



**Diferenças de Género nas Representações de Vinculação
e no Conhecimento Emocional em Crianças de Idade Pré-Escolar**

Inês de Lemos Bravo Marques

Orientador de Dissertação:

Prof. Doutor António José dos Santos

Coordenador do Seminário de Dissertação:

Professor Doutor Rui Oliveira

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

Mestre em Psicobiologia

2013

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Prof. Doutor António José dos Santos, apresentada no ISPA – Instituto Universitário, para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Psicobiologia, de acordo com o despacho da DGES nº 6307/2007 publicado em Diário da República, 2ª série, nº 59, a 23 de Março de 2007.

AGRADECIMENTOS

Considerando a escrita da dissertação como o resultado de uma longa caminhada a nível académico e pessoal, queria agradecer a todos os que se mantiveram presentes na minha vida, e que me ajudaram a crescer e a tornar na pessoa que sou hoje.

A todos os que tornaram isto possível, em particular à minha família, ao Tiago e aos meus amigos, o meu Muito Obrigado!

RESUMO

Com o intuito de identificar o peso da qualidade da vinculação no desenvolvimento emocional e sócio-cognitivo de crianças de idade pré-escolar, foi aplicada a metodologia *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990) a uma amostra de 72 crianças de idade pré-escolar. Colocou-se a hipótese de haver variações de género durante o desempenho desta tarefa. Assim, especula-se que quanto melhor a qualidade da vinculação melhor a apropriação e gestão de afectos face a determinados contextos sociais podendo haver especificidades de género no modo como essa apropriação é feita. Espera-se ainda que crianças com Modelos Internos Dinâmicos seguros apresentem melhor conhecimento emocional do que aquelas que tiverem Modelos Internos Dinâmicos inseguros, podendo também ser detectadas subtilezas de género no modo como demonstram esse mesmo conhecimento. Houve uma correlação significativa entre a escala de Coerência e de Segurança nas histórias durante o ASCT. Os resultados do presente trabalho demonstraram que não há diferenças significativas de género a nível da escala de Coerência e de Segurança durante a concretização das tarefas do ASCT. Também se constata que crianças com um vínculo seguro vivem relações mais calorosas com os seus cuidadores e discutem as emoções de forma aberta e apropriada, o que permite que exibam melhor conhecimento e expressão emocionais.

Palavras-chave: desenvolvimento emocional e sócio-cognitivo; *Attachment Story Completion Task*; vinculação; afectos; género; Modelos Internos Dinâmicos; conhecimento emocional.

ABSTRACT

The objective of this study was to evaluate how the quality of attachment can influence emotional and socio-cognitive development. The *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990) was applied to 72 preschool children. The hypothesis was that there may be gender differences during the concretization of this task, favouring girls in the elaboration of complex speech whereas boys would emphasize assertive solutions to the emotional conflicts in the stories. So, quality of attachment is related to better consolidation of affects and its manifestations under certain social circumstances. There may be differences of gender in these phenomena. It is expected that children with secure Internal Working Models, will show increased emotional knowledge and that there are also differences of gender during the concretization of this task. There was a significant correlation between the security scale of and the scale of Coherence of the stories. Children with secure Internal Working Models showed a successful resolution of the conflicts during the ASCT, whereas children with more insecure Internal Working Models told inappropriate stories or showed bizarre scenarios during this task. The results of the present work didn't show any differences of gender during the concretization of the tasks inherent to the ASCT, namely in the scale of Safety and of Coherence. It is also confirmed that children with a secure attachment, experience a warmer relationship with their caregivers, and can talk appropriately about their emotions in certain contexts, which allows them to show a better knowledge and a correct expression about emotions.

Keywords: emotional and socio-cognitive development; *Attachment Story Completion Task*; Attachment; affects; gender; Internal Working Models; emotional cognition.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE.....	VI
ÍNDICE DE TABELAS	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
INTRODUÇÃO	1
Teoria da Vinculação	1
A Qualidade da Vinculação e a Tonalidade Afectiva3
Diferenças de Género.....	.4
Conhecimento Emocional.....	5
O Presente Estudo.....	5
MÉTODO.....	6
Participantes.....	6
Instrumentos.....	.6
Procedimento.....	.8
RESULTADOS	9
DISCUSSÃO	13
Qualidade da Vinculação	13
Conhecimento Emocional.....	15
Diferenças de Género.....	17
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	19
ANEXOS	23
ANEXO A - REVISÃO DE LITERATURA	23

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1- CORRELAÇÃO ENTRE OS VALORES DE COERÊNCIA PARA AS HISTÓRIAS.....	9
TABELA 2- CORRELAÇÃO ENTRE OS VALORES DE SEGURANÇA PARA AS HISTÓRIAS.....	9
TABELA 3- MEDIDAS DESCRITIVAS DE COERÊNCIA EM CADA UMA DAS NARRATIVAS	10
TABELA 4- MEDIDAS DESCRITIVAS DE SEGURANÇA E COERÊNCIA EM CADA UMA DAS HISTÓRIAS.....	10
TABELA 5- CORRELAÇÕES ENTRE AS MEDIDAS DO CONHECIMENTO DAS EMOÇÕES E A SEGURANÇA TOTAL.....	12
TABELA 6- CORRELAÇÕES ENTRE AS MEDIDAS DA EXPRESSÃO EMOCIONAL E A SEGURANÇA TOTAL.....	13

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. DIFERENÇAS ENTRE MENINOS E MENINAS A NÍVEL DE SEGURANÇA E DE COERÊNCIA.....	11
--	-----------

INTRODUÇÃO

Sendo o período pré-escolar caracterizado por se estar a dar ainda uma consolidação de afectos entre a criança e a principal figura cuidadora segundo um diálogo afectivo que é estimulado logo desde bem cedo, foi realizado no presente estudo o esforço no sentido avaliar como as características do comportamento vincutivo entre a criança e a principal figura cuidadora ditam a estabilidade dos seus Modelos Internos Dinâmicos (Bowlby, 1982; Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos & Shin, 2008; Silva, Fernandes, Veríssimo, Shin, Vaughn & Bost, 2008). Por conseguinte, tornou-se também imprescindível avaliar o seu conhecimento emocional, uma vez que é um marco no período pré-escolar a aquisição de competências emocionais que aumentem a eficácia das interacções com os pares na escola, bem como a nível de aproveitamento de actividades nesse mesmo espaço e fora do ambiente familiar (Denham, 2007; Maló-Machado, Veríssimo & Denham, 2012; Torres, Santos & Santos, 2008)

Teoria da Vinculação

Compreender o funcionamento do desenvolvimento sócio-cognitivo tem sido definido como o objectivo central da Psicologia do Desenvolvimento. Com base na Teoria da Vinculação, pode-se afirmar que o estabelecimento de relações de proximidade emocional constitui a base para o desenvolvimento afectivo, social e cognitivo do indivíduo (Maia *et al.*, 2008; Silva *et al.*, 2008).

Para entender a importância do estabelecimento de laços vincutivos no desenvolvimento sócio-cognitivo, Bowlby (1969,1982) sugeriu a existência de Modelos Internos Dinâmicos que consistem em planos mentais elaborados pelo indivíduo para ele poder estar à altura dos desafios que são portadores de significado emocional (Silva *et al.*, 2008). Segundo o mesmo autor, a qualidade da comunicação entre a criança e a principal figura cuidadora é crucial para o seu desenvolvimento emocional (Bowlby, 1969, 1982). Depende muito do estado motivacional da criança e da reciprocidade da figura cuidadora (Stevenson-Hinde, 2007). Passo a citar: *“Thus what is happening in those early years is that the pattern of communication that a child adopts towards his mother comes to match the pattern of communication that she has been adopting towards him”* (Stevenson-Hinde, 2007). Assim, se se tratar de uma vinculação segura, a criança desenvolve uma imagem positiva de si própria (o *self*), e por norma consegue uma boa proximidade emocional com a principal figura cuidadora (Silva *et al.*, 2008).Se

pelo contrário for uma vinculação insegura ou ansiolítica, o que se vê por norma são comportamentos de rejeição e de ambivalência (Silva *et al.*, 2008).

A imagem que o indivíduo tem de si próprio (*self*), resulta de uma reflexão que ele faz das suas capacidades cognitivas, sociais, ou até mesmo físicas (Harter, 1999; Maia *et al.*, 2008). Este sentido do *self* começa a emergir durante o período pré-escolar, na medida que é uma etapa em que o indivíduo está em maturação emocional e dependente das interações com a principal figura cuidadora (Maia *et al.*, 2008). Logo, há uma estreita associação entre a qualidade da vinculação e a noção que a criança tem de si própria, (o *self*) (Maia *et al.*, 2008).

Mais recentemente foi feito um esforço crescente no sentido de pôr em prática instrumentos que sejam capazes de avaliar o desenvolvimento sócio-cognitivo do indivíduo, nomeadamente as características do comportamento vincutivo.

O estudo das narrativas permite que haja, na investigação, o salto da observação do comportamento para a observação das representações mentais que são feitas pela criança (Maia & Veríssimo, 2011). Durante o período pré-escolar, a criança têm a capacidade de contar histórias carregadas de teor emocional, i.e. consegue especular o que irá acontecer no futuro com base nas suas vivências anteriores (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990; Maia, 2011). O método das narrativas permite ainda inferir a qualidade dos Modelos Internos Dinâmicos da criança, sendo que as narrativas por ela desenvolvidas tornam-se cada vez mais enriquecidas à medida que vai havendo autonomia dos seus afectos e adequação emocional durante as interações sociais após um período de vivência com a principal figura cuidadora (Maia *et al.*, 2008; Silva *et al.*, 2008).

As narrativas foram implementadas no início na década de 1980, altura em que o grupo de investigação da Fundação MacArthur (*MacArthur Research Network on Early Childhood Transitions*) começou a pôr em prática as metodologias previamente existentes (Maia *et al.*, 2008; Silva *et al.*, 2008). Mais tarde, com base em Main, Kaplan e Cassidy (1985), conseguiu-se comprovar que crianças classificadas como tendo uma vinculação segura com a principal figura cuidadora, conseguiriam oferecer soluções construtivas face a cenários de separação (Maia *et al.*, 2008; Silva *et al.*, 2008). Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990) criaram assim a metodologia que permite

avaliar de forma mais concreta as representações mentais associadas à vinculação (Bretherton & Oppenheim, 2003; Maia *et al.*, 2008).

