



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

QUALIDADE DAS RELAÇÕES DE VINCULAÇÃO E
REGULAÇÃO EMOCIONAL EM CRIANÇAS DE
IDADE PRÉ-ESCOLAR

Ana Catarina Oliveira Matos

Orientador de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Coordenador do Seminário de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

MESTRE EM PSICOLOGIA
Especialidade em Psicologia Clínica

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

Agradecimentos

Ao longo desta jornada académica contei com o apoio de várias pessoas que se tornaram fundamentais para que me fosse possível concluir este percurso. A todas elas quero deixar o meu agradecimento pois a verdade é que sem elas não teria chegado até aqui.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais que me deram a oportunidade de prosseguir os meus estudos e ingressar na faculdade que desejava. Agradecer por todo o esforço, dedicação e investimento. Em particular, agradecer à minha mãe que apesar de não estar fisicamente presente em vida, deu a certeza de que me acompanhava neste caminho, principalmente nos momentos em que mais precisava. Acredito que os sinais que se cruzavam nesses momentos não eram meros acasos.

Em segundo lugar quero agradecer ao meu orientador, professor doutor António José dos Santos pela sua partilha de conhecimento, pela constante disponibilidade e, sobretudo, pela sua orientação. Pelo seu interesse em acompanhar todos os meus progressos e pela motivação que me deu para terminar o trabalho.

Por último, agradecer aos meus restantes familiares e amigos a quem pude recorrer sempre que precisava. Obrigado pela paciência, por acreditarem em mim e por me fazerem acreditar de que era capaz. Como me disse uma amiga, esta seria uma conquista que eu iria levar para o resto da vida, só precisava de terminá-la para saber que consegui e fui capaz.

É o começo do futuro e graças a todos vós sinto que estou no caminho certo.

Obrigado!

Resumo

A teoria da vinculação e a importância da qualidade das relações primárias tem sido amplamente estudada e relacionada com vários fatores do desenvolvimento da criança. Diversos estudos foram desenvolvidos no sentido de compreender o impacto desta variável no desenvolvimento sócio emocional, capacidade determinante da qualidade das interações sociais da criança. Contudo, poucos investigaram o impacto destas primeiras experiências de vinculação no posterior desenvolvimento emocional, nomeadamente na capacidade de regulação das emoções, objetivo fundamental para o desenvolvimento sócio emocional das crianças.

O presente estudo pretende explorar de que forma a qualidade das relações de vinculação se relaciona com a capacidade das crianças regularem as suas próprias emoções. Participaram neste estudo 87 crianças de idade pré-escolar às quais foram aplicados os seguintes instrumentos: Attachment Story Completion Task (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990) para aceder à qualidade das representações de vinculação e Emotion Regulation Q-Sort Scale (Shields & Cicchetti, 1997) para avaliar os perfis de personalidade individual das crianças.

Os resultados mostraram uma correlação positiva entre as duas variáveis (qualidade de vinculação e regulação emocional), o que significa que quanto maior a qualidade da vinculação maior a capacidade das crianças desenvolverem estratégias que lhes permitam uma regulação emocional adequada. Assim, conclui-se que a perceção de uma qualidade de vinculação positiva e segura influencia a utilização de estratégias de *coping* utilizadas que irão ter impacto no desenvolvimento do conhecimento emocional das crianças.

Palavras-chave: Vinculação; Conhecimento Emocional; Regulação Emocional; Crianças Pré-escolares.

Abstract

The attachment theory and the importance of the quality of primary relationships have been widely studied and related to various factors in child development. Several studies have been developed in order to understand the impact of this variable on socio-emotional development, a determining capacity for the quality of the child's social interactions. However, few investigated the impact of these first bonding experiences on later emotional development, namely on the ability to regulate emotions, a fundamental objective for the socio-emotional development of children.

This study aims to explore how the quality of attachment relationships is related to the ability of children to regulate their own emotions. Eighty-seven preschool children participated in this study. The following instruments were applied: Attachment Story Completion Task (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990) to assess the quality of the representations of attachment and Emotion Regulation Q-Sort Scale (Shields & Cicchetti, 1997) to assess children's individual personality profiles.

The results showed a positive correlation between the two variables (attachment quality and emotional regulation), which means that the higher the attachment quality, the greater the children's capacity to develop strategies that allow them to have adequate emotion regulation. Concluding, the perception of a positive and secure attachment quality influences their use of coping strategies that will impact the development of children's emotional knowledge.

Key-Words: Attachment; Emotional Knowledge; Emotional Regulation; Pre-schoolers.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
REVISÃO DE LITERATURA	3
Capítulo I: Vinculação	3
Origem da teoria da vinculação e principais contributos para o seu desenvolvimento	3
Comportamentos de vinculação.....	8
Modelos Internos Dinâmicos (MID)	11
Capítulo II: Desenvolvimento Emocional.....	14
As emoções.....	14
Competência e conhecimento emocional	15
Desenvolvimento do conhecimento emocional.....	16
Regulação emocional.....	18
Capítulo III: Envolvimento parental e regulação emocional	21
Importância do contexto familiar	21
Qualidade de vinculação e capacidade de autorregulação emocional.....	21
Questões e Problemática do Estudo	23
MÉTODO	24
Caracterização da Amostra.....	24
Instrumentos de Investigação	24
Attachment Story Completion Task- ASCT (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990).....	24
Emotion Regulation Q-Sort Scale (Shields & Cicchetti, 1997)	25
Procedimento.....	26
RESULTADOS	28
Representação das relações de vinculação	28
Regulação Emocional e Autonomia.....	29
Relação entre a segurança da Vinculação, a Regulação Emocional e a Autonomia.....	30
DISCUSSÃO.....	31

CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

INTRODUÇÃO

O contexto familiar apresenta-se com um fator significativo para o desenvolvimento da criança, uma vez que é neste contexto que se desenvolvem as primeiras relações significativas, denominadas por relações de vinculação. Estas relações primárias são construídas de acordo com o contexto das interações entre a criança e os seus principais cuidadores (Cardoso & Veríssimo, 2013). Consoante a qualidade destas interações, a criança constrói mentalmente uma estrutura afetiva que lhe permite criar expectativas acerca da responsividade e disponibilidade destas figuras. Esta estrutura, designada de modelo interno dinâmico, influencia aspetos do contexto familiar e das relações estabelecidas noutros contextos. Desta forma, ao percecionar as figuras como disponíveis e responsivas a criança irá tendencialmente sentir-se mais segura, o que lhe permitirá uma melhor ajustamento e adequação em futuros contextos relacionais (Veríssimo et al., 2011).

De acordo com Susanne Denham, o conhecimento emocional engloba o reconhecimento emocional, a resposta às emoções dos outros e a compreensão das situações emocionais. Por sua vez a competência emocional, para além do conhecimento emocional adquirido, pressupõe um conjunto de capacidades subjacentes às emoções como interpretar, regular e expressar as suas emoções adequadamente (Franco & Santos, 2015). Na idade pré-escolar, as crianças expressam diversas emoções, demonstram ser capazes de reconhecer expressões, nomear emoções básicas e identificar as situações que desencadearam essas emoções. São também capazes de regular e modelar a intensidade emocional de forma adaptativa (Maló-Machado, Veríssimo & Denham, 2012).

As crianças adquirem conhecimento emocional através da sua exposição social e de práticas específicas de socialização de emoções. Neste sentido, os contextos relacionais apresentam uma grande influência no desenvolvimento das competências sócio cognitivas nas crianças. Uma vez que as primeiras experiências emocionais ocorrem no contexto familiar, as interações nele estabelecidas apresentam-se como fulcrais para o desenvolvimento da compreensão emocional na criança. Isto porque, ao nível do conhecimento emocional é a partir das relações primárias que a criança é informada sobre a natureza das suas emoções e orientada para a sua interpretação. Ao ajudarem a criança a expressar de forma adequada as suas emoções e

ao darem sentido às emoções dos filhos explicando que situações provocam determinado estado emocional, as figuras cuidadoras promovem a competência emocional da criança (Ducharme & Costa, 2012). Desta forma, um contexto familiar de suporte demonstra-se essencial para que a criança seja capaz de operar os seus estados emocionais de uma forma socialmente adaptada.

O presente estudo aborda as temáticas da vinculação e do conhecimento emocional, no sentido de promover maior informação acerca da relação entre a qualidade da vinculação e a capacidade de regulação emocional. A primeira parte deste trabalho está desenvolvida sob a forma de uma revisão de literatura acerca dos temas vinculação e desenvolvimento emocional, por forma a fomentar uma melhor compreensão das suas principais conceções teóricas. A segunda parte, apresenta o estudo empírico concretizado, composto pela metodologia desenvolvida, análise e discussão dos principais resultados do estudo. A parte final compreende as principais conclusões, contribuições fundamentais, algumas das limitações do estudo e possíveis sugestões para estudos futuros.

REVISÃO DE LITERATURA

Capítulo I: Vinculação

Origem da teoria da vinculação e principais contributos para o seu desenvolvimento

O estudo da vinculação iniciou-se a partir de John Bowlby quem, após uma pesquisa realizada sobre as origens do desenvolvimento psicopatológico, desenvolveu interesse pela compreensão dos efeitos das relações familiares, mais propriamente, da perda ou privação materna no posterior desenvolvimento da personalidade do ser humano. John Bowlby frequentou o Colégio de Trinity onde estudou psicologia e mais tarde mudou-se para Londres com o objetivo de estudar medicina. Após a sua formação, fez voluntariado numa instituição para crianças consideradas inadaptadas onde lhe foi possível observar os efeitos da privação materna no desenvolvimento de perturbações da personalidade (Soares, 2007). Durante este período viu crescer o seu interesse pela relação entre as experiências familiares e o desenvolvimento humano e elaborou um dos seus primeiros estudos empíricos: “Quarenta e quatro jovens delinquentes, os seus caracteres e as suas vidas”, através do qual investigou o contexto familiar e interações pais-criança de 44 crianças que haviam sido institucionalizadas. Este seu estudo permitiu-lhe constatar alguns dos efeitos da privação materna nas crianças, nomeadamente: 1) isolamento social; 2) problemas emocionais; 3) menor empatia relativamente ao outro; 4) incapacidade de manter relações duradouras com significado (Cassidy & Shaver, 1999). Mais tarde, a partir dos anos 40, altura em que Bowlby desenvolvia a sua carreira profissional na Clínica Tavistock, surgiram outros autores com o mesmo interesse em investigar o impacto da privação dos cuidados maternos no comportamento das crianças. Um desses autores foi James Robertson quem, juntamente com John Bowlby, desenvolveu um trabalho que consistiu na observação de crianças com idades compreendidas entre os 18 meses e os 4 anos que haviam sido privadas do contacto materno por estarem hospitalizadas ou institucionalizadas. Também estas crianças, na sua grande maioria, apresentavam sinais de perturbação psicológica como letargia emocional ou isolamento social, estado psicológico que se deveu sobretudo à inconsistência nas figuras que cuidavam destas crianças. Próximo dos anos 50, através das várias observações feitas a crianças hospitalizadas que haviam sido separadas das suas mães começaram a obter-se os primeiros progressos do trabalho cooperativo destes dois autores. Estes avanços deveram-se sobretudo ao facto de ter sido identificado um padrão de respostas emocionais, após a separação com a mãe, caracterizado por três fases: 1ª: protesto- relacionada com a ansiedade de

