



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

SINGULARIDADES DE GÉNERO NO PADRÃO DE EXPRESSÃO
EMOCIONAL EM CONTEXTO DE ATIVAÇÃO DAS
REPRESENTAÇÕES DE VINCULAÇÃO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

JOANA ALVES DOS SANTOS GUERREIRO

Orientador de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ FREITAS DOS SANTOS

Coordenador de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ FREITAS DOS SANTOS

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

2013

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

Agradecimentos

Os agradecimentos nunca parecem suficientes quando comparados com a gratidão que é sentida neste momento. Se alturas houve em que achei que me apetecia desistir, tive a sorte de contar com mais um incentivo, com mais uma companhia para trabalhar, com mais uma voz experiente...

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao Professor António José dos Santos pela sua disponibilidade, orientação, palavras de motivação e pela oportunidade de integrar a Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação – UIPCDE. À Professora Manuela Veríssimo pela partilha e pelo acolhimento na UIPCDE. E ao Bruno Ferreira pela infinita disponibilidade, apoio e transmissão de conhecimentos. Sem os quais a concretização deste trabalho não teria sido possível.

Um agradecimento especial aos meus pais pelo exemplo que sempre foram, por acreditarem em mim (às vezes mais do que eu própria) e por estarem sempre lá. À minha irmã pela compreensão e palavras de apoio. Ao meu sobrinho João pelo sorriso e alegria contagiante que tanta força e inspiração me dão.

Ao Oscar pelo entusiasmo, paciência, apoio incondicional, força e motivação, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha analista, fornecedora de ferramentas e de confiança, pela contenção nos momentos de maior ansiedade.

À Ana e à Eleonor pela partilha, pela força, pela companhia. Pelas tardes e noites de trabalho, concentração, intervalos (alguns grandes demais), gargalhadas, murmúrios na biblioteca, boleias ensonadas e troca de ideias que fizeram com que tudo tenha sido feito com gosto.

A todos os meus amigos, em especial à Cris e à Clara, pela amizade, partilha de experiências e por estarem sempre presentes nos momentos bons e também nos menos bons.

Esta é apenas uma lista pequena de todas as pessoas que fizeram, e fazem diferença na minha vida, no meu trabalho e (espero) no meu futuro. Não haveria páginas suficientes...

Joana Guerreiro, 6 de Novembro de 2013

Resumo

O presente trabalho foca-se na compreensão das singularidades de género ao nível da expressão emocional, em contexto de ativação das representações de vinculação de crianças em idade pré-escolar. Segundo Bowlby (1969) uma vinculação segura promove a expressão de afetos positivos em diferentes contextos interpessoais e ao longo do desenvolvimento. A segurança da vinculação facilita a capacidade da criança expressar emoções e regular estados afetivos negativos (Oppenheim & Waters, 1995). Apesar desta íntima relação entre representações de vinculação (MID) e emoções, poucos estudos se debruçaram sobre o modo como as crianças expressam os seus estados afetivos em contexto de ativação das representações de vinculação. As marcadas variações individuais nos padrões de expressão emocional de rapazes e raparigas são social e culturalmente reforçadas (Fischer, Mosquera, Vianen, & Manstead, 2004). Através de um instrumento que permite aceder às representações de vinculação pela elicitación de narrativas – *Attachment Story Completion Task* (ASCT), foram recolhidas narrativas de 142 crianças (75 raparigas) com idades entre os 50 e os 80 meses, posteriormente cotadas segundo dois sistemas - segurança da vinculação e expressão emocional. Os resultados encontrados revelam que as raparigas apresentam valores médios de segurança mais elevados que os rapazes, confirmam a presença de padrões distintos de expressão e regulação emocional adotados por rapazes e raparigas nesta etapa desenvolvimental e demonstram a influência da qualidade das representações de vinculação na modulação da expressão emocional. A desarmonia que o desenvolvimento socio-emocional de rapazes e raparigas sofre neste período é discutida à luz da socialização dos papéis de género.