A Qualidade da Vinculação e a Tonalidade Afectiva

É na idade pré-escolar que a criança começa a pôr em prática um discurso que foi consolidado desde cedo com a principal figura cuidadora (Laible & Song, 2006). Estes diálogos estão carregados de afecto, o que contribui para o desenvolvimento e enriquecimento dos Modelos Internos Dinâmicos, tal como foi referido anteriormente (Laible & Song, 2006). Assim, é de esperar que a qualidade da interacção entre a criança e a principal figura cuidadora dite o modo como a criança se desenvolve a nível sócio-cognitivo e afectivo (Laible & Song, 2006; Maia *et al.*, 2008; Silva *et al.*, 2008).

Há que notar que existem diferentes padrões de vinculação e que podem ser denotados através do Paradigma da Situação Estranha de Mary Ainsworth e colegas (1979), e deste modo existem três grupos de crianças distintos: o grupo B, que engloba crianças que utilizam a mãe como base segura a partir da qual exploram o meio ambiente, sendo que apesar de a separação ser *stressante*, o *stress* da separação é substituído pela alegria e sossego; o grupo C consiste em crianças que demonstram alguma ansiedade mesmo antes de se separarem da mãe, sendo que a reunião é vivida com alguma ambivalência; e o grupo A consiste em crianças que raramente choram quando vêem a mãe a ir-se embora, sendo que se poderá observar até algum evitamento na procura de proximidade com a mãe (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1979).

De acordo com Sroufe (1995), afectos, como a zanga e a alegria, acompanham o desenvolvimento emocional da criança desde o início. Do ponto de vista integral, é a partir de uma vinculação segura que a criança se sente mais à vontade para explorar o meio e deste modo, consegue-se corresponder às expectativas de crescimento pessoal (Sroufe, 1995; Laible & Song, 2006). A criança que tem um tipo de vinculação segura tem uma mente saudável e passa a encarar os períodos de separação como menos *stressantes* (Sroufe, 1995; Laible & Song, 2006). Também se consegue um elo de confiança e um à vontade suficiente para que haja o estabelecimento de uma referência da principal figura cuidadora, e se dê o salto para o crescimento e consolidação dos afectos na criança (Sroufe, 1995; Laible & Song, 2006). Ao mesmo tempo, há uma maior tolerância e resiliência face a cenários de maior tensão exterior (Sroufe, 1995).

Durante a consolidação dos afectos, a criança consegue regular comportamentos de proximidade em relação à figura cuidadora, especialmente por tentativa e erro após ter vivido períodos de separação sucessivos (Ainsworth *et al.*, 1979; Silva *et al.*, 2008).

Durante o desenvolvimento emocional, a capacidade de substituir emoções básicas por outras mais complexas resulta numa estabilidade emocional crescente, sendo que inerente a este processo está a capacidade de distinguir as próprias emoções das dos outros (Sroufe, 1995; Maló-Machado *et al.*, 2012; Denham, 2007). Tal permite que haja adequação e consolidação de afectos entre a criança e a principal figura cuidadora (Sroufe, 1995; Maló-Machado *et al.*, 2012; Denham, 2007).

Diferenças de Género

A nível de diferenças de género, com base na obra: *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together* de Eleanor Maccoby (2003), até aos dois anos as crianças procuram conforto e carinho junto dos progenitores, especialmente junto das mães (Leaper, 2011). Confirma-se assim que o ambiente familiar modela o desenvolvimento emocional e físico de crianças, podendo isto variar para cada género (Leaper, 2011). As crianças são ensinadas lidar desde cedo com desafios que se traduzem em responsabilidades e papéis sociais distintos (Libby & Aries, 1989). As meninas são encorajadas a investir nas relações de proximidade e desenvolvem empatia para com aqueles que lhes são mais próximos; ao passo que os meninos são encorajados a desenvolver asserção e autonomia (Libby & Aries, 1989). Isto consegue-se notar quando se pede à criança para completar uma história, o que é de certa forma semelhante ao discurso que ela pratica junto das principais figuras cuidadoras dentro do seu agregado familiar (Libby e Aries, 1989; Laible & Song, 2006; Tenenbaum, Ford & Alkhedairy, 2011). As meninas conseguem, a partir de brincadeiras fantasiosas, desenvolver empatia pelas personagens e refinar formas de cuidar melhor dos que lhes são mais próximos, complexificando os cenários dentro de cada uma dessas fantasias (Libby e Aries, 1989; Laible e Song, 2006; Tenenbaum *et al.*, 2011). Por consulta à literatura, confirma-se que os meninos têm dificuldade em pedir ajuda face a uma situação de conflito pelo que optam por fortalecer gestos e atitudes de autonomia (Libby & Aries, 1989; Tenenbaum *et al.*, 2011). Por exemplo, no caso das meninas, as histórias costumam revelar uma personagem à qual se dedicam mais, ou com quem desenvolvem um elo mais significativo devido à natureza afectiva do discurso que desenvolveram

anteriormente com a principal figura cuidadora. Se se tratar de um discurso rico em afectos, a própria criança consegue consolidá-los e investi-los nas histórias fantasiosas que se pede para ela desenvolver (Laible & Song, 2006; Tenenbaum *et al.*, 2011). Logo, é aqui que se pode começar a ver uma divergência de géneros que dita como as crianças vão lidar com os desafios e assumir o seu papel nas relações sociais (Libby e Aries, 1989).

Conhecimento Emocional

Pouco se sabe sobre o impacto da qualidade da vinculação no desenvolvimento emocional e sócio-cognitivo em crianças de idade pré-escolar (Rebelo, Veríssimo, Maló-Machado & Silva, 2013; Kochanska, 2001). Segundo Susanne Denham (2007), as figuras cuidadoras desempenham um papel fulcral na forma como é feita a regulação emocional, e à medida que a criança vai crescendo o esforço dessa mesma regulação vai diminuindo (Denham, 2007). Uma vinculação segura promove a livre circulação de afectos e um discurso completo por parte da criança acerca das emoções (Steele, Steele, Croft & Fonaggy, 1999). No final, a criança passa a ser melhor aceite pelos pares e está envolvida num maior número de amizades recíprocas (Torres *et al.*, 2008). Como tal, não sofre de qualquer criticismo e não está em risco de se sujeitar a outras consequências que afectem o seu bem-estar (Kerns, Klepac & Cole, 1996). O que se confirma é que o tipo de discurso sobre emoções negativas (como medo, raiva e tristeza) é facilitado em díades vinculativas classificadas como seguras e como tal, há a compreensão de eventos emocionais de forma precisa (Rebelo *et al.*, 2013). Contrariamente, uma criança com uma vinculação insegura tem maior probabilidade de se envolver em conflitos com os pares e não consegue progredir no seu crescimento pessoal e cognitivo (DeMulder, Denham, Schimdt, & Mitchell, 2000; Wartner, Grossman, Fremmer-Bombik & Suess, 1994; Torres *et al.*, 2008).

O Presente Estudo

Neste estudo, espera-se que as crianças com Modelos Internos Dinâmicos seguros apresentem melhor conhecimento emocional do que aquelas que tiverem Modelos Internos Dinâmicos inseguros, podendo ser detectadas subtilezas de género no modo como demonstram esse mesmo conhecimento. Desta forma estamos interessados em avaliar as principais diferenças de género durante a tarefa de elaboração de

narrativas e durante a concretização da versão portuguesa do *Affect Knowledge Test*, (AKT, Maló-Machado, Veríssimo & Denham, 2012) sendo que cada uma destas componentes está intrinsecamente ligada à qualidade da vinculação.

Colocamos as seguintes hipóteses de investigação:

1. Crianças com uma vinculação segura conseguirão construir histórias mais coerentes e dosear os afectos de forma adequada a cada um dos contextos sociais.
2. Os meninos serão mais assertivos nas soluções que oferecem, como tal tenderão a preferir cenários de confronto directo ou de rivalidade quando é necessário lidar com conflitos emocionais.
3. As meninas tenderão a desenvolver zelo pelas personagens de cada uma das histórias, e também se empenham em construir discursos complexos durante a oferta de soluções para os conflitos emocionais.
4. Quanto melhor a qualidade da vinculação, maior será o conhecimento emocional da criança e melhor a capacidade de gerir conflitos emocionais, havendo singularidades de género.

MÉTODOS

Participantes

Os participantes são 72 crianças. À data das observações as crianças tinham 5 anos de idade, sendo 35 do sexo feminino e 37 do sexo masculino. A média de idades das mães é de 37 anos ($DP= 3,45$) e dos pais é de 38 anos ($DP= 4,75$). Relativamente às habilitações literárias maternas, 56% das mães são licenciadas (8% tinham uma pós-graduação, seja ela, mestrado ou doutoramento), 32% completaram o ensino secundário e 12% têm o ensino secundário incompleto. As famílias pertencem a um nível sócio-económico médio/médio alto, tendo sido recrutadas através das Creches/Jardins-de-Infância que as crianças frequentam. Os participantes deste estudo fazem parte de dois projetos financiados pela FCT (PTDC/PSI/64149/2006 e PTDC/PSI/66172/2006)

Instrumentos

Attachment Story Completion Task (ASCT, Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990). O ASCT consiste numa entrevista de 30 minutos, durante a qual, com a ajuda de

pequenas figuras moldáveis (i.e. pai, mãe, filho “protagonista” e respectivo irmão/ã, ambos do mesmo género da criança entrevistada), são apresentados 6 inícios de histórias, sendo pedido à criança que, ilustrando as interacções entre as personagens, complete cada história livremente. Cada uma das instruções é seguida de modo a evocar uma problemática distinta: figura de vinculação em situação de autoridade face a um percalço accidental da criança (“Sumo Entornado”); activação do sistema de vinculação e resposta parental à dor (“Joelho Magoado”) e ao medo (“Monstro no Quarto”) da criança; ansiedade de separação e capacidade de *coping* com um cuidador substituto (“Partida”) e tonalidade afectiva da reunião familiar (“Reencontro”). Uma instrução adicional neutra (“Bolo de Aniversário”) é administrada inicialmente para assegurar que a criança compreende o procedimento, mas não é cotada. Informações sobre o material necessário, instruções para administração e parâmetros de cotação para a qualidade da resolução, coerência e segurança de cada história podem ser consultadas no manual elaborado por Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva & Fernandes (2009). Costumam ser utilizadas: uma mesa e 4 cadeiras; um bolo de aniversário; um conjunto de pequenos pratos e copos; uma peça de feltro verde para representar a relva (22,5 cmx22,5 cm, respectivamente); um esponja de forma arredondada e cinzenta com o objectivo de parecer-se com uma rocha; camas e cobertores; e um automóvel (Silva *et al.*, 2008).