separação; 2^a: desespero e 3^a negação- relacionada com os mecanismos de defesa. No fundo, o que se verificava era que inicialmente a criança protestava a partida da mãe, demonstrava necessidade de contacto e proximidade em busca de afeto e manifestava-se através do choro de forma a obter uma resposta. Posteriormente, na fase de desespero, apesar da criança ainda apresentar alguma preocupação pela ausência da mãe, o seu comportamento caracterizava-se maioritariamente pelo choro, apatia, indiferença e através de uma postura passiva. Por fim, na terceira fase, a criança passava a demonstrar um maior interesse pela exploração do meio envolvente, sendo o regresso da mãe percebido com algum evitamento. A partir dos resultados obtidos ao longo de toda a investigação, Bowlby concluiu que a principal variável explicativa dos comportamentos observados nas crianças era a ausência da figura materna. Uma vez feita essa inferência, o autor passou a ter como objetivo comprová-lo teoricamente, tendo em conta que o quadro teórico psicanalítico em que se situava não ia completamente ao encontro das suas ideias e não servia como sustento teórico para a explicação desta problemática (Soares, 2007).

A teoria psicanalítica que fazia parte do quadro de referência da época pressupunha que os laços afetivos estabelecidos entre o bebé e a mãe eram construídos através da satisfação das necessidades alimentares (Cassidy, 2016). Esta teoria era defendida principalmente por Freud e Melanie Klein. Segundo a autora, a aproximação do bebé e a procura do contacto com a figura materna serviria apenas para obtenção da satisfação oral (Soares, 2007). Klein, defendia também que os problemas emocionais da criança estariam em grande parte relacionados com fantasias resultantes de conflitos internos entre os impulsos agressivos e libidinais, não estando por isso relacionadas com experiências do mundo exterior (Bretherton, 1992). Pelo contrário, Bowlby defendia que a proximidade com a cuidadora estava relacionada com o sentimento de segurança e acreditava que as experiências com os outros, sobretudo com as figuras do seio familiar, se revelavam cruciais para o desenvolvimento da criança, podendo vir a constituir-se a principal fonte no desenvolvimento de perturbações a nível emocional. Neste sentido, o autor passou a explorar visões teóricas de outros criadores em busca de novos conceitos e bases para sustentar a sua teoria (Cassidy & Shaver, 1999). De acordo com as várias abordagens conduzidas, dois estudos acabaram por sustentar os pressupostos da teoria de Bowlby: a) estudo clínico sobre os bebés e crianças hospitalizadas cujos resultados demonstraram que mesmo vendo as necessidades de alimentação satisfeitas, as crianças em privação materna apresentavam sinais de perturbação psicológica; b) investigações referentes à etologia animal que demonstraram que os bebés preferiam o contacto

com a mãe que lhe proporcionava conforto ao contacto com a mãe que lhes satisfazia as necessidades alimentares. Estas investigações etológicas destacam-se sobretudo através das experiências de Lorenz com gansos e a de Harlow e Zimmermann com macacos rhesus. De acordo com a experiência de Harlow e dos seus colaboradores pôde-se concluir que a necessidade de contacto com a figura cuidadora era superior à de alimentação, uma vez que os macacos utilizados no experimento procuravam mais as mães artificiais de pano do que as mães de arame, mesmo sendo as últimas referidas a única fonte de alimento. Para além disso, a figura de pano também se denotava como mais recorrente perante situações de perigo, nas quais a criança procurava manter contacto. Mais tarde, em 1958, depois de ter contactado com Harlow, Bowlby acabou por publicar dois artigos sobre a compreensão da vinculação nos macacos rhesus e no bebé humano, sendo um desses artigos “The nature of the child tie to his mother” que ficou reconhecido como sendo a primeira formulação impressa da teoria da vinculação (Soares, 2007).

Após a segunda guerra mundial Bowlby conhece Mary Ainsworth através de um anúncio de emprego na London Times para uma investigação sob sua direção acerca dos efeitos da privação materna no desenvolvimento da personalidade na primeira infância. Anos mais tarde, esta autora acaba por se revelar uma figura fundamental para o desenvolvimento da teoria da vinculação, uma vez que foi a partir da sua metodologia e estudos experimentais que se testaram algumas das hipóteses empíricas de Bowlby. De entre os vários estudos experimentais destacam-se as observações interação mãe-bebé conduzidas em Uganda e numa amostra em Baltimore e a criação do procedimento experimental Situação Estranha. As observações realizadas em Uganda decorreram no ano de 1953 quando Ainsworth decidiu observar o desenvolvimento das interações mãe-bebé. Foram utilizadas 26 famílias cujos bebés tinham idades compreendidas entre 1 e os 24 meses e observadas a cada 2 semanas, 2 horas por dia durante um período de 9 meses. Com este estudo, a autora pretendeu não só observar as interações na díade mãe-bebé como também compreender quais os sinais e comportamentos que promoviam a proximidade com a figura materna e quando é que os mesmos se tornavam direcionados a esta. A partir das interações observadas foi possível caracterizar 2 tipos de interação: 1) **Segura**- marcada por uma boa interação mãe-bebé, onde o bebé se demonstrava confiante e à vontade na exploração do ambiente por saber que em situação de perigo bastava procurar o contacto com a figura materna e esta corresponderia às necessidades; 2) **Insegura**- caracterizada pelo choro e evitamento da exploração do meio perante a presença da mãe. Este tipo comportamento resultava de experiências repetidas

de indisponibilidade e/ou de respostas insatisfatórias. Este estudo foi procedido pelo Projeto Baltimore através do qual foram observadas novamente 26 famílias, segundo 18 visitas domiciliares iniciadas no primeiro mês de vida do bebê e terminando nas 54 semanas de idade. Desta vez, a recolha de dados foi feita sob forma de narrativas. De acordo com a análise dessas narrativas que pretendiam avaliar o desenvolvimento da vinculação no primeiro ano de vida, verificou-se um padrão nas interações mãe-bebê durante os primeiros 3 meses: interação face a face; saudação e seguimento; equilíbrio da exploração; obediência; proximidade de contacto corporal; comportamento de aproximação e contacto afetuoso. No entanto foram verificadas diferenças na forma como as mães respondiam aos sinais e necessidades dos seus filhos (Bretherton, 1992). Mais tarde, no âmbito deste projeto de investigação longitudinal Ainsworth propõe um procedimento laboratorial denominado por Situação Estranha (Soares, 2007). Este projeto teve como principal objetivo avaliar a forma como os bebês equilibravam as suas necessidades de apego e autonomia em diferentes níveis de stress, avaliando se as crianças eram ou não capazes de utilizar as mães como base segura para a exploração do meio e de que modo se comportavam perante a ausência desta figura cuidadora. Esta experiência foi feita com base numa série de 8 episódios de separação e reunião decorridos numa sala onde se encontravam a mãe, o bebê e, posteriormente, uma mulher desconhecida (Bretherton, 1992). Através da observação dos comportamentos dos bebês construiu-se um sistema de classificação, para diferenciar padrões de vinculação distintos, de acordo com três tipos de avaliação: 1) frequência de um comportamento específico em cada episódio; 2) comportamento interativo entre mãe e bebê e com o estranho, avaliado através de seis escalas comportamentais: proximidade e procura de contacto; manutenção do contacto; resistência; evitamento; procura da mãe e distancia na interação; 3) padrões de comportamento. De acordo com este sistema de classificação constituíram-se 3 grupos de padrões de vinculação distintos: **Grupo A** (seguro): caracterizado pela interação, procura ativa de proximidade com a mãe e exploração do meio na sua presença. Episódios de separação marcados por alguma ansiedade por parte dos bebês. Na reunião, procuravam manter contacto com a mãe, não demonstrando resistência na interação, substituindo a ansiedade por alegria e retomando a brincadeira normalmente. É de ressaltar que a exploração do meio era feita de forma mais descontraída perante a presença das mães. Neste grupo verificou-se um equilíbrio entre o comportamento de exploração e o de vinculação; **Grupo B** (inseguro-evitante): caracterizado pela exploração autónoma do ambiente. Nos episódios de separação não se verificava qualquer

desconforto por parte do bebé com a situação. Na reunião denotava-se algum evitamento face ao contacto e aproximação com a mãe, sendo notório o desinteresse pela procura da figura cuidadora. O estranho acabava por ser tratado de forma semelhante à mãe. Neste grupo verificou-se uma predominância do comportamento de exploração sobre o comportamento de vinculação; **Grupo C** (inseguro-resistente ou ambivalente): caracterizado pela dificuldade na exploração do meio, mesmo na presença da mãe, mantendo-se sempre próximo e em contacto. Após a separação, demonstravam alguma ansiedade e dificuldades em retomar a brincadeira. Na reunião, os comportamentos verificados eram ambivalentes- procura e resistência de contacto com a figura cuidadora. Neste grupo salientou-se a predominância pelos comportamentos de vinculação sobre os comportamentos exploratórios. A partir da realização deste experimento percebeu-se que os bebés se comportavam de acordo com os padrões de resposta internalizados (Soares, 2007). Neste sentido, nos casos em que a figura de vinculação era percebida como disponível, responsiva e como uma fonte de segurança, o bebé sentia confiança necessária para a exploração do meio. Pelo contrário, nos casos marcados por experiências repetidas de indisponibilidade e/ou de respostas inadequadas, a exploração era evitada (Pinhel, Torres & Maia, 2009).

Como isto, através dos trabalhos de Ainsworth que revelaram a influência da qualidade da vinculação no desenvolvimento de sistemas relacionais e por influência da etologia que veio demonstrar a importância do conforto do contacto, Bowlby desenvolveu a teoria da vinculação substituindo a teoria psicanalista, a qual defendia que a criança dependia da cuidadora materna para satisfação dos seus impulsos. A teoria da vinculação veio marcar a importância do estabelecimento de relações interpessoais significativas e comprovar que é através das relações com as figuras vinculativas que se organiza o desenvolvimento emocional, cognitivo e social do indivíduo. Também de acordo a teoria de Bowlby, a vinculação trata-se de uma ligação emocional, estabelecida entre o bebé e a figura de vinculação através da qual, por meio de comportamentos inatos denominados de comportamentos de vinculação, a criança procura estabelecer proximidade com a figura vinculadora de forma a garantir conforto, segurança, proteção e a assegurar a satisfação das suas necessidades básicas (Simões, Filipe & Farate, 2014).

