Criança	Zangado	A mãe estava a fazer o almoço e diz a/o Inês/João: “ <i>Detesto comer couves!</i> ” Mãe diz: “ <i>Inês/João, tens de comer couves e não há discussão!</i> ”. Inês/João: “ <i>Blhack!, Não e não e não!</i> ” (expressar comportamento de zanga)

Situações Atípicas (Tarefa da Tomada de Perspectiva)

História	Personagens	Emoção	Diálogo
1	Mãe/Criança	Alegria	A mãe e a Inês/João estão a ir para a escola e diz assim a Inês/João : “ <i>Gosto tanto de ir para a escola mãe é tão divertido!</i> ” (expressar alegria)
		Triste	A mãe e a Inês/João estão a ir para a escola e diz assim a Inês/João : “ <i>Não gosto nada de ir para a escola mãe, eu não quero que te vás embora mãe!</i> ”(expressar tristeza)
2	Mãe/Criança	Alegria	A mãe da Inês/João vai fazer uma viagem de comboio, mas a Inês/João não vai. Diz a Inês/João : “ <i>Anda mãe! Vamos para a estação, vamos ver os comboios, vai ser tão divertido!</i> ” (expressar alegria)
		Triste	A mãe da Inês/João vai fazer uma viagem de comboio, mas a Inês/João não vai. Diz a Inês/João : “ <i>Eu não quero que vás de viagem mãe, eu não quero que te vás embora!</i> ”(expressar tristeza)
3	Mãe/Criança	Zanga	A mãe estava a fazer o almoço e diz a Inês/João : “ <i>Mãe o que é que estás a cozinhar?</i> ” Diz a mãe: “ <i>Estou a fazer (comida preferida da criança)</i> ”. Inês/João : “ <i>Blhack, detesto (comida preferida da criança), não vou comer!</i> ”(expressar zanga)
		Alegria	A mãe estava a fazer o almoço e diz a Inês/João : “ <i>Mãe o que é que estás a cozinhar?</i> ” Diz a mãe: “ <i>Estou a fazer (comida preferida da criança)</i> ”. Inês/João : “ <i>Mnham, adoro (comida preferida da criança), que bom!</i> ” (expressar alegria)
4	Mãe/Criança	Alegria	A Inês/João estava a nadar numa piscina e diz assim a mãe: “ <i>Inês/João, está na hora do almoço!</i> ” Diz a Inês/João : “ <i>Está bem mãe, a tua comida é tão boa, vou já sair da água!</i> ” (expressar alegria)
		Zanga	A Inês/João estava a nadar numa piscina e diz assim a mãe: “ <i>Inês/João, está na hora do almoço!</i> ” Diz a Inês/João : “ <i>Eu quero nadar mãe, vou ficar cá fora! Não vou, não vou e não vou!</i> ”(expressar zanga)
5	Criança	Medo	

			Diz a Inês/João : “ <i>Oh não! Vem aí um cão muito grande e parece ser mau, tem uns dentes tão grandes!</i> ”(expressar medo)
		Alegria	A Inês/João foi ao parque e de repente viu um cão. Diz a Inês/João : “ <i>Olha vem aí um cão muito grande! Mas parece ser bom e está-se a rir pra mim com aqueles dentes grandes!</i> ” (expressar alegria)
6	Irmãos	Alegria	Estava um dia de muito calor e a Inês e o João foram para a piscina. Diz assim a Inês/João : “ <i>Sinto-me tão bem na água. É tão divertido estar aqui na piscina a nadar!</i> ” (expressar alegria)
		Medo	Estava um dia de muito calor e a Inês e o João foram para a piscina. Diz assim a Inês/João : “ <i>Esta piscina é tão funda! Oh não, eu não quero estar aqui! Deixem-me sair daqui!</i> ” (expressar medo)
7	Irmãos	Zanga	A Inês e o João estavam a brincar e estavam a construir uma casa com legos. Irmão(ã): “ <i>Eu vou brincar com o Luís e tu não! Nha Nha Nha!</i> ” Inês/João : (expressar zanga)
		Triste	A Inês e o João estavam a brincar e estavam a construir uma casa com legos. Irmão(ã): “ <i>Eu vou brincar com o Luís e tu não! Nha Nha Nha!</i> ” Inês/João : (expressar tristeza)
8	Mãe/Criança	Zanga	A mãe diz assim à Inês/João: “ <i>Olha Inês/João, a mãe vai à pastelaria com o(a) mano(a) comprar um gelado. Mas tu não vais, tens que ficar aqui em casa!</i> ” Inês/João : (expressar zanga)
		Tristeza	A mãe diz assim à Inês/João: “ <i>Olha Inês/João, a mãe vai à pastelaria com o(a) mano(a) comprar um gelado. Mas tu não vais, tens que ficar aqui em casa!</i> ” Inês/João : (expressar tristeza)
9	Irmãos	Zanga	

			<p><i>Se disseres à mãe que eu te bati, bato-te mais!”</i> Inês/João: (expressar zanga)</p>
		Medo	<p>A Inês e o João estavam assim um bocadinho chateados. Irmão: <i>“És um(a) irmão/irmã muito mau/má!”</i> <i>Se disseres à mãe que eu te bati, bato-te mais!”</i> Inês/João: (expressar medo)</p>
10	Mãe/Criança	Zanga	<p>A(O) Inês/João fez uma asneira. Diz a mãe: <i>“Ai, ai Inês/João fizestes uma asneira!”</i> Inês/João: (expressar zanga)</p>
		Medo	<p>A(O) Inês/João fez uma asneira. Diz a mãe: <i>“Ai, ai Inês/João fizestes uma asneira!”</i> Inês/João: (expressar medo)</p>
11	Mãe/Criança	Triste	<p>A Inês/João foi buscar a caneta da mãe e estava a escrever. Diz a mãe: <i>“Inês/João, já te disse para não usares a minha caneta. Se a voltas a usar, zango-me contigo!”</i> Inês/João: (expressar tristeza)</p>
		Medo	<p>A Inês/João foi buscar a caneta da mãe e estava a escrever. Diz a mãe: <i>“Inês/João, já te disse para não usares a minha caneta. Se a voltas a usar, zango-me contigo!”</i> Inês/João: (expressar medo)</p>



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

SEGURANÇA DOS MODELOS INTERNOS DE VINCULAÇÃO,
REMINISCÊNCIA PAIS-CRIANÇA E O CONHECIMENTO
EMOCIONAL DAS CRIANÇAS EM IDADE DO PRÉ-ESCOLAR

Ana Sofia Garcia Rebelo

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de especialidade Psicologia do Desenvolvimento

2015

SEGURANÇA DOS MODELOS INTERNOS DE VINCULAÇÃO, REMINISCÊNCIA PAIS-CRIANÇA E O
CONHECIMENTO EMOCIONAL DAS CRIANÇAS EM IDADE DO PRÉ-ESCOLAR

Ana Sofia Garcia Rebelo