Versão portuguesa do *Affect Knowledge Test* (AKT, Maló-Machado, Veríssimo e Denham, 2012). O material inclui fantoches com faces amovíveis, representando cada uma das faces, as emoções básicas (alegria, tristeza, raiva e medo). As principais tarefas são: a) identificação de emoções através de expressões faciais; b) reconhecimento de emoções através de expressões faciais; c) conhecimento das causas das emoções desencadeadas em situações específicas; e d) descentralização afectiva em situações atípicas. A nível da identificação, a criança tem de nomear a emoção com base nas expressões faciais, estando esta actividade dividida em 4 tarefas. A nível do reconhecimento, a criança tem de dizer o nome das emoções com base nas expressões faciais estando esta actividade igualmente dividida em 4 tarefas. As situações de conhecimento do contexto emocional são avaliadas de acordo com 20 vinhetas cujos protagonistas são também personalizados por fantoches, e o administrador utiliza uma mímica gestual, facial e vocal. Os fantoches são 2 irmãos, um do género masculino e outro do género feminino, a mãe, e outro fantoche do mesmo género que o da criança. A avaliação é feita através da verificação das respostas que são dadas pela criança, a nível

da identificação da emoção que é recriada no fantoche e em cada uma das situações. O conhecimento das causas das emoções é avaliado a partir das primeiras 8 vinhetas, que são concebidas de modo a desencadear reacções emocionais inequívocas. As situações de descentralização afectiva são avaliadas nas restantes 12 vinhetas, que são concebidas de modo a suscitar emoções alternativas que variam com a subjectividade da própria criança. A descentralização afectiva é avaliada em situações que podem ser ambíguas, como por exemplo quando os estados internos dos fantoches são diferentes dos da própria criança. As respostas são cotadas com “3”, se a escolha da emoção do fantoche for a correcta; “2”, se a valência afectiva (positiva/negativa) estiver correcta (e.g. “tristeza”, em vez de “raiva”); e “1”, se a resposta estiver incorrecta.

Procedimento

Ambos os instrumentos foram aplicados de forma individual, em ocasiões distintas, por membros independentes da equipa de investigação. As entrevistas do ASCT foram gravadas em vídeo e posteriormente analisadas tendo como referencial a Dimensão Contínua de Segurança. Todas as narrativas foram cotadas por dois membros da equipa previamente treinados, estranhos à situação de recolha dos dados, bem como a qualquer outra informação sobre as crianças. O acordo inter-observadores oscilou entre $r = 0,73$ e $r = 0,98$.

Para cada narrativa, ao longo de uma escala de 8 pontos, que varia de Desorganizado (1) a Muito Seguro (8) é avaliada a extensão com que o sujeito reconhece e resolve coerentemente o problema apresentado, a positividade da representação parental e o conhecimento emocional que revela. São também tidos em conta parâmetros associados ao processo narrativo, nomeadamente, Emoção Geral Expressa, Comportamento Não-Verbal, Fluência Verbal, Grau de Investimento na Tarefa e Qualidade da Interação com o Entrevistador.

Expressão emocional nas narrativas de vinculação. As narrativas foram cotadas ao nível da expressão emocional por dois observadores cegos às outras medidas. Todas as histórias foram cotadas numa escala de 0 a 7 quanto ao Afeto Positivo Criança, Afeto Negativo Criança, Afeto Positivo Personagens, Afeto Negativo Personagens e finalmente a Incoerência das Emoções. O acordo inter-observadores oscilou entre $r = 0,74$ e $r = 0,96$.

RESULTADOS

O alfa de Chronbach foi 0.8 para a Segurança e Coerência de cada uma das histórias, o que quer dizer que a fiabilidade entre as histórias foi bastante elevada. Numa análise mais detalhada, procurou-se correlacionar cada uma das histórias a nível da Coerência e da Segurança. Ambas as componentes tinham a ver com as respostas que as crianças davam a questões particulares sobre a vinculação, tal como acontece nas Narrativas (Maia *et al.*, 2008; Maia, 2011; Silva *et al.*, 2008). As correlações revelaram-se significativas para as histórias de partida e de reencontro, respectivamente, (consultar as Tabelas 1 e 2).

Tabela 1. Correlação entre os valores de Coerência para as 5 histórias.

Histórias	Joelho magoado	Monstro no quarto	Partida	Reencontro
Sumo entornado	0.46**	0.57**	0.57**	0.37**
Joelho magoado		0.57**	0.55**	0.46**
Monstro no quarto			0.47**	0.31**
Partida				0.57**

**p<0.01

Tabela 2. Correlação entre os valores de Segurança para as 5 histórias.

Histórias	Joelho magoado	Monstro no quarto	Partida	Reencontro
Sumo entornado	0.46**	0.56**	0.58**	0.40**
Joelho magoado		0.56**	0.59**	0.46**
Monstro no quarto			0.40**	0.26**
Partida				0.60**

**p<0.01

Tabela 3. Medidas descritivas de Coerência em cada uma das narrativas.

	Mínimo	Máximo	Média
Sumo Entornado	3.7	8.0	5.9
Joelho Magoado	3.5	8.0	6.0
Monstro no Quarto	2.0	7.7	5.9
Separação	2.7	8.0	5.9
Reencontro	3.0	7.7	5.7

De seguida, calculou-se a média para ambas as componentes em cada uma das histórias e posteriormente efectuou-se uma correlação de Pearson, sendo que obteve-se uma correlação de Pearson positiva e forte. Isto significa que as histórias que são classificadas como seguras também serão as mais coerentes (consultar Tabela 4; Maia *et al.*, 2008; Maia, 2011; Silva *et al.*, 2008).

Tabela 4. Medidas descritivas de Segurança e Coerência em cada uma das histórias.

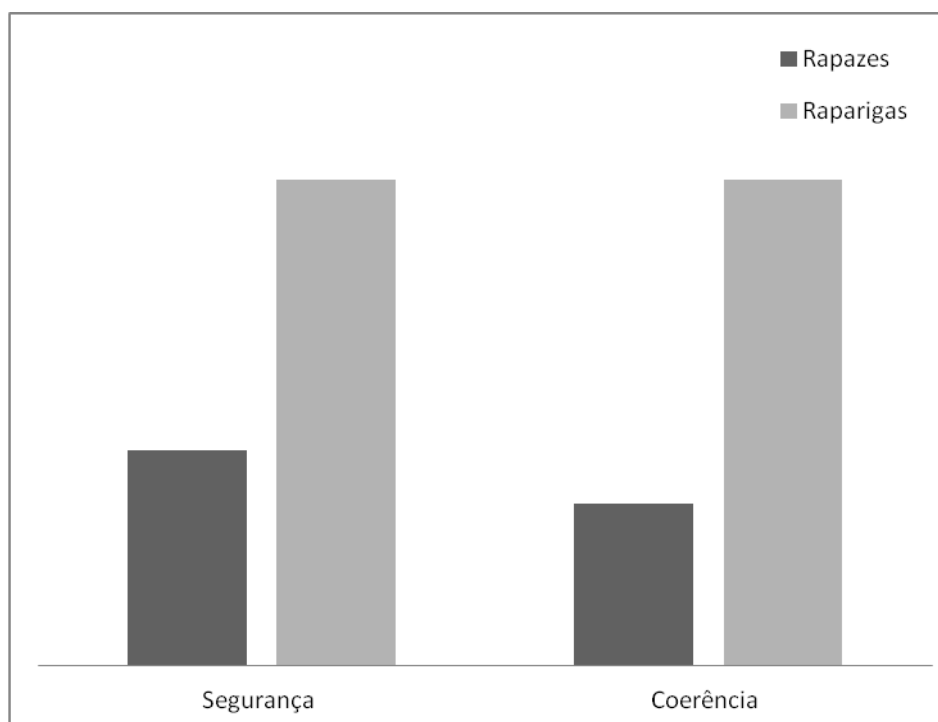
Histórias	Segurança		Coerência	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Sumo Entornado	5,89	1,13	5,89	1,06
Joelho Magoado	5,88	1,06	5,98	1,07
Monstro no Quarto	6,01	1,05	5,87	1,25
Partida	5,87	1,11	5,92	1,37
Reencontro	5,87	1,23	5,73	1,13

**p<0.01

Uma análise de variância revelou diferenças significativas entre meninos ($F(1,74)=6,37$, $p<0.05$) e meninas ($F(1,74)=9,14$, $p<0.01$), quer para o critério de Segurança quer para o de Coerência (ver Figura 1).

Figura 1.

Diferenças entre meninos e meninas a nível de Segurança e de Coerência.



Qualidade da Vinculação e o Conhecimento Emocional

Uma análise de variância não revelou diferenças significativas em função do sexo para as medidas de conhecimento emocional. Como se pode verificar na Tabela 6 encontramos correlações significativas entre os resultados do conhecimento emocional e a qualidade da vinculação, o que quer dizer que quanto maior a segurança na vinculação, melhor se dará a circulação de emoções entre a criança e a principal figura cuidadora. A este fenómeno, está implícito uma maior segurança na capacidade de nomear emoções correctamente, de as reconhecer, compreender as causas e de ter em conta a perspectiva do outro.

Tabela 5: Correlações entre as medidas do conhecimento das emoções e a segurança total.

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

* $p < .05$.

Qualidade da Vinculação e Expressão Emocional

Uma análise de variância não revelou diferenças significativas em função do sexo para as medidas de expressão emocional. Como se pode verificar na tabela 7 encontramos correlações significativas entre os resultados do expressão emocional e a qualidade da vinculação, o que quer dizer que quanto maior a segurança na vinculação, mais apropriada será a manifestação das mesmas emoções em determinados contextos sociais. Mais especificamente, melhor a capacidade de expressar e de regular as emoções em determinados contextos, sobretudo se forem emoções positivas.

Tabela 6: Correlações entre as medidas da expressão emocional e a segurança total.

	<i>Segurança</i>
	<i>r</i>
Afecto Positivo Criança	.29*
Afecto Negativo Criança	-.30*
Afecto Positivo Personagens	.27*
Afecto Negativo Personagens	-.40**
Incoerência das Emoções	-.29*

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

DISCUSSÃO

Qualidade da Vinculação

A nível da qualidade da vinculação e de acordo com M. Ainsworth (1989), os resultados foram de encontro ao que era esperado, uma vez que se comprovou que há uma relação de proporcionalidade directa entre a segurança na vinculação, e a Segurança e Coerência com que as narrativas são construídas. Mais concretamente, quanto maior a segurança na vinculação, mais confiante a criança se sente a elaborar as narrativas e isso notou-se sobretudo na relação entre as pontuações obtidas para o critério de Segurança, e para o critério de Coerência entre as histórias, sendo que as pontuações para o critério de Segurança entre as histórias de partida e de reencontro foram as mais elevadas, (consultar Tabela 2).

O critério de Segurança estava relacionado com a espontaneidade das respostas que a criança dava às perguntas que eram colocadas durante a entrevista, nomeadamente no à vontade que ela sentia com a relação com as figuras cuidadoras face a determinados contextos ou situações do dia-a-dia.