Comportamentos de vinculação

Segundo John Bowlby é no primeiro ano de vida que o bebé estabelece uma relação privilegiada com a figura que, de acordo com determinados comportamentos e cuidados, lhe proporciona a segurança e proteção necessárias para sua sobrevivência. Esta relação, denominada relação de vinculação, é criada de acordo com as interações estabelecidas entre o bebé e a figura cuidadora, a partir das quais se desenvolvem dois tipos de comportamentos. Por um lado, verifica-se o comportamento da figura vinculada (o bebé) que consiste na procura de cuidados e atenção necessários para a satisfação das suas necessidades de segurança e proteção. Por outro, os comportamentos da figura vinculadora (o adulto) quem tem a capacidade e os meios necessários para, através da prestação de cuidados, responder aos pedidos da criança e proporcionar essa proteção, segurança e conforto. Ao corresponder de forma regular e positiva a estes pedidos, o adulto acaba por tornar-se a figura de vinculação a partir da qual a criança adquire o sentimento de segurança necessário para, perante situações de ameaça ou perigo, se sentir à vontade na exploração do meio envolvente (Soares, 2007).

A relação de vinculação estabelecida entre o bebé e a mãe tem por base um sistema comportamental constituído com o que se designou por comportamentos de vinculação (Soares, 2007). Este repertório de comportamentos de vinculação, reguladores da proximidade com a figura cuidadora e da exploração do meio, tem como principal objetivo manter e/ou aumentar a proximidade com a figura que lhe é responsiva, disponível e promove uma base segura e como função biológica a proteção da criança quanto a eventuais perigos do meio (Veríssimo & Salvaterra, 2006). Apesar de inicialmente constituídos por comportamentos indiscriminados e respostas instintivas que têm como função ligar a criança a uma figura cuidadora, com o decorrer do desenvolvimento da criança estes comportamentos amadurecem, passam a estar interligados e são dirigidos a uma figura em particular que, maioritariamente, acaba por ser a figura materna (Bretherton, 1992). A orientação dos comportamentos pode ser feita através de **comportamentos de sinalização** (ex: sorrir, agarrar, vocalizar) que têm como objetivo captar ou manter a atenção da figura de vinculação, indicando que a criança está interessada na interação social ou por **comportamentos de aproximação** também denominados comportamentos ativos (ex: seguir, agarrar, procurar) através dos quais a própria criança se dirige para a figura de vinculação. Embora diferentes entre si estes comportamentos têm como finalidade a aproximação do bebé à sua figura cuidadora (Soares, 2007).

Os comportamentos de vinculação são ativados quando é percebida, por parte da criança, uma sensação de desconforto ou ameaça, terminando assim que essa sensação é aliviada (Prior & Glaser, 2006). As principais condições de ativação são a criança, o meio envolvente e o comportamento da mãe. O primeiro fator- a criança- está sobretudo relacionado com o estado emocional da criança, na medida em que quanto maior for o desagrado da mesma relativamente a determinada condição (ex: dores, frio ou fome), maior a sua necessidade de desencadear ações que lhe permitam uma maior proximidade com a mãe. Relativamente ao segundo fator- condições do meio- verifica-se a necessidade de ativar os comportamentos de vinculação de acordo com as adversidades das condições (aparecimento de uma figura estranha ou de um acontecimento inesperado) ou perante situações desfavoráveis de alarme ou de susto resultantes de estímulos que provocaram uma mudança grande e rápida. Nestas situações, os comportamentos tendem a ser desativados após o contacto com a figura materna ou assim que as condições referidas desaparecerem, o que será percebido pela criança através do sentimento de conforto e segurança. Por fim, também o comportamento da mãe, nomeadamente ausência desta figura, o afastamento e o desencorajamento de proximidade, têm influência na frequência dos comportamentos de vinculação desenvolvidos pela criança. Para que não se verifique a necessidade de serem ativados estes comportamentos é importante que a figura materna se demostre disponível e responsiva, gerando um sentimento de segurança na criança e estimulando-a na exploração do meio (Soares, 2007).

Dentro dos sistemas comportamentais existem alguns inatos, tais como a sucção, o choro e a orientação que servem como base para o desenvolvimento dos comportamentos de vinculação. Por sua vez, o desenvolvimento destes comportamentos abrange 4 fases, as quais diferem tanto no tipo de comportamento (passivo e ativo) como nas figuras para quem são dirigidos (Bowlby, 1969):

Fase 1: Orientação e sinais com discriminação limitada de figura (0 a 12 semanas)

Esta fase inicia-se com o nascimento do bebé e poderá prolongar-se, dependendo das condições da criança, até às 12 semanas. Durante esta fase, os bebés têm a capacidade discriminatória limitada aos estímulos olfativos e auditivo, favorecendo a aproximação ao que é percebido como familiar. O modo como o bebé se comporta inclui a orientação para a figura através de movimentos oculares de seguimento (Bowlby, 1969). No entanto, comportamentos como agarrar,

sorrir, balbuciar ou chorar são direcionados para as figuras que se encontrem próximas da criança, sem haver distinção (Prior & Glaser, 2006).

Fase 2: Orientação e sinais dirigidos para uma ou mais figuras discriminadas (3 a 6 meses)

Nesta fase, apesar de se manter o comportamento amistoso relativamente aos outros, o bebé passa a ser capaz de reconhecer e discriminar os principais cuidadores, para quem os comportamentos passam a ser orientados. Ao diferenciar os principais cuidadores e direcionar os comportamentos vinculativos que têm como objetivo a manutenção de proximidade, esta fase acaba por marcar o início da relação de vinculação (Bowlby, 1969).

Fase 3: Manutenção de proximidade com uma figura discriminada por meio de locomoção ou sinais (7 meses a 3 anos)

Esta fase decorre entre os seis e os sete meses de idade e permanece durante o segundo e parte do terceiro ano. Durante este período, para além da capacidade discriminatória de figuras ser amplamente expandida, também os comportamentos passam a ser consideravelmente mais ativos (por exemplo o choro é substituído pelo agarrar e o seguir). Este desenvolvimento deve-se ao facto de nesta fase a criança ter adquirido uma competência fundamental para o comportamento de vinculação- a locomoção- a qual se traduz numa extensão do seu repertório de respostas, que incluem agora seguir a mãe, aproximar-se quando esta regressa, usá-la como base para exploração do meio e como base segura à qual pode voltar para se reassegurar. Devido à sua aptidão para diferenciar as figuras, os seus comportamentos amigáveis generalizados diminuem, passando a ser notória a cautela face a desconhecidos (Bowlby, 1969). Também no decorrer desta fase a criança passa a compreender, através das experiências vivenciadas, quais as condições necessárias para se sentir segura, começando a ser capaz de planear o seu comportamento para que as mesmas sejam alcançadas (Prior & Glaser, 2006).

Fase 4: Formação de uma relação recíproca com objetivo corrigido (depois dos 3 anos de idade)

Naquela que é considerada a última fase, a criança desenvolve comportamentos que lhe permitem uma maior proximidade com a figura materna, a qual passa a ser reconhecida como figura independente, persistente no tempo e no espaço. No entanto, apesar de percebê-la como

independente, a criança não possui ainda capacidade necessária para compreender que o comportamento da mesma está organizado sob orientação própria e não por sua influência (Bowlby, 1969).

Devido à crescente capacidade em elaborar representações mentais, a criança começa a ser capaz de tolerar com maior facilidade os episódios de separação com a figura de vinculação nos quais, perante situações de angústia e desconforto, recorre às representações mentais internalizadas para apaziguar a ansiedade de separação e se reassegurar, sem ser necessária a presença física da figura materna (Guerreiro, 2013).

É importante salientar que, com o decorrer do tempo, os comportamentos de vinculação passam a ocorrer com menor intensidade e frequência devido ao desenvolvimento cognitivo da criança e à experiência adquirida ao longo da vida. Para além de menos frequentes, passam também a ser desativados com maior facilidade devido à capacidade da criança elaborar representações mentais (Soares, 2007).

Modelos Internos Dinâmicos (MID)

Como mencionado no ponto anterior, os sistemas comportamentais de vinculação têm uma organização que vai desde os padrões de comportamento mais elementares até aos mais diversificados. É na organização dos sistemas comportamentais mais complexos que se concebe a existência dos modelos internos dinâmicos, uma vez que para estes funcionarem é necessário que o indivíduo tenha uma representação esquemática do que o envolve (Garcia, 2017). Construídos com base nas interações estabelecidas entre o bebé e a figura de vinculação, os modelos internos dinâmicos (MID) são representações mentais que influenciam o modo como a criança interpreta e prevê os comportamentos dos outros e como planeia as suas respostas (Maia & Veríssimo, 2011; Monteiro et al., 2019). A natureza destas representações mentais é determinada pela avaliação emocional do prestador de cuidados e através das expectativas que a criança vai desenvolvendo acerca do meio social, nomeadamente da responsividade e disponibilidade dos principais cuidadores, através das quais a criança passa a ser capaz de antecipar, interpretar e guiar as suas interações. É também de acordo com estes fatores que a criança desenvolve a estrutura e representação do self, juntamente com um conjunto de crenças acerca de si própria: noção se é aceite, valorizado, protegido, confortado e ajudado pelos outros significativos quando necessário (Maia et al., 2014; Bretherton & Munholland, 2016). Assim, se a figura de vinculação for

percecionada como disponível para a interação e responsiva quanto às necessidades da criança, a criança desenvolverá modelos internos de vinculação seguros e uma representação positiva de si própria, onde o self é visto como valorizado e competente (Veríssimo et al., 2011). Este facto é comum no tipo de vinculação segura onde as necessidades de proximidade, proteção e segurança são reconhecidas e satisfeitas, ao mesmo tempo que é respeitada a necessidade de a criança explorar o meio de forma independente, sendo a figura de vinculação o suporte para estas atividades exploratórias (Maia et al., 2008). Pelo contrário, quando as interações precoces se caracterizam pela resistência na prestação de cuidados, disponibilidade incerta e pela falta de adequação entre as necessidades da criança e as respostas dadas, os modelos internos de vinculação elaborados são predominantemente inseguros, sendo a figura de vinculação considerada indisponível ou rejeitante e a representação do self marcada pela desvalorização e pelo sentimento de incompetência (Maia et al., 2014).