Palavras-chave: *representações de vinculação, expressão emocional, regulação emocional, pré-escolar, género.*

Abstract

The aim of the present dissertation is to study the gender differences of preschoolers' emotional expression, in the specific context of the activation of attachment representations. According to Bowlby (1969) a secure attachment fosters the expression of positive affects in different contexts and through life. A secure attachment relationship facilitates the child's ability to express and modulate negative internal states (Oppenheim & Waters, 1995). Despite the close relation between attachment representations (IWM) and emotions, few studies have tried to understand how preschool children express and regulate their internal affective states during the activation of their attachment representations. Blatant individual gender differences of patterns of emotional expression are social and culturally reinforced (Fischer, Mosquera, Vianen, & Manstead, 2004). The sample in this study includes 142 children (75 girls) between 50 and 80 months participated in this study. Their narratives were collected with Bretherton's Attachment Story Completion Task (ASCT). This instrument allows access to the attachment representations through the elicitation of narratives of preschool children. The narratives were coded later according to two coding systems - attachment security and emotional expression. The results show that the mean security scores for girls are higher than boys. The results also confirm the presence of different patterns of emotional expression and regulation adopted by boys and girls in this developmental stage, as well as the influence that the quality of attachment representations has on emotional expression modulation. This gender dissonance on socio-emotional development in preschool age is discussed in the light of gender roles socialization.

Keywords: attachment representations, emotional expression, emotional regulation, preschool, gender.

Índice

Introdução.....	1
Revisão da Literatura.....	3
Capítulo 1 – Teoria da Vinculação	3
1.1. Os Primórdios da Teoria da Vinculação	4
1.2. Modelos Internos Dinâmicos	12
1.3. <i>Script</i> de Base Segura.....	16
Capítulo 2 – Desenvolvimento Emocional	19
2.1. A Perspetiva Funcionalista das Emoções	19
2.2. Emoções e Regulação Emocional	20
2.3. Desenvolvimento Emocional e Representações de Vinculação	23
2.4. Desenvolvimento Emocional da Criança em Idade Pré-escolar	25
Capítulo 3 – Singularidades de género	27
3.1. Diferenças de Género nas Representações de Vinculação no Pré-Escolar.....	27
3.2. Diferenças de Género na Expressão Emocional no Pré-Escolar	30
3.3. Presente trabalho	32
Métodos	34
Participantes.....	34
Instrumentos	34
Procedimento	37
Resultados.....	44
Discussão.....	51
Referências	61

Lista de Tabelas

Tabela 1: Estatística descritiva Escala de Segurança.....	45
Tabela 2: Estatística descritiva da Escala do Afeto.....	47
Tabela 3: Correlações entre a Escala de Afeto e a Escala de Segurança.....	48
Tabela 4: Correlações entre a Escala de Afeto e a Escala de Segurança - Raparigas.....	49
Tabela 5: Correlações entre a Escala de Afeto e a Escala de Segurança - Rapazes.....	50

Lista de Figuras

Figura 1: Valores médios da segurança para rapazes e raparigas.....	46
Figura 2: Diferenças na escala de afeto em função do sexo.....	48

Introdução

Many of the most intense emotions arise during the formation, the maintenance, the disruption and the renewal of attachment relationships. (Bowlby, 1980, p. 31)

Por relação de vinculação entende-se a ligação emocional entre a criança e o adulto cuidador, na qual a criança desenvolve um conjunto de comportamentos, que lhe asseguram contacto e proximidade com uma figura privilegiada sempre que se encontra numa situação de vulnerabilidade, perigo ou desconforto (Bowlby, 1969). Bowlby destacou a primazia das relações de vinculação precoces enquanto experiências de ligação emocional que se traduzem posteriormente, em protótipos vitais para relações significativas futuras.