A nível do critério de Coerência, e tal como foi referido anteriormente, quanto maior a segurança na vinculação melhor se verá a utilização de um discurso elaborado e

complexo, e mais à vontade a criança se sentirá para ir de encontro à resolução dos conflitos emocionais que eram inicialmente propostos pelo entrevistador.

A reforçar a ideia inerente ao último parágrafo, está o uso da linguagem que é um instrumento crucial à autonomização da criança enquanto participante activo na vinculação que ela estabelece com a principal figura cuidadora. É graças à regulação que a criança faz das expectativas em relação à principal figura, bem como ao grau de reciprocidade que recebe da figura cuidadora a nível emocional e afectivo, que se consegue construir um discurso fluente e adequado a cada contexto social que era inicialmente recriado pelo entrevistador (Ainsworth, 1989).

Consegue-se especular também com o presente trabalho, que quanto maior a segurança na vinculação, maior será a competência social uma vez que haverá maior capacidade de auto-regulação emocional e afectiva, bem como reciprocidade no campo das amizades que passam a ser mais equilibradas (Sroufe & Waters, 1977). Logo, a criança sente segurança suficiente para partir para a exploração do meio envolvente, e isso implica ir à procura de pessoas que funcionem no mesmo registo emocional e afectivo da principal figura cuidadora, o que revela um gesto de autonomia e de maior resiliência face a cenários que possam ser eventualmente *stressantes*.

Logo, as crianças que manifestassem estratégias de resolução de conflitos emocionais evitantes, provavelmente terão recebido um tratamento por parte da principal figura cuidadora inadequado, na medida que as suas necessidades emocionais não foram satisfeitas (Sroufe & Waters, 1977). Estas crianças são ambivalentes a nível afectivo, desenvolvem uma auto-estima muito baixa, e tendem a desenvolver ansiedade social (Sroufe & Waters, 1977).

As narrativas constituem uma ferramenta fiável, na medida que é possível, a partir de entrevistas com as crianças, inferir qual o grau de investimento que têm na sua relação vinculativa com a principal figura cuidadora, i.e. as crianças sentem e desenvolvem sentimentos de segurança devido à forma como a principal figura cuidadora se mostrou presente, e as apoiou quando mais precisavam (Sroufe & Waters, 1977).

Logo, com as narrativas é possível estudar o modo como se dá a circulação de afectos entre a criança e as figuras cuidadoras, e como se deu como que uma

“aprendizagem social” dos fenómenos inerentes à autonomia da criança (Sroufe & Waters, 1977).

Também se verificaram padrões de vinculação desorganizados, onde a criança dava respostas que eram inadequadas ou que resultavam de uma inapropriação emocional, e conseqüentemente de uma consolidação mal feita dos seus Modelos Internos Dinâmicos (Waters & Valenzuela, 1999).

Um ponto a favor do presente trabalho e das pesquisas intensivas que foram feitas, a nível da literatura, é que de facto é no âmbito da Teoria da Vinculação que se consegue ganhar uma compreensão global de como a consolidação de afectos, a complexificação a nível cognitivo e a avaliação, ou regulação de comportamentos de proximidade por parte da criança, se traduzem no seu desenvolvimento enquanto indivíduo (Waters, Corcoran & Anafarta, 2005).

É necessário apurar melhor a origem dos padrões de vinculação desorganizados, ou que resultam de uma consolidação mal feita dos respectivos Modelos Internos Dinâmicos, na medida que assim se conseguirá uma perspectiva mais abrangente e do ponto de vista evolutivo do que poderá eventualmente acontecer entre a criança e a principal figura cuidadora (Waters & Valenzuela, 1999).

As narrativas operam e são eficazes neste tipo de estudos, na medida que permitem clarificar o tipo de laço afectivo entre a criança e a principal figura cuidadora, e que conceitos são fulcrais ao entendimento da consolidação da segurança no laço vincutivo (Sroufe & Waters, 1977).

Conhecimento Emocional

A nível do conhecimento emocional, verificou-se uma proporcionalidade directa entre a segurança na vinculação e a capacidade de nomear emoções, a descentralização afectiva, e ainda a capacidade de reconhecer essas mesmas emoções. De acordo com o artigo publicado por Rebelo e colegas (2013), há tanto mais conhecimento emocional quanto maior a segurança dos Modelos Internos Dinâmicos da criança (Rebelo *et al.*, 2013). Sendo que o ASCT serve de medida de avaliação de segurança na relação vinculativa entre a criança e a principal figura cuidadora, se se quer testar a relação entre a mesma e o conhecimento emocional, o ASCT constitui uma ferramenta útil (Rebelo *et al.*, 2013).

Assim, o que se verificou para a nossa amostra, foi que a correlação entre a segurança e a capacidade de reconhecer, nomear, conhecer as causas e se descentrar afectivamente pela criança, era bastante elevada. Por consulta a outras obras da literatura, tal poderá ser ainda justificado pela versão portuguesa do *Affect Knowledge Test* (AKT, Maló-Machado *et al.*, 2012), onde se evidencia que crianças com idades dos 3 aos 5 anos conseguem adquirir e desenvolver o conhecimento sobre as emoções (Maló-Machado *et al.*, 2012; Rebelo *et al.*, 2013).

Assim, as crianças da nossa amostra manifestaram maior capacidade de compreender as emoções, reconhecê-las, tomar uma perspectiva diferente da sua, e nomeá-las (Rebelo *et al.*, 2013).

Para isto ter acontecido, referem-se as seguintes hipóteses: (1) a tarefa de nomeação requer o desenvolvimento de um vocabulário apropriado, (no entanto, apesar de a capacidade verbal influenciar directamente a compreensão verbal, a mesma variante não influencia do mesmo modo a de nomear correctamente as emoções); (2) por outro lado, o facto de as crianças terem recebido uma explicação sobre as emoções, tal poderá ter facilitado a identificação de emoções na tarefa de compreensão das mesmas (Rebelo *et al.*, 2013).

Os resultados obtidos para as tarefas de conhecimento e de expressão emocional confirmam a hipótese inicial de que quanto mais seguros os Modelos Internos Dinâmicos, melhor será o conhecimento emocional da criança. O facto de se ter confirmado esta correlação, advém do facto de as crianças da nossa amostra terem recebido melhores cuidados parentais, e do facto de ter havido uma maior e adequada circulação de afectos entre a criança e a figura cuidadora (Rebelo *et al.*, 2013).

Logo, tanto o factor familiar como a segurança dos Modelos Internos Dinâmicos ditam o modo como a criança consolida o seu conhecimento emocional (Rebelo *et al.*, 2013). E deste modo, os pais influenciam directamente o modo como a criança se exprime emocionalmente, se auto-regula, e como ela vê os pais como modelos de resolução de problemas, ou dilemas emocionais (Rebelo *et al.*, 2013).

De notar que houve uma correlação positiva entre a segurança da vinculação e a capacidade de a criança se expressar emocionalmente, o que está implícito no ASCT, quando é feita a cotação dos afectos da criança e das personagens, bem como é medido

o nível de inapropriação dos afectos a cada um dos contextos que eram despoletados nas histórias. Mais concretamente, parece ter sido mais acessível à criança vinculativamente segura manifestar os afectos positivos associados a cada um dos cenários do que manifestar os afectos negativos, e isso poderá ter como motivo principal a segurança na vinculação, mas também o próprio factor familiar pesa, como por exemplo a situação matrimonial dos pais, o nível socioeconómico da família, entre outras variantes (Waters, Weinfield & Hamilton, 2000).

Uma sugestão para estudos futuros a ser feitos nesta área, é aplicar a mesma metodologia de testar a relação entre segurança na vinculação e o conhecimento emocional mas no âmbito longitudinal, i.e. não aplicar o ASCT pontualmente no tempo, mas antes ao longo do tempo (Rebelo *et al.*, 2013).

Há que ter em conta também, que tanto o pai como a mãe contribuem de forma distinta para a consolidação dos Modelos Internos Dinâmicos da criança, como tal há que discriminar melhor as variantes materna e paterna que possam ter contribuído para uma melhor, (ou pior) consolidação desses mesmos Modelos Internos Dinâmicos (Rebelo *et al.*, 2013).

Concluindo, a Teoria de Vinculação permite explicar de uma determinada forma o desenvolvimento sócio-cognitivo da criança, mas optar por usar apenas a Teoria da Vinculação para interpretar, ou especular, como a criança se irá adaptar a determinados contextos relacionais ou sociais futuros, é optar por uma via simplista (Rebelo *et al.*, 2013).

Diferenças de Género

Evidencia-se com o presente trabalho que as meninas desenvolvem maior espontaneidade no discurso mais precocemente do que os meninos, apesar de não ter sido possível avaliar a competência narrativa em si, neste estudo, (consultar Tabela 5 e Figura 1). Esta demonstração prende-se com o facto de o género feminino ser o mais favorecido em idade tão precoce, no que toca à Segurança e Coerência do discurso emocional a ser desenvolvido (Maia *et al.*, 2012).

Os mesmos resultados podem também dever-se ao facto de as meninas a partir dos 3 anos acederem logo a um vocabulário rico emocionalmente, sendo que poderão

existir diferenças no estilo de comunicação e de verbalização por parte dos agentes de socialização (pais e irmãos) (Maló-Machado *et al.*, 2013).

Considera-se importante avaliar, em estudos futuros, factores que afectam directamente o desempenho deste tipo de tarefas por ambos os géneros, como por exemplo o nível de literacia, a organização da família, estilos de parentalidade, e ênfase nas características emocionais associadas ao contexto familiar e ao de relação de vinculação (Maló-Machado *et al.*, 2013).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. (1979). Infant-Mother Attachment. *American Psychologist*, 34 (10), 932-937.
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment (vol. 1, 2nd ed. rev.)*. New York: Basic Books (Original work published, 1969).
- Bretherton, I., Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story-completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment during the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 272-308). Chicago: University of Chicago Press.
- DeMulder, K. E., Denham S. A., Schmidt, M. & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, 36, 274-282.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11 (1), 1-48.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Kerns, K., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology*, 32 (3), 457-466.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72 (2), 474-490.