Relativamente ao conteúdo dos modelos internos, o mesmo é composto pela informação que é adquirida através das relações de vinculação e que se subdivide em dois tipos: o conhecimento factual e o conhecimento afetivo. O conhecimento factual consiste na informação atual sobre os comportamentos de vinculação do próprio ou acerca comportamentos dos outros. Por sua vez, o conhecimento afetivo engloba os sentimentos associados às relações (Silva et al., 2008).

Mais tarde, para consolidação teórica dos modelos internos dinâmicos Bowlby referenciou o conceito de scripts como sendo esquemas organizadores das experiências vivenciadas pelo indivíduo. Estes esquemas, criados a partir das experiências diárias que se repetem segundo a mesma sequência e contexto, apresentam um valor preditivo que permite a elaboração de inferências e a orientação de comportamentos sempre que determinada experiência se parece com outra anteriormente vivenciada, permitindo prever o que irá acontecer para além do contexto imediato (Rebelo, 2008). Esta informação esquematicamente organizada pode ser ativada de forma a guiar a compreensão, ação e a posterior recordação (Silva et al., 2008).

Os scripts acabam por ser a base na criação dos modelos internos uma vez que a criança constrói as representações mentais de acordo com as experiências vivenciadas diariamente e essas mesmas representações são mobilizadas sempre que determinada experiência se encaixa num script já existente, ou seja, as representações acabam por se “ativar” sempre que uma experiência é reconhecível para a criança, permitindo antecipar os acontecimentos posteriores (Gatinho, 2012).

Modelos Internos na idade pré-escolar

Durante a primeira infância (até aos 2 anos de vida) os modelos internos regem-se pelas capacidades sensório-motoras da criança e através de representações gerais das interações estabelecidas entre a criança e a figura de vinculação, sendo constituídos por vivências espaço-temporais. No início da segunda infância, compreendida entre os 2 e os 7 anos, os modelos passam a operar com base nas capacidades representativas da criança, uma vez que nessa idade a criança já é capaz de elaborar simbolicamente atributos de uma pessoa ou relação mesmo na sua ausência (Pipp, 1990).

Apesar de inicialmente os modelos internos operarem a nível sensório-motor e serem relativamente permeáveis à mudança caso a qualidade dos cuidados se modifique, com o avançar da idade, mais propriamente após os três anos de idade, por já se encontrarem consolidados devido ao desenvolvimento das capacidades cognitivas e linguísticas da criança, passam a atuar ao nível simbólico, de forma automática e inconsciente, tornando-se resistentes à mudança (Monteiro et al., 2015; Silva et al., 2008). Mesmo resistentes à mudança, com o passar do tempo podem vir a sofrer alterações mediante a integração de novas informações decorridas de experiências relevantes para a vinculação (Bretherton & Munholland, 2016). Por exemplo, se a criança experienciar situações repetidas de responsividade inconsistente, a confiança que a mesma tinha relativamente à figura cuidadora tende a diminuir, levando a criança a reconstruir o seu modelo interno dessa figura e, conseqüentemente, do self. Também o oposto se verifica, ou seja, quando as experiências passam a ser caracterizadas pela sensibilidade da figura principal, quando antes não o eram, a criança reorganiza a construção dos seus modelos internos. A partir do momento em que a representação das figuras principais se torna simbólica, a criança passa a ser capaz de utilizar a relação de vinculação como modelo de funcionamento interno que servirá de base no estabelecimento de relações futuras (Silva et al., 2008). Assim, as representações mentais construídas de acordo com as interações estabelecidas ao longo do desenvolvimento vão funcionar como modelo implícito através do qual o indivíduo se guia para o estabelecimento das suas relações afetivas futuras (Maia et al., 2014).

Capítulo II: Desenvolvimento Emocional

As emoções

Ao longo da evolução humana veio a entender-se que o organismo se constitui de forma a alcançar, por meio de um conjunto de respostas, os meios necessários para responder a determinados estímulos entendidos como potencialmente perigosos sob o ponto de vista da sobrevivência. Este conjunto de respostas, a que chamamos emoções, são a ponte entre as respostas internas e os comportamentos externos, constituindo-se como o primeiro mecanismo de defesa através do qual ocorrem mudanças fisiológicas que desbloqueiam comportamentos de sobrevivência (Damásio, 2013).

Segundo Denham (1998) as emoções consistem num conjunto de processos reguladores do comportamento que têm a sua génese no estado de excitação, mais precisamente no momento em que o sistema nervoso é ativado por uma alteração que teve origem numa experiência externa ou interna (Maló-Machado, Veríssimo & Denham, 2012). Podem também ser definidas como reações subjetivas que, de acordo com a experiência vivenciada, desencadeiam respostas sob forma de mudanças fisiológicas e comportamentais. As emoções são constituídas por dois grupos: 1) **emoções primárias/universais** que incluem a alegria, tristeza, raiva, medo, aversão, surpresa e 2) **emoções secundárias/sociais** que compreendem emoções como a vergonha, o ciúme, a culpa e o orgulho. As emoções primárias ocorrem de forma automática e são caracterizadas pelo seu fácil reconhecimento, pela sua espontaneidade (produzidas no momento) e pelas suas repercussões físicas (Ex: aumento do ritmo cardíaco). Por sua vez, as emoções secundárias advêm da combinação das primárias e surgem assim que é formada a consciência, por volta dos 2/3 anos. As emoções têm como principais funções a regulação do estado interno do organismo e a produção de respostas específicas para a situação indutora. Estas respostas podem se concretizar sob forma de fuga, imobilização, ataque ou inibição do comportamento (Damásio, 2013).

As emoções podem também ser consideradas como estados sentimentais que envolvem padrões de resposta cognitivos, fisiológicos e comportamentais conscientes (Karstad, 2016). Contudo, o conceito de emoção difere do conceito de sentimento, no sentido em que os sentimentos são direcionados para o interior e dizem respeito à experiência individual e privada de uma emoção, refletindo a mentalização interna de um estado emocional (Damásio, 2013). Por sua vez,

as emoções, caracterizadas pelo seu conjunto de respostas exteriorizadas, representam a expressão comunicacional do estado interno do sujeito (Machado et al. 2008).

Apesar de durante o primeiro ano de vida a competência das crianças se limitar à percepção dos seus próprios estados mentais, sentimentos e emoções, a partir da idade pré-escolar as crianças demonstram um maior interesse pelas causas e consequências da ativação emocional, passando a dedicar maior atenção às situações que envolvem as expressões emocionais e a ser capazes de reconhecer as emoções do outro (Machado et al., 2008; Damásio, 2013). À capacidade do indivíduo para reconhecer e interpretar as próprias emoções e as emoções dos outros deu-se o nome de conhecimento emocional (Izard et al., 2001).

Competência e conhecimento emocional

Segundo Saarni (1999) o conceito de competência emocional está relacionado com a forma como as crianças respondem emocionalmente às situações e aos outros, ao mesmo tempo que utilizam estratégias, recorrem ao seu conhecimento emocional e regulam as suas próprias emoções (Pereira, 2017). A competência emocional engloba 3 subdomínios: 1) conhecimento e compreensão das emoções- identificar, reconhecer e nomear as emoções, discriminar as emoções e compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e de acordo com a situação/contexto relacionado; 2) regulação socialmente adequada- pressupõe a capacidade para modular a intensidade ou duração de determinado estado emocional; 3) capacidade para expressar as emoções adequadamente (Machado et al. 2008). Por sua vez o conhecimento emocional, caracterizado pela capacidade da criança reconhecer os seus estados emocionais, os dos outros e de responder de forma ajustada, é uma componente da competência emocional que se desenvolve sobretudo na idade pré-escolar.

O conhecimento emocional implica que a criança tenha capacidade para: 1) reconhecer os seus estados emocionais e nomear emoções básicas através de expressões faciais; 2) diferenciar as próprias emoções e relacioná-las com as características do contexto emocional específico; 3) identificar as emoções no outro, mesmo que seja contrária à sua perante a mesma situação; 4) compreender as causas e consequências da ativação emocional em si e nos outros. No fundo, para além de reconhecer as expressões faciais, a criança deverá ser capaz de nomear a emoção que traduz essa expressão, compreender quais as circunstâncias da sua ativação e descentrar-se afetivamente, dando lugar às emoções dos outros (Coelho et al., 2018). Não obstante, também se

torna relevante para a aquisição do conhecimento emocional que a criança seja capaz de perceber a mensagem afetiva que o outro lhe transmite, tenha aptidão para interpretar e compreender de acordo com as regras sociais de expressividade e, por fim, consiga transpor o conhecimento adquirido nessas situações para as suas experiências pessoais (Machado et al., 2008).

Desenvolvimento do conhecimento emocional

O conhecimento emocional desenvolve-se a par com o desenvolvimento da criança, verificando-se gradualmente as aptidões adquiridas. No entanto, o decorrer destas aprendizagens é influenciado por diversos fatores de risco/proteção como: o estabelecimento de uma relação de vinculação segura, as competências cognitivas da criança e as competências verbais (Machado et al., 2008). Este último fator- competência verbal, acaba por ser um condicionador no desenvolvimento do conhecimento emocional no sentido em que, apesar de seguir a mesma sequência temporal do reconhecimento emocional, desenvolve-se mais lentamente, influenciando a capacidade da criança para nomear as emoções e associar rótulos verbais a expressões faciais. Assim, ao longo de todo o seu desenvolvimento as crianças acabam por demonstrar maior facilidade na nomeação das emoções de forma não-verbal, sendo mais comum saberem apontar e fazer corresponder a emoção correta do que serem capazes de comunicar verbalmente a emoção. No entanto, após adquiridas as capacidades linguísticas, a criança terá maior facilidade em aprender os sinais emocionais e, por sua vez, comunicar verbalmente a informação compreendida (Machado et al., 2008; Maló-Machado, Veríssimo e Denham, 2012).