- Laible, D. & Song, J. (2006). Constructing Emotional and Relational Understanding: The Role of Affect and Mother-Child Discourse. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (1).
- Leaper, C. (2011). Research in developmental psychology on gender and relationships: Reflections on the past and looking into the future. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 347- 356.
- Libby, M. N. & Aries, E. (1989). Gender Differences In Preschool Children´s Narrative Fantasy. *Psychology of Women Quarterly*, 13, 293-206.
- Maccoby, E. E. (2003). The two sexes: growing apart, coming together. In President and Fellows of Harvard College (Eds.). *Divergence in Childhood* (pp. 13-32). Harvard: Harvard University Press.
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações de vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI): 423-433.
- Maia, J. & Veríssimo, M. (2011). Teoria da Vinculação: O Salto Do Comportamento Para O Nível de Representação. *Psicologia, Educação e Cultura*, XV (2), 380-392.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – Manual de aplicação e de cotação: Dimensão Continua de Segurança*. Manuscrito não publicado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Maia, J. (2011). *Emergência Da Narrativa E Segurança Das Representações De Vinculação Durante o Período Pré-Escolar*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Instituto Universitário de Ciências Sociais, Psicológicas e da Vida, Lisboa, Portugal.
- Main, M., Kaplan, K. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66-106.

- Maló-Machado, P., Veríssimo, M., Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 34 (1), 199-219.
- Rebello, A., Veríssimo, M., Maló-Machado, P., & Silva, F. (2013). A Segurança dos Modelos Internos e o Conhecimento Emocional nas Crianças de Idade Pré-Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (3).
- 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*, 3 (XXVI): 411-422.
- Sroufe, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Sroufe, L. A. & Waters, E. (1977). Attachment as na Organizational Construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Steele, H., Steele, M., Croft, C., & Fonagy, P. (1999). *Infant-Mother Attachment at One Year Predicts Children's Understanding of Mixed Emotions at Six Years*. Malden: Blackwell Publishers.
- Stevenson-Hinde, J. (2007). Attachment theory and John Bowlby: Some reflections. *Attachment & Human Development*, 9(4): 337-342.
- Tenenbaum, H. R., Ford, S. & Alkhedairy, B. (2011). Telling stories: Gender differences in peers' emotion talk and communication style. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 707-721.
- Torres, N., Santos, A. J., & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI): 435-445.
- Waters, E. & Valenzuela, M. (1999). Explaining Disorganized Attachment: Clues From Research On Mild-to-Moderately Undernourished Children in Chile. J. Solomon & C. George (Eds.). *Attachment Disorganization*. New York: Guilford Press.

Waters, E., Weinfield N. S., & Hamilton, C. E. (2000). The Stability of Attachment Security from Infancy to Adolescence and Early Adulthood: General Discussion. *Child Development, 71* (3), 703-706.

Waters, E., Corcoran, D., & Anafarta, M. (2005). Attachment, Other Relationships, and the Theory That All Good Things Go Together. *Human Development, 48*, 80-84.

ANEXOS

ANEXO A

REVISÃO DA LITERATURA

O presente trabalho de investigação tem como objectivo abordar e apurar o desenvolvimento sócio-cognitivo em sujeitos de idade pré-escolar, sendo que para tal foi feita uma pesquisa intensiva sobre as principais componentes que poderão modelar o crescimento saudável destes mesmos indivíduos, e são elas: a segurança na vinculação, a consistência nos Modelos Internos Dinâmicos da criança, bem como as competências emocionais em diferentes contextos sociais.

A começar pela Teoria da Vinculação, a mesma é obra de dois autores que constituem uma referência no campo da Psicologia do Desenvolvimento, e são eles: J. Bowlby e M. Ainsworth.

J. Bowlby implementou as principais ideias da Teoria da Vinculação, sendo que M. Ainsworth permitiu uma inovação da metodologia por ele implementada inicialmente.

Foi graças aos dois autores que se revolucionou a forma de pensar acerca da criança e do vínculo forte que ela estabelece com a principal figura cuidadora desde cedo (Bretherton, 1992).

Foi a partir de M. Ainsworth que foi possível perspectivar o vínculo entre a mãe e a criança em termos da sensibilidade da mãe para os sinais externos, e da sua disponibilidade de os interpretar de forma mais favorável à sua aproximação junto da criança. Também foi possível perspectivar este vínculo em termos do estabelecimento da mãe como ponto de referência para a exploração do meio, por parte da criança (Bretherton, 1992).

Mas qual a origem da Teoria da Vinculação?

A origem da Teoria da Vinculação remonta no início do século XX, quando J. Bowlby estudou casos específicos de crianças em clínicas especializadas em Londres, (*London Child Guidance Clinic*) (Bretherton, 1992). As crianças demonstravam isolamento social e comportamentos delinquentes, sendo que J. Bowlby foi capaz de ajudá-las com base no estudo da associação entre esses comportamentos menos

sociáveis e a privação emocional e afectiva que sofreram durante o início da sua vida (Bretherton, 1992).

M. Ainsworth, (6 anos mais nova do que J. Bowlby), terminou os seus estudos antes da 2ª Guerra Mundial e o principal tema da sua tese foi o estudo da análise de narrativas autobiográficas e da segurança no foro familiar e extrafamiliar de jovens adultos, (Bretherton, 1992).

Os principais fundamentos teóricos da Teoria da Vinculação foram inicialmente apresentados à Sociedade Psicoanalítica de Londres, e em 3 *papers* clássicos: (1) “*The Nature of the Child’s Tie to His Mother*” (1958); (2) “*Separation Anxiety*” (1959); (3) “*Grief and Mourning in Infancy and Early Childhood*” (1960) (Bretherton, 1992).

J. Bowlby começou por encontrar que há uma necessidade de a principal figura cuidadora se ligar à criança, e vice-versa. Há respostas comportamentais e emocionais que vão amadurecendo logo no primeiro ano de vida, como por exemplo chuchar no dedo, gatinhar, seguir a mãe, bem como sorrir e chorar (Bretherton, 1992). Nos seis meses seguintes, estas respostas comportamentais destinam-se exclusivamente à principal figura cuidadora (Bretherton, 1992).

A Teoria da Vinculação foi também desenvolvida devido às contribuições de outros autores, como Freud, Piaget, entre outros (Bretherton, 1992).

Assim, o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano requer o estabelecimento de um vínculo seguro com a principal figura cuidadora. Isto porque logo no início, o indivíduo possui uma série de ferramentas mentais que lhe possibilitam o desenvolvimento de uma autonomia cada vez maior e com mais consistência. Assim, o que se passa a nível da ansiedade de separação, é que existem três fases de manifestação da emoção ansiedade durante a separação: (1) protesto (relativo à ansiedade de separação), (2) desespero (relativo à dor), e (3) negação ou desprendimento junto da principal figura cuidadora (Bretherton, 1992). Passo a citar: “(...) *for to have a deep attachment for a person (or a place or thing) is to have taken them as the terminating object of our instinctual responses*” (Bowlby, 1959, p. 13).

De frisar que J. Bowlby deu ênfase à componente evolutiva, na medida que o ser humano progrediu na prestação de cuidados parentais e no investimento na relação de vinculação entre a principal figura cuidadora e a criança. Assim, a nível filogenético, os

indivíduos desenvolveram a capacidade de regular os comportamentos de proximidade e de maior instinto de protecção, o que levou à variação de *padrões fixos de acção* segundo planos mais complexos, i.e. segundo hierarquias (Bretherton, 1992).

Nos organismos mais complexos, pode haver ainda um ajuste de comportamentos mais instintivos com vista a se atingir um objectivo, (por exemplo, uma ave de rapina que precisa de ajustar a velocidade e direcção do voo à da sua presa) (Bretherton, 1992).

Em última análise, o objectivo final destes ajustes do comportamento animal é a reprodução e a sobrevivência (Bretherton, 1992). Mais precisamente, os organismos evoluem no sentido de adaptar os seus comportamentos aos estímulos externos que poderão ir desde a necessidade de alimentação, à manutenção e consolidação de comportamentos de proximidade junto daqueles que são mais significativos para a perpetuação da sua espécie (Bretherton, 1992).

Nesta linha de raciocínio, os comportamentos complexos que foram descritos por J. Bowlby, são aqueles que dizem respeito à capacidade de os indivíduos desenvolverem Modelos Internos Dinâmicos, nomeadamente a nível de regulação de emoções dentro do seu contexto social, ou do seu próprio meio (Bretherton, 1992). Logo, quanto melhor consolidados estiverem os Modelos Internos Dinâmicos de um indivíduo, melhor ele consegue prever o que irá acontecer no futuro (Bretherton, 1992).

No parágrafo anterior está implícito o fenómeno de linguagem, uma vez que no caso do ser humano o que inicialmente se vê como uma comunicação à base de gestos e de emoções, passa a ser perspectivado como uma forma de linguagem mais rica e direccionada para a principal figura cuidadora (Bretherton, 1992).

Logo, este tipo de comportamentos de proximidade emocional complexos e característicos da nossa espécie devem-se a doses de motivação intrínsecos e à regulação de todos os comportamentos à vinculação que se estabelece com a principal figura cuidadora.

De notar que a vinculação não é um comportamento estático, mas sim dinâmico. É um comportamento de protecção da criança face ao perigo, logo perspectiva-se um sistema onde é crucial um instinto de motivação (Bretherton, 1992).

E quando a criança tem uma vinculação minimamente consolidada em relação à principal figura cuidadora, passa a ser possível utilizá-la como referência de exploração do meio (Bretherton, 1992).

É nesta etapa de exploração do meio que as actividades da criança serão significativas e terão tanto mais sucesso quanto maior a disponibilidade e reciprocidade emocional da principal figura cuidadora (Bretherton, 1992).

De acordo com a obra de J. Bowlby em 1973 - “*Separation*” –, onde há a revisão da teoria de Freud sobre a ansiedade de separação, destaca-se a importância da motivação, mais concretamente do papel epigenético no desenvolvimento da personalidade e no desenvolvimento cognitivo do indivíduo (Bretherton, 1992).

Assim, após ter revisto os conceitos implementados por Freud sobre medo e motivação, J. Bowlby sugeriu o conceito de *mundo interno*. Mais concretamente, haveria Modelos Internos Dinâmicos no indivíduo e uma vinculação que se estabelece com a principal figura cuidadora que resultariam na porta de entrada para a área da vinculação (Bretherton, 1992). Assim, se a principal figura cuidadora estiver disponível para dar atenção à criança e protegê-la, ao mesmo tempo que a deixa explorar o meio ambiente, a criança desenvolverá Modelos Internos Dinâmicos ou um conceito de *mundo interno* como se sendo valorizado (Bretherton, 1992).

Contrariamente, se a principal figura cuidadora rejeitar as necessidades que são fulcrais ou a impedir de explorar o ambiente, a mesma desenvolverá um conceito falso do seu *mundo interno*, ou como sendo alguém desvalorizado (Bretherton, 1992).

Com a descoberta dos Modelos Internos Dinâmicos, foi possível perspectivar a criança como um indivíduo que prevê as reacções da principal figura cuidadora, e que planeia as suas próprias respostas emocionais de acordo com a reciprocidade dessa mesma figura cuidadora (Bretherton, 1992).