O ponto de partida no conhecimento emocional é o reconhecimento das emoções em expressões faciais que começam a ser identificadas pelas crianças por volta dos 2 anos. Nesta idade, as crianças utilizam um único rótulo verbal (contente ou feliz) para identificar as emoções de valência positiva. Para além de identificadas, passam também a ser discriminadas entre si, sendo a primeira discriminação feita entre as emoções de valência positiva e as de valência negativa. A partir dos 3 anos, as crianças já são capazes de discriminar a alegria e tristeza através das expressões faciais. Aos 4 anos, apesar de já terem adquirido a capacidade para distinguir as emoções básicas, ainda apresentam dificuldades quanto à discriminação de algumas: raiva do nojo e tristeza do medo, por exemplo (Maló-Machado, Veríssimo e Denham, 2012). Contudo é importante referir que, se as emoções forem acompanhadas do respetivo contexto ou por

fotografias em que se descreve o acontecimento/causa, as crianças são capazes de identificar o estado emocional correspondente. Entre os 4 e os 5 anos, as crianças diferenciam emoções como a surpresa, o medo e o nojo, compreendendo as razões do seu surgimento e atribuindo causas semelhantes às das interpretações feitas por adultos. Já com 5 anos, começam a ser capazes de identificar as causas externas e perceberem que o conhecimento adquirido em experiências anteriores tem influência e impacto na expressão das suas emoções atuais (Coelho et al., 2018; Rebelo et al., 2013). No mesmo sentido, passam a compreender que as emoções podem advir como resultado de uma situação anteriormente vivida. Também durante este período surge a capacidade de tomada de perspectiva concetual que inclui os estados internos dos outros e, através da qual as crianças passam a ter em conta as percepções, pensamentos e sentimentos dos outros sobre o mesmo assunto. Tudo isto requer uma teoria da mente que tenha em conta informação e representações subjetivas para além da realidade objetiva. Por volta dos 6 anos, as crianças passam a demonstrar um maior interesse e consideração pelo carácter subjetivo das emoções, ou seja, pelos desejos, intenções e crenças que estão na base da ativação emocional (Machado et al., 2008).

De uma maneira geral, as crianças em idade pré-escolar entendem as emoções como estados subjetivos que evoluem de uma conceção com base em desejos e objetivos para uma com base nas crenças e expectativas. Também durante este período e como referido anteriormente, o conhecimento emocional passa da compreensão e reconhecimento das emoções com base em características externas para uma interpretação progressivamente mental e interna, onde as crianças demonstram compreender a individualidade do sujeito, o contexto passado associado à situação/emoção e a influência do pensamento na emoção (Maló-Machado, Veríssimo & Denham, 2012).

Podemos assim concluir que o conhecimento das causas de ativação emocional evolui em três etapas: a 1ª passa pela compreensão dos aspetos públicos observáveis – expressões faciais, situação/causa e consequências; a 2ª etapa inclui a compreensão da natureza mental das emoções, ou seja, o que induz interiormente à reprodução de uma emoção- desejos, crenças, pensamentos. Por fim, a 3ª etapa diz respeito à capacidade da criança compreender que a mesma situação pode evocar emoções diferentes consoante a pessoa, a perspectiva e o foco de atenção (Maló-Machado, Veríssimo & Denham, 2012).

Regulação emocional

Ao longo da evolução, o ser humano vai adquirindo capacidades que contribuem para o desenvolvimento do seu repertório emocional. No entanto, estas competências emocionais adquiridas não se limitam às mencionadas no ponto anterior como a expressão emocional, conhecimento e compreensão das emoções próprias e dos outros. Também a regulação emocional faz parte deste leque, apresentando efeitos significativos no desenvolvimento do conhecimento emocional da criança (Pinto, Carvalho & Sá, 2014).

De acordo com a literatura científica, diversas perspetivas teóricas e definições têm vindo a ser desenvolvidas acerca do constructo de regulação emocional. No entanto, o seu conceito pode ser globalmente descrito através da definição de Thompson (1994): “A regulação emocional compreende processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis por monitorizar, avaliar e modificar reações emocionais de forma a atingir determinado objetivo” (Denham et al., 2003). Por outras palavras, a regulação emocional pode também ser explicada como sendo uma modulação de estados emocionais que ocorre sob a forma de estratégias cognitivas e/ou comportamentais (Cadima et al., 2016). A sua ocorrência verifica-se sempre que o sujeito se depara com questões internas ou externas causadoras de stress ou emocionalmente difíceis de lidar. Perante estas situações, são desencadeadas emoções intensas, na sua grande maioria negativas, as quais exigem uma adaptação por parte do sujeito no sentido de restabelecer o seu equilíbrio, bem-estar físico e psíquico e, por conseguinte, diminuir os estados emocionais negativos (Cruvinel & Boruchovitch, 2010).

Segundo Lisboa et.al (2002), o processo da regulação emocional implica quatro aspetos: 1) interação da pessoa com o ambiente; 2) situação de stress; 3) noção de avaliação e 4) mobilização de esforços cognitivos e comportamentais de forma a reduzir ou minimizar as questões internas e/ou externas causadoras de mal-estar. Espera-se então que, ao percecionar a situação de stress a criança se sinta emocionalmente desconfortável e procure estratégias para lidar de forma adequada e ajustada a essas emoções, minimizando o desconforto (Lisboa, et al. 2002).

De acordo com Gross (2007), que inclui a atenção como uma das fases do processo da regulação emocional, após a fase de avaliação há um tendência a desencadearem-se repostas que podem envolver o sistema fisiológico e comportamental. Estas repostas podem ser moduladas de duas formas: antecedentes à resposta emocional ou focadas na resposta (Gross, 2007).

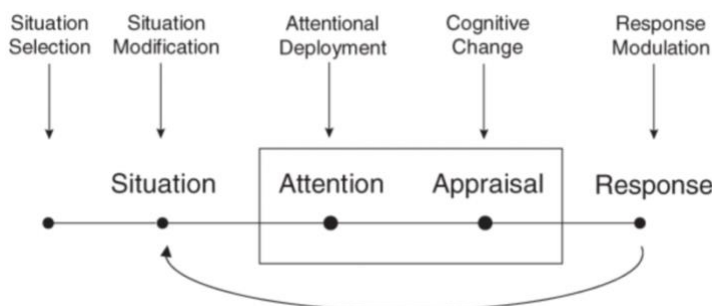


Figura 1- Modelo baseado nos processos de regulação emocional (Gross, 2007).

A regulação emocional focada no antecedente tem como objetivo reduzir o impacto emocional de uma situação antes que a resposta emocional seja ativada. Pode ser realizada através da modificação da interpretação cognitiva que inclui estratégias como: a seleção da situação, a modificação do foco de atenção e a alteração de pensamento. Por sua vez, a regulação emocional focada na resposta ocorre após a produção das respostas emocionais e verifica-se através de modificações comportamentais ou fisiológicas (Gross, 2007). No entanto, de acordo com a literatura as estratégias de regulação emocional mais amplamente utilizadas são a reavaliação cognitiva e a supressão emocional. A supressão emocional impede a manifestação de ações relacionadas com a expressão emocional, tal como as expressões faciais. Por sua vez, a reavaliação cognitiva tal como trata-se de uma estratégia de alteração cognitiva onde o indivíduo elabora a informação emocional subjacente à situação que provoca a emoção, a fim de alterar o seu significado e expressão (Curvello & Mendes, 2020).

Durante os primeiros anos de vida, a regulação emocional da criança desenvolve-se no sentido da hétero-regulação para a autorregulação. Isto acontece, uma vez que na primeira infância o desenvolvimento emocional da criança é predominantemente caracterizado por esquemas de ação reflexivos, não havendo capacidade por parte da mesma para regular as suas emoções de forma autónoma. Assim, numa fase inicial a regulação emocional é elaborada extrinsecamente, uma vez que a criança depende das figuras cuidadoras para darem sentido às suas emoções (Soares, 2007). Posteriormente, com o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e motoras, a regulação emocional passa a ser desenvolvida de forma intrínseca, uma vez que a criança adquire maior flexibilidade sobre os seus processos de controlo, demonstra maior facilidade em aceder aos seus pensamentos e estratégias e, conseqüentemente, aumenta o seu repertório de respostas face a situações stressantes (Dias, Novais, Gonçalves & Flores, 2015; Dell’Aglio, 2003). O que se verifica é que do controlo externo, mediado pelos adultos, passa a desenvolver-se uma regulação

interna desenvolvida através de processos de internalização e controlo voluntário mediados pela criança (Linhares & Martins, 2015).

É igualmente importante ressaltar que a regulação emocional apresenta formas distintas ao longo do desenvolvimento do ser humano, uma vez que os seus processos decorrem de forma hierarquizada. Neste sentido, durante a fase neonatal, os processos regulatórios de um bebé caracterizam-se sobretudo pela regulação fisiológica que inclui o ciclo de vigília e sono e o controlo da temperatura temporal, por exemplo. Com dois anos, devido à reorganização que ocorre no sistema emocional da criança, os processos de regulação emocional passam a ter a sua base na atenção. Por sua vez, na fase pré-escolar surgem e desenvolvem-se os processos de autorregulação, os quais incluem principalmente a regulação cognitiva e regulação comportamental. A regulação cognitiva consiste na capacidade de a criança manipular/alterar mentalmente a informação recebida e na habilidade de resistir à tentação de fazer algo (controle inibitório). A regulação comportamental caracteriza-se pela capacidade de controlar os seus comportamentos, evitando por exemplo respostas impulsivas (Linhares & Martins, 2015). De acordo com Arándiga e Tortosa (2004), estas estratégias diferem consoante a emoção sentida. De forma a lidar com a tristeza, as crianças recorrem frequentemente a estratégias de reestruturação cognitiva e à realização de atividades. Quando sentem raiva, optam por estratégias como a distração, mudança de pensamento e afastamento das situações. Ao sentirem medo, maioritariamente recorrem ao pedido de ajuda e ao percecionarem a alegria, utilizam estratégias que lhes permitem sustentar esse sentimento e prolongar o bem-estar produzido por essa emoção (Cruvinel & Boruchovits, 2010).

As estratégias de regulação emocional variam de acordo com as características pessoais e com o contexto, sendo especialmente notórias diferenças entre o contexto familiar e de pares. Em contexto de conflito de pares, as crianças muitas vezes recorrem a estratégias de ação agressiva e procura de apoio social. Por sua vez, no contexto familiar com adultos são preferencialmente utilizadas estratégias de aceitação, evitação ou inação, devido a questões de hierarquia e autoridade. Quanto às características pessoais, verificam-se diferenças no uso de estratégias de regulação emocional consoante o género. De acordo com a literatura, o género masculino tem mais tendência a envolver-se em conflitos que implicam a força física. Por sua vez o género feminino, considerado geralmente menos agressivo, tende a manifestar a sua agressão de forma indireta, recorrendo a verbalizações para manifestar o seu descontentamento (Lisboa, et al. 2002).

Capítulo III: Envolvimento parental e regulação emocional

Importância do contexto familiar

A teoria da vinculação, mencionada no primeiro capítulo, evidencia a importância das relações primárias estabelecidas no contexto familiar para o desenvolvimento adequado da criança. Esta teoria, foca-se no estabelecimento de relações interpessoais significativas e postula que todo o desenvolvimento do indivíduo se organiza em torno delas (Simões, Filipe & Farate, 2014). No entanto, estas relações significativas tanto podem ser fatores de proteção- promovendo sentimento de segurança e autoestima, como fatores de risco- criando condições adversas ao bem-estar geral do indivíduo. A qualidade destas interações dependerá da capacidade de adequação dos comportamentos dos pais face às necessidades dos filhos e será ela quem ditará efeitos ao nível das experiências da criança, da sua expressão emocional e da capacidade para a mesma regular os seus estados emocionais (Pinto, Carvalho & Sá).