Logo, a qualidade dos seus Modelos Internos Dinâmicos é um elemento-chave para a desmistificação daquilo que dita o seu comportamento face ao tratamento recebido da principal figura cuidadora (Bretherton, 1992).

J. Bowlby também defende que à medida que os indivíduos vão consolidando os seus Modelos Internos Dinâmicos, vão-se tornando mais auto-confiantes e estáveis

emocionalmente. E passo a citar: “(...) *the inheritance of mental health and of ill health through family micro-culture is no less important, and may well be far more important, than is genetic inheritance.*” (Bowlby, 1973, p. 323)

Na sua obra “*Loss*”, J. Bowlby (1980a) refere a estabilidade dos Modelos Internos Dinâmicos como dependente de duas fontes: (a) os padrões de interacção emocional tornam-se menos acessíveis ao consciente à medida que se vão tornando habituais e automáticos; (2) os padrões de interacção diádica tornam-se mais resistentes à mudança do que os padrões de interacção individual devido às expectativas de reciprocidade estarem a ser imediatamente confirmadas (Bretherton, 1992).

Logo, ao haver alguma distorção da informação que chega à criança, tal pode ser prejudicial quando é necessário adaptar a condições menos favoráveis e mais extremas do meio (Bretherton, 1992). E tal reforça a negação do acesso consciente àquilo que é preciso mudar internamente no indivíduo para ele melhor poder se adaptar ao meio (Bretherton, 1992).

Mas como funciona o processamento consciente da informação?

O processamento consciente serve para facilitar actividades como: (1) categorização, (2) recuperação de informação, (3) comparação, e (4) inspecção do que foi anteriormente aprendido, ou mesmo (5) padrões de acção automáticos. Quando se impede o acesso consciente a determinados tipos de informação vinculativa, (e isso por norma acontece numa fase de dor de separação que é patológica), este inacesso, e por sua vez desconexão emocional, reflectir-se-á no futuro em terceiros. Mais especificamente, se a desconexão emocional for parcial, as respostas emocionais poderão ser mal direccionadas para terceiros, ou para o próprio (Bretherton, 1992).

A nível terapêutico, a reavaliação de Modelos Internos Dinâmicos desactualizados ou fora de uso, é altamente requerida, (embora extremamente difícil quando os pais tiverem proibido tal revisão ou mudança desses Modelos Internos Dinâmicos e que só prejudicam o indivíduo) (Bretherton, 1992).

De acordo com a obra, “*Growing Points of Attachment Theory and Research*” (Bretherton & Waters, 1985), começou-se cada vez mais, no âmbito da investigação da Psicologia do Desenvolvimento, a explorar aspectos mais empíricos da vinculação, nomeadamente os aspectos psicológicos internos e representacionais, sendo que a nível

da investigação actual no âmbito da Teoria da Vinculação, a mesma inspira-se nas obras de J. Bowlby, nomeadamente no 2º e 3º volume (Bretherton, 1992).

Torna-se assim necessário conhecer os mecanismos de transmissão inter-geracionais de padrões da vinculação que foram o centro de interesse de J. Bowlby desde o início da sua investigação (Bretherton, 1992).

Termina a presente secção com a constatação de que é necessário apurar melhor a origem da componente motivação no estabelecimento de vínculos intra-familiares e extra-familiares (Bretherton, 1992). Nesta sugestão também está implícita a necessidade de explorar o conceito de personalidade, que muitas vezes determina que tipo de escolhas os indivíduos fazem e por sua vez, detectar melhor como os indivíduos investem nas relações (Bretherton, 1992).

Também é necessário implementar metodologias mais actualizadas de acesso aos Modelos Internos Dinâmicos, como por exemplo pegar no estudo que foi feito por M. Ainsworth acerca dos padrões vinculativos, (como se vê no Paradigma da Situação Estranha, em 1972), e a partir daqui expandir os conhecimentos que foram previamente adquiridos à área da motivação, por exemplo (Bretherton, 1992).

Qualidade da Vinculação e Tonalidade Afectiva

A nível de diferenças individuais nos fenómenos de vinculação, pode-se afirmar que este evento correlaciona-se significativamente com a estabilidade temporal, (i.e. com a sua consolidação), e está altamente condicionado pelo contexto (Sroufe & Waters, 1977).

A vinculação não pode ser vista como um fenómeno estático, mas sim dinâmico (tal como foi referido anteriormente), mas também não pode ser vista como um conjunto de comportamentos integrativos que operacionalizam uniformemente (Sroufe & Waters, 1977).

De acordo com M. Ainsworth (1972), há uma clara distinção entre a organização inerente à vinculação e do próprio indivíduo, e a dependência em relação à principal figura cuidadora (Sroufe & Waters, 1977). Passo a citar: “*Attachment is a mode of relating to a specific figure (...) and individual differences are viewed in terms of qualitative differences in the way attachment behaviors are organized, rather than as*

differences in the strength of some generalized drive or trait.” (Ainsworth, 1972, p. 124). E deste modo: “(...) *different patterns of correlations might well be grounds for distinguishing qualitative differences in the organization of attachment relationships.*” (Ainsworth, 1972, p. 124).

De frisar que um dos objectivos do sistema de vinculação é garantir segurança à criança, como tal, o afecto passa a servir de mediador de comportamentos adaptativos em relação à principal figura cuidadora que passam a ser vistos como forma de resolução de conflitos internos (Sroufe & Waters, 1977).

A procura de proximidade emocional e afectiva depende largamente da avaliação que a criança faz de uma série de parâmetros internos e externos, nomeadamente em termos de experiências subjectivas de segurança-insegurança (Sroufe & Waters, 1977).

No sentido geral, a selecção dos comportamentos mais adequados a determinado contexto social, bem como no âmbito de determinada relação depende largamente da consistência do tal conceito de *mundo interno*, que se traduz numa proximidade crescente em relação à principal figura cuidadora, ou na sua diminuição gradual ao longo do tempo (Sroufe & Waters, 1977).

O que é o laço afectivo?

O laço afectivo é simplesmente uma metáfora onde está subentendida a manifestação de sorrisos e aproximações físicas, estando a segurança e gestos de conforto dependentes da representação interna que se faz da principal figura cuidadora (Sroufe & Waters, 1977).

De acordo com M. Ainsworth (1973), o laço afectivo vai além da distinção entre a principal figura cuidadora e os outros, i.e. o conceito de base segura e o tratamento preferencial que se dá sob condições de maior *stress*, são uma das principais características da definição integral do que é a vinculação (Sroufe & Waters, 1977).

Mas na linha dos verdadeiros fenómenos inerentes à vinculação, como a motivação, perspectiva-se que a criança não recorra à principal figura cuidadora para procurar intimidade com ela mas antes para a utilizar como referência nos comportamentos exploratórios e de maior autonomia (Sroufe & Waters, 1977). Assim, à medida que vai crescendo, a criança vai precisando cada vez menos de se assegurar de que não há

problema em investir em comportamentos exploratórios, e sentindo maior segurança e consistência nos seus Modelos Internos Dinâmicos (Sroufe & Waters, 1977). Se for esse o caso, a criança até pode passar mais tempo a interagir com estranhos do que com a principal figura cuidadora, uma vez que houve consolidação afectiva suficiente para fazê-lo (Sroufe & Waters, 1977).

Nas crianças seguras com 1 ano de idade e que procuram conforto junto da principal figura cuidadora, há a capacidade de gerir bem o tempo de separação e de reunião mesmo após se ter vivido um período de separação *stressante* (Sroufe & Waters, 1977). As crianças até sentem que compensa quando voltam a reunir-se novamente com a principal figura cuidadora (Sroufe & Waters, 1977).

Aquelas que são inseguras, por sua vez, sentem que precisam de contacto permanente mesmo quando as ameaças externas estão diminuídas (Sroufe & Waters, 1977).

De notar que a sensação de segurança na vinculação nada tem a ver com a força ou intensidade da aproximação emocional (Sroufe & Waters, 1977).

Ainda se encontram algumas dificuldades na medição do afecto, sendo que é a segurança na presença da principal figura cuidadora que garante que se parta para a exploração do meio. Também é a sensação de prazer após reunião que promove interacções saudáveis entre a criança e a principal figura cuidadora (Sroufe & Waters, 1977).

As fases de protesto, de zanga, de desespero e de não-ligação a que se podem assistir *a posteriori*, não resultam meramente de interacções criança-principal figura cuidadora, há outras variantes a ter em conta (Sroufe & Waters, 1977). Também as sequências de indiferença, ambivalência e reaproximação após sucessivas separações poderão estar associadas à componente afectiva (Sroufe & Waters, 1977).

De notar que a consolidação de afectos durante o comportamento de vinculação, ocorre em paralelo com a manutenção das emoções básicas, i.e. para que ocorra a consolidação de afectos e o indivíduo se possa adaptar da melhor forma ao seu meio, bem como contribuir para comportamentos exploratórios saudáveis, é necessário haver em paralelo uma consistência gradual nas emoções básicas (Ainsworth, 1989).

O sistema comportamental afectivo da vinculação requer uma organização interna que parte nomeadamente de processos neurofisiológicos (Ainsworth, 1989). Esta organização interna está sujeita a etapas de desenvolvimento, mais concretamente não só à orientação genética, como também à sensibilização a nível de estímulos externos (Ainsworth, 1989). E à medida que esta organização vai progredindo, vão-se também desencadeando respostas comportamentais distintas, bem como sendo seleccionadas situações ou contextos mais adequados à circulação de afectos na criança (Ainsworth, 1989).

Ao início, a criança vai pondo em prática ferramentas que lhe foram transmitidas e que lhe garantam a aproximação da principal figura cuidadora (Ainsworth, 1989). Os sinais mais conspícuos ou característicos da espécie são por exemplo o choro, que opera no sentido atrair a proximidade da principal figura cuidadora (Ainsworth, 1989).

A meio do primeiro ano de vida, a criança consegue detectar uma série de mudanças, nomeadamente, passa a haver uma representação interna da principal figura cuidadora, onde a própria criança tem noção de que a principal figura cuidadora está presente, (mesmo que não fisicamente) (Ainsworth, 1989). A criança constrói expectativas e noções de si própria, que se traduzem em especulações do que lhe pode acontecer no futuro (Ainsworth, 1989). E neste ponto, a criança consegue ligar-se emocionalmente, não só à mãe (ou principal figura cuidadora), como a outras pessoas igualmente importantes (Ainsworth, 1989).

É também durante este primeiro ano que a criança aprende a regular os seus ciclos de sono e a adaptá-los ao funcionamento da principal figura cuidadora, sendo que J. Bowlby (1982) os designa *modelos dinâmicos* em relação ao meio ambiente e às principais figuras cuidadoras (Ainsworth, 1989).