Qualidade de vinculação e capacidade de autorregulação emocional

A capacidade de autorregulação apresenta-se como um aspeto essencial para o bem-estar psicológico e desenvolvimento apropriado da criança. Como referido no capítulo anterior, esta competência desenvolve-se de forma gradual sendo inicialmente concretizada através do meio externo e, posteriormente, desenvolvida de acordo com a regulação interna mediada pelo próprio indivíduo (Curvello & Mendes, 2020). Ao longo dos diferentes processos de regulação emocional os pais e cuidadores apresentam-se como correguladores, dando sentido às emoções expressas pelas crianças e reagindo de forma ajustada às necessidades da criança (Linhares & Martins, 2015). Inicialmente, os pais regulam as emoções dos filhos sobretudo através da responsividade e do cuidado emocional. Em idades pré-escolares, quando a criança passa a ser capaz de regular os seus estados emocionais, os pais colaboram através de movimentos parentais reconfortantes, discussão das emoções experienciadas e de estratégias de *coping* adaptativas. De acordo com a qualidade destes cuidados primários e com a forma como os pais lidam face às emoções negativas dos filhos desenvolve-se a capacidade de a criança autorregular as suas emoções (Pinto, Carvalho & Sá, 2014). Para que isso se verifique, é importante que a criança se encontre num contexto que lhe permita: a) aprender a interpretar e avaliar os seus estados emocionais, b) desenvolver estratégias para lidar com as emoções negativas e c) adquirir competência e confiança necessárias para controlar os seus sentimentos, aspetos que estão intimamente relacionados com o nível de responsividade e sensibilidade parental (Gross, 2007). Segundo Baumrind, a responsividade

relaciona-se com a capacidade de os pais promoverem a individualidade da criança, através de suporte afetivo e emocional. Por sua vez, a sensibilidade diz respeito à competência pra interpretar e dar significado aos sinais da criança, correspondendo de forma adequada às necessidades percebidas (Cardoso & Veríssimo, 2013). Assim, relações de vinculação segura caracterizam-se pela disponibilidade emocional, abertura no diálogo e partilha de experiências emocionais negativas de forma aberta e suportada, estimulando as emoções da criança e promovendo a sua compreensão emocional. Para além disso, são relações que facilitam a adoção de uma atitude mais positiva face a eventos stressantes ou representativos de eventual perigo. Neste tipo de vinculação as figuras cuidadoras caracterizam-se por: 1) apresentarem níveis elevados de sensibilidade, responsividade e aceitação; 2) demonstrarem uma atitude de suporte, apoio e compreensão; 3) expressarem as suas expectativas e 4) reforçarem comportamentos positivos. As crianças, por sua vez, apresentam-se como mais autónomas quanto à sua expressão emocional, com maiores níveis de autoestima e autoconfiança e cognitivamente flexíveis na gestão de impulsos e emoções negativas, adaptando-se com maior facilidade face a situações adversas. Por outro lado, relações de vinculação inseguras caracterizam-se pela falta de suporte e indisponibilidade dos cuidadores, o que impossibilita a adequação das emoções dos filhos. Os pais apresentam atitudes superprotetoras ou negligentes, inibindo a expressão emocional negativa e restringindo a expressão de emoções positivas. As crianças apresentam baixos níveis de expressão emocional, dificuldades em regular as suas emoções e fraca capacidade de compreensão relativamente às emoções dos outros, o que lhe impossibilita um ajustamento emocional adequado (Pinto, Carvalho & Sá, 2014; Rebelo et al., 2013).

Questões e Problemática do Estudo

A relação de vinculação pode ser entendida como um laço afetivo contruído de acordo com as interações estabelecidas no contexto familiar entre a criança e os seus principais cuidadores. Esta relação funciona como um sistema de controlo comportamental através da qual são regulados comportamentos de proximidade e exploração do meio. Espera-se que a criança se sinta mais à vontade na exploração do meio diante desta figura de vinculação, a qual desempenha o papel de base segura a quem a criança pode regressar em caso de necessidade ou ameaça. As diferenças verificadas na organização dos comportamentos de base segura estarão dependentes da perceção que a criança criou acerca da responsividade e disponibilidade da figura de vinculação, de acordo com sensibilidade verificada face às suas necessidades (Cardoso & Veríssimo, 2013). Com base nos padrões relacionais e de acordo com a disponibilidade das figuras cuidadoras, a criança armazena informação e começa a construir expectativas e fazer previsões sobre a acessibilidade e responsividade das figuras cuidadoras. Essas previsões são estabelecidas com base em representações mentais, os chamados modelos internos dinâmico (Pinhel, Torres & Maia, 2009).

A regulação emocional apresenta-se como uma capacidade que se desenvolve nos primeiros anos de vida e cujos efeitos são significativos para o repertório comportamental e expressivo da criança. É uma capacidade que se desenvolve primeiramente a nível interpessoal estabelecendo, por isso, relação direta com a importância dos cuidados primários desempenhados pelas figuras de vinculação. Neste sentido, investigações desenvolvidas com crianças têm demonstrado que as estratégias de regulação emocional estão associadas à qualidade da vinculação (Pinto, Carvalho & Sá, 2014). No entanto, torna-se necessário aprofundar a relação destas duas variáveis, compreendendo de que forma a qualidade da vinculação influencia o desenvolvimento emocional da criança, mais propriamente, a capacidade da criança regular as suas próprias emoções. Assim sendo, o objetivo do presente estudo passa por analisar a relação entre a qualidade de vinculação e o desenvolvimento da capacidade de regulação emocional em crianças de idade pré-escolar, colocando-se as seguintes questões:

Será que existe uma relação entre a qualidade de vinculação e o desenvolvimento da capacidade de regulação emocional?

Será que existem diferenças de género na qualidade de vinculação e da regulação emocional durante o período pré-escolar?

MÉTODO

Caracterização da Amostra

O presente estudo foi realizado através de uma amostra de 87 crianças de idade pré-escolar (52 do sexo feminino e 35 do sexo masculino), pertencentes a dois jardins de infância na região de Lisboa, Portugal. Dentro desta amostra, 51% das crianças eram primogénitas e 77% tinham irmãos. A amostra apresentou homogeneidade relativamente a alguns aspetos: a) todas as crianças tinham 5 anos quando a amostra foi recolhida; b) pertenciam ao continente Europeu; c) viviam com ambos os pais. A idade média das mães variava entre os 31 e 47 anos ($M= 37.71$; $DP=3.25$) e a dos pais entre os 32 e 53 anos ($M= 39.95$; $DP=4.81$). Quanto às habilitações literárias, a escolaridade média das mães variava entre os 7 e 23 anos ($M=15.84$; $DP= 2.67$) e nos pais entre os 4 e 19 anos ($M=15.43$; $DP= 2.97$). Tendo em conta os padrões da comunidade local das famílias, pode considerar-se que pertenciam a um nível socioeconómico médio.

Os dados deste estudo, fazem parte de um projeto longitudinal mais vasto realizado no William James Center for Research, com a coordenação dos Professores António J. Santos e Manuela Veríssimo e financiado pela FCT (FCT-PTDC/MHC-PED/0838/2014, UID/PSI/04810/2013).

Instrumentos de Investigação

Attachment Story Completion Task- ASCT (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990).

O ASCT (Attachment Story Completion Task) é um instrumento que visa aceder ao modelo interno de vinculação, através da forma como as crianças tendem a completar histórias em torno de cenários do quotidiano familiar. Este instrumento compreende 4 a 6 histórias que são iniciadas pelo investigador e deverão ser completadas pela criança. Cada história remete para uma problemática central, a qual deverá ser resolvida pela criança com base nas representações mentais que a mesma construiu através das suas experiências com as figuras vinculativas (Pinhel, Torres & Maia, 2009). “Bolo de Aniversário” é a primeira história narrada que tem como objetivo facilitar a compreensão da criança quanto ao procedimento, não sendo considerada na cotação. De seguida, são enunciados os começos das restantes histórias sendo pedido à criança que as complete de forma autónoma, recorrendo a bonecos moldáveis para a dramatização e ilustração de comportamentos, emoções e interações entre as personagens. A tarefa é gravada por áudio e/ou vídeo para ser posteriormente transcrita e cotada.

Bretherton e os seus colaboradores criaram os critérios de Segurança e Coerência para a análise e cotação das narrativas produzidas pelas crianças. No entanto, devido à evolução e modificações feitas no instrumento, desde a década de 90, foram feitos ajustamentos relativamente à aplicação do sistema de cotação. Esta alteração, deveu-se essencialmente ao facto de serem obtidas respostas tendencialmente curtas e pouco detalhadas por parte das crianças, o que implicava um maior número de intervenções por parte dos entrevistadores. Desta forma, de acordo com as alterações de Posada e colaboradores, passaram a ser utilizadas apenas três histórias (Separação, Reunião e Monstro no quarto) para avaliar o conteúdo do script de base segura. Por sua vez, de acordo com o protocolo de codificação de Vaugh e colaboradores, estas histórias passaram a ser cotadas através de uma escala de 7 pontos e a pontuação final passou a ser obtida de acordo com a atribuição de um único score. Este score singular considera toda a informação obtida através das três narrativas, deixando de ser necessária a atribuição de scores para cada história separadamente (Vaughn et. al, 2019).

Emotion Regulation Q-Sort Scale (Shields & Cicchetti, 1997)

Por forma a promover a continuação do estudo da regulação emocional na infância foi criado um novo critério Q-scale que permitiu aos investigadores avaliar o papel de um determinado processo de desenvolvimento (neste caso, regulação emocional) dentro do perfil de personalidade individual. As questões relacionadas com o desenvolvimento emocional das crianças foram exploradas através de um conjunto de dados existente incluídos no Q-Set California Child (CCQ), constituído por 100 itens. Também um critério Q-sort de autonomia foi compilado e depois usado em análises de validade discriminatória para uma nova Q-escala de emoção (Shields & Cicchetti, 1997).

Os avaliadores foram instruídos a organizar os 100 itens do CCQ em nove categorias, variando de extremamente características a extremamente atípicas. Esta organização foi feita através da classificação dos investigadores quanto aos comportamentos e características dos perfis de personalidade da amostra. As definições de Q-sort compostas foram criadas através do cálculo da média de colocações dos avaliadores (nas classes de 1 a 9) feitas através das descrições (Saracho, 2014).

Procedimento

Os instrumentos foram aplicados de forma individual e em ocasiões distintas. Em relação ao instrumento ASCT, as narrativas foram cotadas por 2 investigadores independentes, treinados e desprovidos de qualquer conhecimento ou informação acerca das crianças. Para aplicar o instrumento de regulação emocional foram também necessárias equipas de 2 investigadores para observar os perfis de comportamento das crianças.

Attachment Story Completion Task- ASCT

Para administrar este instrumento, foi inicialmente desenvolvida uma história neutra (“Bolo de Aniversário”), não sendo por isso cotada, que teve como objetivo facultar a compreensão da tarefa. Posteriormente, foi apresentado o início das restantes histórias para que, de forma autónoma e livre, a criança completasse a narrativa iniciada, ilustrando-a, assim como as emoções e comportamentos das personagens, através de bonecos moldáveis facultados pelos investigadores.

As avaliações deste instrumento tiveram lugar numa área sossegada, fora da sala de aula e a instrução da tarefa foi dada através do convite por parte do investigador para o desenvolvimento de um jogo de completamento de histórias. No decorrer da tarefa, foram utilizadas diversas questões não diretivas (Ex: “Acontece mais alguma coisa na história?” ou “Que mais estão eles a fazer?”) para facilitar a construção das histórias. Também de forma a clarificar o significado de algumas afirmações feitas pelas crianças foram utilizadas questões como “Disseste que ele perseguiu o monstro. Quem?”.

De acordo com o protocolo descrito por Vaughn e colaboradores (2019), os investigadores utilizaram uma escala de 7 pontos para atribuir um único score, considerando assim os indicadores de base segura das 3 histórias em simultâneo.

As entrevistas foram cotadas por investigadores previamente treinados e sem qualquer conhecimento prévio acerca das crianças, garantindo-se assim, uma confiabilidade inter-juízes entre 0.78 e 0.82.

Emotion Regulation Q-Sort Scale

Para a aplicação deste instrumento os observadores foram instruídos a organizar os 100 itens da escala Q-sort California Child de forma a constituir os perfis de comportamento das crianças. Esta análise foi feita no total de 20 horas por turma, através da observação dos grupos em diferentes momentos e atividades. Cada investigador descreveu as crianças da turma de forma independente, recorrendo à distribuição retangular das nove categorias. Este tipo de distribuição é feito de acordo com a repartição dos itens por categorias de semelhança e diferença. No fundo, os itens começam por ser divididos em três categorias: os itens que demonstram maior concordância com o comportamento das crianças, os itens que menos se relacionam com a atitude dos participantes e, por fim, os itens restantes. De seguida, cada grupo de itens é subdividido de acordo com a distribuição requerida, neste caso, distribuído em 9 categorias (Vaughn, Santos & Coppola, 2015).

Foram também criadas duas escalas (autonomia e regulação emocional), para avaliação de itens comuns. Estes dois critérios de escala foram desenvolvidos por investigadores de cada uma das áreas que criaram perfis de personalidade representativos de crianças com uma adequada capacidade de regulação emocional e com uma boa capacidade de autonomia, respetivamente.

A média da correlação intraclasse estimada para cada par de observadores em cada sala de aula foi de 0.93.

RESULTADOS

Representação das relações de vinculação

Os dados descritivos do instrumento Attachment Story Completion Task (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990), apresentam-se na tabela 1. Esta tabela apresenta a média e os desvio padrão para a qualidade de vinculação em função do género das crianças.

Tabela 1: *Comparação de médias para o domínio Segurança*

	Média	Desvio Padrão
Segurança (Feminino)	5,26	1,38
Segurança (Masculino)	4,41	1,61
Segurança (Total)	4,92	1,53

Foi efetuada uma análise de variância a fim de verificar a significância dos efeitos da variável género no parâmetro de segurança do ASCT. De acordo com essa análise, foram verificadas diferenças significativas ao nível da segurança em função do género ($F(1,87)= 7.02$, $p<0.05$). Tal como verificado através da tabela apresentada, o sexo feminino apresentou valores mais elevados comparativamente ao sexo masculino, indicando que os participantes do sexo feminino ($M= 5.26$; $DP= 1.38$) apresentaram maior Segurança relativamente aos participantes do sexo masculino ($M= 4.41$; $DP=1.6$).

Por forma a controlar eventuais efeitos da competência verbal das crianças sobre a qualidade das narrativas produzidas, realizou-se uma análise correlacional (coeficiente de correlação de Pearson) entre esta variável e a variável segurança de vinculação. Não foi encontrada uma correlação positiva nem estatisticamente significativas entre a qualidade de vinculação e a competência verbal ($r= 0.11$, $p>0.05$).

Regulação Emocional e Autonomia

Os dados relativos ao instrumento Emotion Regulation Q-Sort Scale (Shields & Cicchetti, 1997), apresentam-se na tabela 2. Esta tabela apresenta as médias e desvio padrão para as variáveis regulação emocional e autonomia em função do género das crianças.

Tabela 2: *Comparação de médias para as variáveis Regulação Emocional e Autonomia*

	Média	Desvio Padrão
Regulação Emocional (Feminino)	7.47	0.66
Regulação Emocional (Masculino)	7.30	0.74
Regulação Emocional (Total)	7.11	0.71
Autonomia (Feminino)	7.13	0.76
Autonomia (Masculino)	7.09	0.85
Autonomia (Total)	7.11	0.80

Também de acordo com os dados obtidos neste instrumento foi elaborada uma análise de variância de forma a verificar se existiam diferenças significativas em função do sexo das crianças. Não foram verificadas diferenças significativas ao nível da regulação emocional ($F(1,87) = 1.91$, $p > 0.05$), nem ao nível da autonomia ($F(1,87) = 0.07$, $p > 0.05$) em função do sexo.

Relação entre a segurança da Vinculação, a Regulação Emocional e a Autonomia

Por fim, de forma a averiguar a relação entre a variabilidade das variáveis em estudo realizou-se uma análise correlacional (coeficiente de correlação de Pearson) entre as variáveis segurança da vinculação, regulação emocional e autonomia.

Tabela 3: *Correlação de Pearson entre a segurança da vinculação, regulação emocional e autonomia*

	Regulação Emocional	Autonomia
Segurança	0.22**	-0.11
Regulação Emocional		0.45**

* <0.05 , ** <0.01 ,

A tabela 3 é representativa dos resultados obtidos através do estudo correlacional. A análise permitiu verificar a existência de correlações estatisticamente significativas e positivas entre as variáveis segurança da vinculação e a regulação emocional ($r= 0.22$, $p<0.05$) e as variáveis regulação emocional e autonomia ($r= 0.45$, $p<0.01$). O que significa que uma maior percepção de segurança nas relações de vinculação se correlaciona com uma maior competência de regulação emocional por parte da criança pré-escolar.

DISCUSSÃO

A presente investigação teve como propósito fundamental analisar a relação entre a qualidade de vinculação e o desenvolvimento da capacidade das crianças regularem as suas emoções, em idade pré-escolar.

A segurança da vinculação foi avaliada através de um instrumento de completamento de histórias, que permitiu aceder aos modelos internos da criança construídos a partir das suas experiências com as figuras de vinculação. Os resultados obtidos relativamente à representação das relações de vinculação demonstram diferenças em função do sexo para o parâmetro de segurança, revelando que o género feminino apresenta representações de vinculação mais seguras do que o género masculino. Ainda que a maioria dos estudos realizados durante a primeira infância e no período pré-escolar sustentem o efeito do género como uma variável pouco relevante para a vinculação, estudos mais recentes como o de Maia e colaboradores (2012) ressaltam diferenças de género em tarefas de completamento de histórias evocativas de conteúdos associados à vinculação. De acordo com este estudo, instrumentos semi-projetivos de tipo narrativo são mais suscetíveis de captar diferenças de género, sendo apresentada uma maior facilidade e espontaneidade discursiva por parte das raparigas face aos rapazes. Uma das hipóteses explicativas mais recorrentes prende-se com a possibilidade de existirem diferenças de género ao nível da competência verbal, sendo por isso evidenciado um acesso mais espontâneo a conteúdos de ordem emocional e relacional e elaboradas histórias mais detalhadas por parte do género feminino. Por forma a corroborar essa hipótese, no presente estudo foi avaliada a relação entre a competência verbal das crianças e a qualidade das narrativas produzidas. No entanto, os resultados apontaram para uma relação não significativa entre as variáveis, o que nos indica que as diferenças de género percebidas estão relacionadas com outras hipóteses. Coloca-se a hipótese de que as diferenças verificadas podem dever-se apenas a características particulares da amostra, mais propriamente à disparidade encontrada relativamente à distribuição dos sexos (52 género do sexo feminino e 35 do sexo masculino). Isto porque, as diferenças não se revelam muito significativas: o género feminino apresentou uma média da segurança de 5.26 e o género masculino de 4.41, estando ambas no pólo positivo de segurança. Contudo é de ressaltar que a amostra não é muito vasta e, por isso, não é representativa.

A capacidade das crianças regularem as suas emoções foi avaliada através um critério de escala, que possibilitou avaliar as variáveis de regulação emocional e autonomia de acordo com o perfil de personalidade individual de cada criança. Foram avaliados os resultados das crianças em função do género, não sendo identificadas diferenças significativas quer para a regulação emocional quer para a autonomia. Estes resultados vieram corroborar os poucos estudos desenvolvidos acerca da regulação emocional na idade pré-escolar que não revelam informação teórica no sentido contrário aos resultados obtidos.

Existem poucos estudo acerca das diferenças de género na regulação emocional em crianças do pré-escolar uma vez que as principais diferenças deste constructo dizem respeito à idade. Neste sentido, uma vez que não se verificam diferenças salientes a nível cognitivo, comportamental e emocional na primeira infância, a informação desenvolvida acerca da diferença de género na regulação emocional é mais comum a partir da terceira infância e adolescência, períodos de desenvolvimento caracterizados por novas experiências emocionais e pelo surgimento de novas formas de regulação emocional. Os estudos desenvolvidos nessa área mencionam o contexto social como uma variável fundamental nos processos de regulação emocional. Isto porque, por meio da observação, as crianças aprendem padrões culturais e comportamentos típicos de género. Para além disso, a socialização cultural demonstra também o seu impacto na forma distinta com que são avaliados os diferentes géneros perante um mesmo problema e a utilização das mesmas estratégias de regulação. Um exemplo disso é o facto de se considerar usual as raparigas expressarem as suas emoções através do choro mas ser compreendido como um sinal de fraqueza se for mostrado por parte dos rapazes. Por isso, acabam por ser desenvolvidas repostas comportamentais distintas. As raparigas desenvolvem respostas comportamentais mais pró-sociais centradas na emoção, como a expressão das emoções e a procura de apoio social, enquanto os rapazes adotam estratégias focadas no problema e mais competitivas. Face a uma continuidade de eventos stressantes, as raparigas tendem a utilizar estratégias mais direcionadas para a estabilidade emocional optando por investir em relacionamentos mais próximos. Por sua vez, os rapazes tendem a agir de forma agressiva sobre o agente stressor (Lisboa, et al. 2002; Borges, et al. 2008).