Assim, o laço afectivo é algo que se constrói logo desde início mas que requer um investimento parte a parte, e que tem um papel crucial na sobrevivência dos indivíduos nos primeiros anos de vida (Ainsworth, 1989).

Também é preciso analisar ou ter em conta a componente ansiedade na consolidação de afectos durante o vínculo entre a criança e a principal figura cuidadora (Ainsworth, 1979).

Pode-se abordar esta questão tendo em conta a componente de competência emocional na medida que, e passo a citar: “*managing one’s own emotions probably contributes substantially to competence in both the ability to receive and send messages.*” (p.120) (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001). Mais especificamente, uma relação de maior reciprocidade implica que haja a capacidade de enviar e de receber mensagens, sendo para tal investido um determinado recurso (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001).

Como se dá a organização das representações mentais associadas ao afecto na vinculação?

De notar que a vinculação se refere a um conjunto de espécies, i.e. é uma noção geral, logo há que impedir a restrição de se aplicar meramente ao ser humano (Sroufe & Waters, 1977).

Deste modo, tal como as espécies necessitam de se alimentar e de se proteger dos predadores, apenas aquelas que forem mais eficazes na sua adaptação conseguirão produzir descendência e prosperar (Sroufe & Waters, 1977). As crias (no sentido geral), também se foram tornando cada vez mais eficazes na expressão das suas necessidades e na prestação de sinais que promovam a proximidade emocional e afectiva junto da principal figura cuidadora (Sroufe & Waters, 1977).

Um conceito completo de Modelos Internos Dinâmicos permite que haja ênfase na perspectiva que se tem de como as crianças se organizam, tanto a nível da mente como do comportamento, e de como se pode generalizar isso a outras espécies (Sroufe & Waters, 1977). Logo, a Teoria da Vinculação desenvolvida por J. Bowlby não é de forma alguma uma teoria reducionista ou simplista, na medida que permitiu a implementação do conceito de *laço afectivo*, e de *segurança sentida* (Sroufe & Waters, 1977).

E como é feita a exploração do meio tendo a principal figura cuidadora como ponto de referência?

Quando se trata de uma vinculação segura, a criança consegue explorar o meio e utilizar as suas próprias ferramentas mentais para que isso se dê com sucesso, uma vez que foi devidamente acompanhada pela principal figura cuidadora.

Mais concretamente, há que ter noção dos principais conceitos-chave ou etapas, antes de se partir para uma interpretação mais complexa e integrada do comportamento vincutivo do ser humano. As principais etapas da Teoria da Vinculação são: (a) dos 0 aos 3 meses, há uma incapacidade de discriminar respostas sociais, i. e. a criança ainda não desenvolveu as ferramentas mentais de que necessita para poder ter um equilíbrio mínimo com a principal figura cuidadora; (b) dos 3 aos 6 meses, dá-se uma selecção da principal figura cuidadora em prol das restantes pessoas; (c) dos 6 aos 24 meses, dá-se o surgimento dos primeiros comportamentos de base segura com a principal figura cuidadora; e (d) dos 24 aos 30 ou mais meses, estabelece-se uma parceria minimamente satisfatória, (a nível dos objectivos), com a principal figura cuidadora (Waters & Cummings, 2000).

Assim, os principais conceitos a reter de uma vinculação segura, são: noção de preferência ou de familiaridade com a principal figura cuidadora, e antecipação ou disponibilidade emocional da principal figura cuidadora às necessidades da criança; (de notar que estas noções carecem do devido contexto para se tornarem mais compreensíveis). Deste modo, o que se pretende dizer com preferência ou familiaridade devidamente desenvolvida com a principal figura cuidadora, é, primeiro a noção de que há uma consolidação dessa mesma reciprocidade sensitiva; segundo, à medida que a principal figura cuidadora vai monitorizando as actividades da criança, aí sim, estabelece-se a tal consolidação afectiva referida há pouco; terceiro, à medida que a criança vai explorando o meio e tornando-se cada vez mais eficaz nas suas intenções, bem como na sua locomoção, a consolidação de uma base segura no relacionamento com a principal figura cuidadora é garantida; quarto, a principal figura cuidadora encoraja as actividades exploratórias referidas há pouco ainda que a criança continue a ser supervisionada; quinto, a principal figura cuidadora encoraja o desenvolvimento de representações mentais que se vão tornando cada vez mais complexas na criança; sexto, os pares passam a ser vistos como um bom investimento de uma relação com base segura, sendo que em paralelo as representações mentais associadas a uma vinculação segura anteriormente desenvolvida com a principal figura cuidadora servem de suporte para que isso aconteça; sétimo, tem-se em conta as reacções da principal figura cuidadora às decisões de escolha dos pares e no modo como a consolidação de uma base segura nessas relações é feita.

Logo, neste último passo, a relação que a criança desenvolveu inicialmente com a principal figura cuidadora serve de modelo para as relações que irá ter no futuro, e aqui é que termina a consolidação de um vínculo seguro, é com a descoberta de expectativas implícitas, de preferências e de sensibilidades bem como com a reflexão nos sucessos e falhas com as outras pessoas (Waters & Cummings, 2000).

Como explicar o comportamento vincutivo desorganizado, ou disruptivo?

Abordar um vínculo do tipo inseguro auxilia para a presente investigação no apuramento das hipóteses inicialmente formuladas, na medida que as crianças com uma vinculação segura serão as que gerem melhor os conflitos e as que lidam melhor com as situações de *stress*. Pegando no Paradigma da Situação Estranha de M. Ainsworth (1972), as crianças com uma vinculação insegura serão aquelas que demonstram comportamentos evitantes ou ansiolíticos, ou seja, poderão existir variantes no comportamento destas crianças tal como demonstra o estudo de Waters e Valenzuela (1999). Neste estudo, foi feita a investigação no modo como se dá a vinculação insegura ou disruptiva. E o que se verificou foi que há variantes no comportamento vincutivo que poderão transformá-lo em outro altamente disruptivo, nomeadamente de que perante a ausência de um sistema de suporte, não haverá um guião por onde a principal figura cuidadora e a criança se possam orientar no sentido de haver reciprocidade afectiva (Waters & Valenzuela, 1999). Por exemplo, as mães que forem perturbadas psicologicamente, ou abusivas, não terão condições para investir numa relação de prestação de cuidados, logo o tal suporte afectivo fica inexistente (Waters & Valenzuela, 1999). Dá-se assim, o desenvolvimento de um padrão adequado de comportamentos vincutivos altamente disruptivos ou desorganizados (Waters & Valenzuela, 1999).

Pode-se confirmar que a flexibilidade dos Modelos Internos Dinâmicos e abertura ou disponibilidade para a experiência por parte da criança e da principal figura cuidadora, constituem marcos importantes para a consolidação da Teoria da Vinculação, na medida que ainda que J. Bowlby (1969) tenha defendido que a consolidação de padrões vincutivos se dê logo no início de vida, a maturação dos Modelos e o seu trabalho ou uso prático no dia-a-dia, estão constante evolução (Waters, Weinfield & Hamilton, 2000). Tal afirmação pode ser comprovada em estudos para idades mais avançadas, como na adolescência e no início da idade adulta.

O que se separa a infância, da adolescência e da idade adulta?

Sabe-se que a segurança na vinculação perdura no tempo, podendo apenas mudar consoante o ambiente familiar onde o indivíduo se encontra (Waters, Weinfield & Hamilton, 2000). Assim, perante a ocorrência de eventos de vida negativos, o indivíduo pode moldar os seus Modelos Internos Dinâmicos e adaptar-se ao meio consoante essas mesmas mudanças (Waters, Weinfield & Hamilton, 2000). As principais componentes que poderão entrar em acção na consistência dos Modelos Internos Dinâmicos, serão a reciprocidade da figura cuidadora e a abertura para a experiência, ou ainda a vontade de explorar o meio (Waters, Weinfield & Hamilton, 2000).

Assim, problemas no matrimónio podem fazer diminuir a disponibilidade para prestar cuidados por parte da principal figura cuidadora, e isso reflecte-se na pouca consistência dos Modelos Internos Dinâmicos da criança (Waters, Weinfield & Hamilton, 2000). Isto acontece quando as expectativas da criança deixam de ser as mesmas e ela desenvolve uma noção mais limitativa do afecto que os outros sentem por ela (Waters, Weinfield & Hamilton, 2000).

Pegando em estudos que foram feitos com adolescentes e adultos, o que se observa é que quando a criança experimenta eventos negativos que podem interferir com a sua relação vinculativa com a principal figura cuidadora, isso traduz-se mais tarde numa sensação de insegurança, nomeadamente na adolescência e início da idade adulta (Waters, Weinfield & Hamilton, 2000).

Uma das reacções que se nota nestas pessoas, é a negação de que esses eventos possam ter sido eventualmente negativos, o que quer dizer que os seus Modelos Internos Dinâmicos ficaram completamente desorganizados (Waters, Weinfield & Hamilton, 2000). Estas pessoas encontram-se por norma mais limitadas na sua autonomia e sucesso pessoal, bem como profissional, logo este tipo de estudos poderão vir a ser bastante úteis (Waters, Weinfield & Hamilton, 2000).

E como breve comentário: Quão consistentes são os padrões de vinculação?

A descrição de comportamentos de vinculação de base evitante, segura e resistente (A,B ou C, tal como dita o Paradigma da Situação Estranha de M. Ainsworth,

1972) constitui um dos grandes marcos da Psicologia do Desenvolvimento (Waters & Beauchaine, 2003).

Mas será que estas categorias poderão também vir a ser questionadas no futuro?

A taxonomia é uma ferramenta extremamente útil para a ciência, na medida que um dos objectivos principais da ciência é simplificar, ou desmistificar as coisas (Waters & Beauchaine, 2003). Como tal, antes de se partir para a simplificação da Teoria da Vinculação e dos respectivos padrões vinculativos, há que perguntar: O que é que a Teoria da Vinculação requer? De facto, a existência, ou capacidade de discriminar variantes do comportamento vinculativo seguro, é o que permite estudar com rigor e precisão uma criança em idade tão precoce (Waters & Beauchaine, 2003).

Um dos principais objectivos de M. Ainsworth enquanto etóloga foi descrever o comportamento de vinculação. Como tal, o Paradigma da Situação Estranha serviu de ferramenta ou como meio de observação, e não como um fim (Waters & Beauchaine, 2003). E passo a citar: “*the more we use... [the Strange Situation], the sooner we can be finished with it*” (Waters & Beauchaine, 2003).

Logo, pode-se confirmar que o termo *padrões de vinculação* se refere a diferenças individuais no perfil de ligação que se estabelece com a principal figura cuidadora, e não exclusivamente a uma categoria taxonómica fixa do comportamento vinculativo (Waters & Beauchaine, 2003).

Terminando a presente secção da Teoria Da Vinculação, colocam-se a seguinte questão: “Como é que a Teoria da Vinculação dita a evolução do conhecimento, do afecto e das emoções de um indivíduo?”

Os padrões de segurança na vinculação traduzem-se em, (acoplados a características do meio ambiente), contágios noutras áreas da vida, nomeadamente no sucesso escolar e social. À medida que a criança vai evoluindo consistentemente nos seus Modelos Internos Dinâmicos, vai tendo cada vez mais sucesso na escola junto dos seus pares, e a nível académico (Waters, Corcoran & Anafarta, 2005).

Pelo que não há verdades absolutas ou fixas inerentes à Teoria da Vinculação, há sim que estudar meticulosamente cada uma destes processos e ter a noção de que estão

interligados entre si, e que no seu conjunto ditam a integridade emocional e sócio-cognitiva do sujeito (Waters, Corcoran & Anafarta, 2005).

Se houver consistência nos Modelos Internos Dinâmicos e a segurança na vinculação estiver devidamente desenvolvida, ou houver monotropia (nas variáveis endógenas), isso reflectir-se-á na qualidade ou na reciprocidade das relações com os pares (Waters, Corcoran & Anafarta, 2005). Também se poderá atribuir relevo a componentes exógenas, como a qualidade dos cuidados parentais ou o estatuto sócio-económico e familiar que também influenciam os mecanismos de vinculação (Waters, Corcoran & Anafarta, 2005).

Logo, o que atribui a generalidade da Teoria da Vinculação para o sucesso das relações sociais, são estas variáveis, sendo que é necessário investir em mais trabalho de investigação nesta área no futuro (Waters, Corcoran & Anafarta, 2005).

Diferenças de Género e Conhecimento Emocional

Em que consiste a competência emocional?

A competência emocional consiste num mecanismo de desenvolvimento e amadurecimento afectivo que permite aos investigadores da área compreender o conceito de emoção, como se dá a sua expressão, e ainda como é feita a sua regulação (Root & Denham, 2010). E passo a citar: *“Many researchers have focused on three areas of emotional development – the understanding of emotion, the expression of emotion, and the regulation of emotion.”* (Root & Denham, 2010).

O conceito das emoções envolve a compreensão da própria experiência emocional e das expressões emocionais nos outros. A expressão das emoções pode ser definida como a apetência para mostrar as emoções de forma eficaz e adequada a determinados contextos sociais, sendo que nos primeiros anos de vida a linguagem se torna crucial; e passo a citar: *“the extrinsic and intrinsic processes responsible for monitoring, evaluating and modifying emotional reactions to accomplish one’s goals.”* (Root & Denham, 2010). Deste modo, a regulação emocional está relacionada com a capacidade de o sujeito se adaptar a determinados contextos sociais (Root & Denham, 2010).

Em resumo, a competência emocional está associada ao desempenho académico e à própria competência social (Root & Denham, 2010).

De acordo com Denham e colegas (2007), uma criança consegue aprender sobre as emoções através de três vias primárias de socialização: (a) testemunhando os a manifestação dos sentimentos dos outros e as suas emoções, (b) tendo capacidade de fazer com que as suas emoções sejam correspondidas, e (c) através da recepção de uma educação sobre as mesmas emoções por parte dos pais (Root & Denham, 2010).

A socialização das emoções começa desde cedo com os pais, onde a criança aprende a lidar com as reacções dos pais à manifestação das suas emoções (Root & Denham, 2010). É isto que vai limitar o desenvolvimento emocional da criança, bem como a nível social e afectivo (Root & Denham, 2010). Os pais podem fornecer um tipo de suporte positivo e estimulante para a criança, ou podem não fornecer qualquer tipo de apoio e a criança sofrerá as consequências disso (Root & Denham, 2010). As reacções de suporte parental, são aquelas que resultam de uma sensibilidade elevada dos pais, sendo que os pais manifestam em baixo grau as emoções negativas (Root & Denham, 2010). Também poderá estar presente uma elevada empatia, na medida que os pais reconhecem as emoções do(a) seu filho(a) (Root & Denham, 2010). As reacções de não-suporte, são aquelas que são sobretudo punitivas e impedem que haja a livre circulação e adequação das emoções dos(as) filhos(as) (Root & Denham, 2010). Deste modo, o que se assiste neste tipo de crianças é a ausência de capacidade de regular as suas emoções, níveis baixos de expressão das emoções, e ainda níveis muito baixos de capacidade de compreender as emoções dos outros (Root & Denham, 2010).

De ter em atenção que a expressão das emoções depende de factores inerentes à própria criança, bem como aos próprios pais (Root & Denham, 2010). Logo, é um fenómeno subjectivo (Root & Denham, 2010).

Irá ser abordada a questão da componente género. Esta componente é bastante influente no modo como se dá o desenvolvimento emocional, na medida que, e passo a citar: *“Virtually all of human functioning has a gendered cast – appearance, mannerisms, communication, temperament, activities at home and outdoors, aspirations and values.”* (Root & Denham, 2010). Logo, a componente género é um importante factor a ter conta durante o exame do desenvolvimento emocional de um indivíduo (Root & Denham, 2010).

Como se dá o desenvolvimento da manifestação do género num indivíduo?

A componente género depende essencialmente de três factores: biologia, cognição e cultura (Root & Denham, 2010). É sobretudo através da interacção com as principais figuras cuidadoras que a criança aprende a manifestar da forma adequada, (e desta forma se sentir segura) o seu género (Root & Denham, 2010). Mas como se desenvolvem as principais crenças e princípios morais que ditam o comportamento estereotipado de “ser menino”, ou “ser menina”? Os pais têm um grande papel aqui, e diferem muito na forma como transmitem estes ditos princípios à criança (Root & Denham, 2010). Por exemplo, na cultura ocidental, a expressão de sentimentos mais negativos ou de emoções mais pesadas é vista como típica de indivíduos com pouca masculinidade; ao passo que se tal for desenvolvido pelas mulheres, (atenção que tudo isto acontece no período universitário, sobretudo), já não interfere tanto (Root & Denham, 2010). Até se forem detectadas expressões de zanga e fúria, isso é directamente associado ao género masculino nestas culturas (Root & Denham, 2010). Mas se se fizer a comparação, as mulheres mais agressivas serão pior vistas do que as mulheres menos agressivas, (mas o mesmo já não acontece com os homens) (Root & Denham, 2010).

Assim, as mães enfatizam o diálogo com as filhas de emoções mais negativas e carregadas de maior tristeza, ao passo que com os filhos já demonstram mais sentimentos associados à zanga e à fúria (Root & Denham, 2010).

Pelo que quando se analisa o peso da componente género no desenvolvimento das competências emocionais, é necessário ter em conta diferentes componentes, como: (a) o papel dos pais; (b) o modo como se dá a socialização das emoções mais discretas; (c) o efeito de diferentes vias de socialização associadas ao género, sendo que cada uma destas componentes irá ser abordada de seguida (Root & Denham, 2010). A começar pelo papel dos pais, muito poucos estudos foram feitos no sentido de apurar o papel das mães no desenvolvimento das competências emocionais dos seus filhos, deste modo é necessário apurar separadamente o papel de cada um dos progenitores no desenvolvimento dessas mesmas competências (Root & Denham, 2010). Relativamente à forma como se dá a socialização das emoções mais discretas, este fenómeno está carregado de afectos, na medida que se comprovou em estudos anteriores que em fenómenos associados à separação, onde se nota as emoções de ansiedade e raiva, estes

sentimentos são notórios mas muito pouco foi apurado no que toca a como esses mesmos sentimentos se foram desenvolvendo ao longo do tempo (Root & Denham, 2010).

Quanto às vias de socialização associadas ao género, ou estereotipadas, também muito poucos estudos foram feitos na área, nomeadamente de como os pais interferem no sucesso (ou insucesso) da expressão dessas mesmas emoções, (por exemplo, o que para alguns pais pode ser vergonhoso exibir a emoção medo, para outros pode não ser, e tal resulta em comportamentos mal-adaptativos mais tarde). Estas acções têm um impacto muito negativo, na medida que a criança perde a capacidade de se auto-regular internamente e não se consegue adaptar socialmente, academicamente e emocionalmente (Root & Denham, 2010).

Conclui-se com a convicção de que a componente género é outra temática interessante na modulação dos afectos e dos processos cognitivos enquanto a criança consolida os seus Modelos Internos Dinâmicos, e que irá ser abordada ao longo do presente trabalho de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. (1972). Attachment and dependency: a comparison. In J. Gewirtz (Ed.), *Attachment and dependency*. Washington, D.C.: Winston, 1972.
- Ainsworth, M. (1973). The development of infant-mother attachment. In B.Caldwell & H. Ricciuti (Eds.), *Review of child development research*. Vol. 3. Chicago: University of Chicago Press, 1973.
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Bowlby, J. (1959). *Separation anxiety*. *International Journal of Psycho-Analysts*, XLI, 1-25.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I. (1992). The Origins Of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.

- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour, 11* (1), 1-48.
- Halberstadt, A.G., Denham, S. A., & Dunsmore, J.C. (2001). Affective social competence. *Social Development, 10*: 79-119.
- Root, A. K. & Denham, S.A. (2010). The Role of Gender in the Socialization of Emotion: Key Concepts and Issues. In A. Kennedy Root & S. Denham (Eds.), *The Role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and issues*.
- Sroufe, L. A. & Waters, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct. *Child Development, 48*, 1184-1199.
- Waters, E. & Beauchaine, T. P. (2003). Are There Really Patterns Of Attachment? Comment of Fraley and Spieker (2003). *Developmental Psychology, 39* (3), pp. 417-422.
- Waters E., Corcoran, D., & Anafarta, M. (2005). Attachment, Other Relationships, and The Theory That All Good Things go Together. *Human Development, 48*, pp. 80-84.
- Waters, E. & Cummings, E. M. (2000). A Secure Base from Which to Explore Close Relationships. *Child Development, 71* (1), pp. 164-172.
- Waters, E. & Valenzuela, M. (1999). Explaining Disorganized Attachment: Clues From Research On Mild-to-Moderately Undernourished Children in Chile. J. Solomon & C. George (Eds.). *Attachment Disorganization*. New York: Guilford Press.
- Waters, E., Weinfield N. S., & Hamilton, C. E. (2000). The Stability of Attachment Security from Infancy to Adolescence and Early Adulthood: General Discussion. *Child Development, 71* (3), pp. 703-706.