Por fim, os resultados obtidos através da análise correlacional feita entre as variáveis de estudo (segurança da vinculação, regulação emocional e autonomia) confirmam a hipótese inicial de que existe uma relação entre a qualidade de vinculação e o desenvolvimento da capacidade de

regulação emocional. Apesar de existirem pouco estudos recentes que relacionem diretamente estes temas na idade pré-escolar, os resultados são suportados por estudos anteriores que consideram a segurança da qualidade de vinculação um fator preditor do desenvolvimento emocional da criança. Relações de vinculação segura caracterizadas essencialmente pela responsividade e disponibilidade parental contribuem para o desenvolvimento de modelos representacionais seguros e uma representação positiva de si, onde o self é visto como valorizado e competente. Não obstante, são também relações caracterizadas por interações positivas onde os cuidadores permitem a partilha de sentimentos e a discussão de forma aberta e suportada acerca das causas e consequências. Este suporte afetivo estimula a expressão das emoções tanto positivas como negativas, promove a individualidade, incrementa níveis de auto-estima e confiança, possibilita a autonomia da expressão emocional da criança e permite uma melhor adaptação face a situações adversas. Ao facultar todas estas vantagens ao nível do desenvolvimento da criança proporciona um ajustamento emocional adequado e promove o desenvolvimento da compreensão emocional (Rebello et al., 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Têm sido desenvolvidos poucos estudos sistemáticos acerca das diferenças de género na idade pré-escolar, verificando-se falta de investigação neste sentido. Como referido anteriormente, os estudos desenvolvidos nesta área estão mais direcionados para a escolaridade primária, adolescência e vida adulta. Neste sentido, a principal contribuição deste estudo prende-se com o facto de ter sido desenvolvida investigação acerca dos fenómenos na idade pré-escolar, uma área pouco desenvolvida e com escassa informação. A qualidade de vinculação e as estratégias de regulação emocional foram avaliadas através de técnicas de observação e análise de narrativas, métodos que implicam observadores independentes, cálculo de fiabilidade e concordância de observadores. Assim, outra das vantagens percebidas sobre o estudo relaciona-se com o facto dos instrumentos terem sido aplicados por uma equipa de observadores o que para além de representar uma componente forte de observação também evitou que os resultados sofressem enviesamento. Isto porque, muitas vezes os instrumentos são aplicados no contexto escolar a professores ou no contexto familiar aos pais que, por mais que tentem dar repostas imparciais, acabam por responder de acordo com as expectativas que têm e com subjetividade.

Relativamente às limitações do estudo, a principal limitação relaciona-se com o facto de os dados da amostra serem transversais, o que nos permite apenas ter informação acerca de um único momento do tempo. Um estudo longitudinal permitiria uma melhor perceção acerca da relação entre as diferentes componentes e uma maior apreciação em termos de relações causais. Neste sentido, seria importante em estudos futuros desenvolver um estudo longitudinal de forma a medir as causas e os efeitos destas variáveis. Para além disso, seria igualmente importante recolher uma amostra mais vasta e significativas que permitisse cobrir as diferenças individuais verificadas. Um estudo longitudinal permitiria que fosse feita uma avaliação entre as variáveis do estudo e outros aspetos do desenvolvimento emocional, como a socialização das emoções, de acordo com o ambiente pré-escolar e o contexto familiar. De igual forma, seria importante conhecer as características individuais das crianças, aspetos do contexto familiar (ex: práticas desenvolvidas; diferenças na segurança da relação com o pai e com a mãe) e do contexto de pares (ex: competência social). Investigações realizadas têm demonstrado que quanto mais segura a criança estiver e quanto mais a qualidade da sua vinculação for positiva e segura, maior a sua capacidade para se relacionar com outras crianças. O fundamental é continuar a estudar esta problemática na faixa pré-escolar, a qual tem sido depreciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borges, A., Manso, D., Tomé, G., & Matos, M. (2008). Ansiedade e coping em crianças e adolescentes: Diferenças relacionadas com a idade e género. *Análise Psicológica*, 26 (4), 551 – 561.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental psychology*, 28 (5), 759.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2016). The internal working model construct in light of contemporary neuroimaging research. In J. Cassidy & P. R. Shaver, *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 63 - 88). The Guilford Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume 1, Attachment*. New York: Basic Books.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 34 (3), 235 - 248.
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver, *Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications* (3rd ed., pp. 3 - 24). The Guilford Press.
- Cassidy, J., & Shaver, P. (1999), (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical implication*. NY: Guilford Press.
- Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise psicológica*, 31 (4), 393 - 406.
- Coelho, L., Guedes, M., Rodrigues, E. D., Santos, A. J., & Veríssimo, M. (2018). Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 36 (1).
- Cruvinel, M. & Boruchovitz, E. (2010). Regulação Emocional: A Construção de um Instrumento e Resultados Inicial. *Psicologia em Estudo*, 15 (3), 537 - 545.

- Damásio, A. (2013). O sentimento de si: Corpo, emoção e consciência. *Temas e Debates- Círculo de Leitores*. Lisboa.
- Dell'Aglio, D. (2003). O processo de *coping* em crianças e adolescentes: adaptação e desenvolvimento. *Temas em Psicologia*, 11 (1), 38 - 45.
- 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, 238 – 256.
- Dias, P., Novais, A., Gonçalves, M., & Flores, P. (2015). A auto e heterorregulação em crianças com necessidades educativas especiais. *Exedra: Revista Científica*, (3), 132 - 146.
- Ducharne, M., & Costa, J. (2012). Parentalidade e conhecimento emocional de crianças de idade pré-escolar adotadas. *Amazónica*, 8 (1), 53 – 79.
- Franco, M., & Santos, N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 31, 339 – 348.
- Garcia, F. (2017). Vinculação e modelos internos dinâmicos: Da representação sensório-motor à representação simbólica. (Tese de doutoramento, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa).
- Gatinho, A. R. D. (2012). O modelo interno dinâmico do self e a qualidade das representações de vinculação em crianças de idade pré-escolar (Tese de Mestrado).
- Gross, J. (2007). Handbook of emotion regulation. *The Guilford Press*.
- Guerreiro, J. (2013). Singularidades de género no pedrão de expressão emocional em contexto de ativação das representações de vinculação na idade pré-escolar. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica apresentada ao ISPA, Lisboa.
- Izard, C. E., Fine, S. E., Schultz, D., Mostow, A. J., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18 - 23.
- Karstad, S. B. (2016). Young children's emotion understanding: The impact of parent and child factors, socioeconomic status, and culture (Tese de Doutoramento em Psicologia). Norwegian University of Science and Technology

- Linhares, M. B., & Martins, C. B. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 281 - 293.
- Lisboa, C., Koller, S. H., Ribas, F., Bitencourt, K., Oliveira, L., Porciuncula, L., & Marchi, R. (2002). Estratégias de *coping* de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 345 - 362.
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26 (3), 423 – 433.
- Maia, J., Veríssimo, M. (2011). Teoria da vinculação: o salto do comportamento para o nível da representação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 380 - 393.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Antunes, M. (2012). Singularidades de género nas representações de vinculação durante o período pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 491-498.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Pinto, A. (2014). Modelos internos dinâmicos de vinculação: Uma metáfora conceptual? *Análise Psicológica*, 32 (3), 279 - 288.
- Maló-Machado, P. M., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*, 2 (34), 201-222
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise psicológica*, 26 (3), 463 - 478.
- Monteiro, L., Maia, R., Fernandes, C., Fernandes, M., Antunes, M., & Veríssimo, M. (2019). Uma análise exploratória das relações entre as representações de vinculação do pai e o seu envolvimento em atividades práticas e lúdicas. *Análise Psicológica*, 37 (4), 507 - 519.
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Silva, F., Branco, I., & Santos, A. J. (2015). Os Modelos internos dinâmicos analisados com recurso às narrativas de representação da vinculação em adultos. *Temas em Psicologia*, 23 (2), 443 - 452.

- Pereira, J. V. (2017). A relação entre o conhecimento emocional e a competência social em crianças de idade pré-escolar (Tese de Mestrado).
- Pinhel, J., Torres, N., & Maia, J. (2009). Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: Representações de vinculação e problemas de comportamento associado. *Análise Psicológica*, 27 (4), 509 – 521.
- Pinto, H. M., Carvalho, A. R., & Sá, E. N. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, 32 (4), 387 - 400.
- Pipp, S. (1990). Sensorimotor and representational internal working models of self, other and relationship: Mechanisms of connection and separation. In D. C. Beeghly (Ed.), *Topics in transition in development: Self-development*. 243 - 264 Chicago: University of Chicago Press.
- Prior, V., & Glaser, D. (2006). Understanding attachment and attachment disorders: Theory, evidence and practice. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rebello, A. S. G. (2008). A avaliação dos modelos internos de vinculação em crianças no pré-escolar (Tese de Mestrado).
- Rebello, A., Veríssimo, M., Maló-Machado, P., & Silva (2013). A segurança dos modelos internos e o conhecimento emocional nas crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (3), 591 – 598
- Saracho, O. (2014). Handbook of Research Methods in Early Childhood Education. Volume 2: Review of Research Methodologies.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental psychology*, 33 (6), 906.
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26 (3), 411 - 422.

- Simões, S., Filipe, F., & Farate, C. (2014). Qualidade da vinculação percebida por mães e crianças em idade escolar provenientes de diferentes tipos de família. *Análise Psicológica*, 3 (32), 289 - 306.
- Soares, I. (2007). Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento. Braga: Psiquilibrios
- Vughn, B. E., Posada, G., Veríssimo, M., Lu, T., & Nichols, O. I. (2019). Assessing and quantifying the secure base script from narratives produced by preschool age children: Justification and validation tests. *Attachment & human development*, 21 (3), 225 – 237.
- Veríssimo, M., Fernandes, C., Santos, A., Peceguina, I., Vaughn, B., Bost, K. (2011). A relação entre a qualidade da vinculação à mãe e o desenvolvimento da competência social em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 24 (2), 292 – 299
- Veríssimo, M., & Salvaterra, F. (2006). O modelo interno dinâmico da mãe e o comportamento de base segura dos seus filhos num grupo de crianças adoptadas. *Psicologia*, 20 (1), 37 – 50