Um dos contributos essenciais da Teoria da Vinculação para a compreensão do desenvolvimento infantil prende-se com a consciencialização do papel que as relações de vinculação e em especial o fenómeno de base segura, desempenham ao longo de todo o desenvolvimento socio-emocional do sujeito (Sroufe A. , 1995; Cortina & Marrone, 2004). Mary Ainsworth observou que as crianças utilizam as figuras de vinculação como base segura para a exploração do meio. O estabelecimento desta base segura constitui um dos marcos mais importantes do desenvolvimento infantil. Através da repetição de experiências emocionalmente significativas com as figuras parentais, a criança desenvolve mentalmente modelos internos dinâmicos (MID), i.e. representações e expectativas em relação a si, aos outros e às relações. O desenvolvimento de uma representação de vinculação segura proporciona um sentimento de confiança de que uma figura protetora e de suporte se encontrará emocionalmente disponível e responsiva sempre que necessário (Bretherton & Munholland, 2008). Dado o carácter relativamente estável destas representações e memórias afetivas, desenvolvidas a partir das experiências relacionais precoces, a vinculação corresponde a um dos processos desenvolvimentais mais relevantes (Page, 2001; Cortina & Marrone, 2004). A relação de vinculação e o sentimento de segurança que esta proporciona têm um impacto significativo nas restantes áreas do desenvolvimento infantil, nomeadamente ao nível da regulação emocional e na capacidade de explorar o mundo (Cortina & Marrone, 2004).

Na idade pré-escolar ocorrem mudanças desenvolvimentais significativas no campo cognitivo, social, emocional e afetivo (Cicchetti, Cummings, Greenberg, & Marvin, 1990). Por volta dos 4 anos de idade as crianças começam a monitorizar a sua própria segurança, bem como a das figuras de vinculação, como forma de aumentar o seu sentimento de segurança (*felt security*) (Cicchetti, Cummings, Greenberg, & Marvin, 1990). Também os processos de simbolização e de representação sofrem importantes evoluções que parecem influenciar positivamente a qualidade da vinculação. Sabe-se também que o sistema afetivo de vinculação desempenha um papel organizador fundamental no processo de desenvolvimento durante e após o período pré-escolar. No entanto, pouco se sabe sobre o modo como a qualidade da relação de vinculação influencia a expressão emocional no pré-escolar. Nomeadamente, qual a relação que se estabelece entre a qualidade da representação de vinculação e a expressão dos afetos nos diferentes contextos onde a criança está inserida. O presente trabalho pretende compreender o modo como esta relação ocorre em contexto de ativação das representações de vinculação, como a criança em idade pré-escolar expressa os afetos quando são ativados os seus Modelos Internos Dinâmicos. Sendo que o seu foco incide na descrição e compreensão do modo distinto como rapazes e raparigas organizam estes componentes quando confrontados com temáticas de vinculação carregadas de emoção. A exposição do trabalho encontra-se organizada em quatro secções. No primeiro capítulo são revisitados os principais aspetos teóricos, na tentativa de enquadrar o tema em estudo. Na secção seguinte é exposta a estrutura do trabalho realizado, nomeadamente os seus participantes, instrumentos e procedimento. Na terceira parte, são apresentados os principais resultados obtidos, que serão discutidos e compreendido à luz da literatura existente na última secção.

Revisão da Literatura

Capítulo 1 – Teoria da Vinculação

A Teoria da Vinculação, desenvolvida por John Bowlby e Mary Ainsworth, consiste numa perspetiva etológica do desenvolvimento da personalidade (Ainsworth & Bowlby, 1991), influenciada por ramos da biologia e das ciências sociais (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978), em particular a psicanálise. A Teoria da Vinculação considera que as ligações emocionais estabelecidas entre criança e cuidador possuem uma base biológica, que se funda numa perspetiva evolutiva de sobrevivência (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Goldberg, 1991). Portanto, o princípio fundamental da vinculação traduz-se na predisposição da criança para procurar contacto e proximidade com a figura de vinculação sempre que sente desconforto ou se encontra numa situação de perigo (Bowlby, 1969; 1980). É concedido às figuras parentais um papel fundamental de proteção e transmissão de um sentimento de segurança. Ao contrário da maioria das teorias do desenvolvimento, Bowlby postula a relação de vinculação enquanto um processo co-construído entre criança e cuidador onde ambos são participantes ativos.

O conceito de vinculação inclui componentes emocionais e afetivos, cognitivos, sociais e comportamentais, considerados em constante interação. Trata-se de um sistema comportamental, com o objetivo fundamental de manutenção da proximidade com a figura de vinculação, mediado por afetos e em interação com outros sistemas comportamentais (Sroufe & Waters, 1977). Na relação de vinculação estabelece-se uma ligação emocional a partir da qual a criança desenvolve representações ou esquemas cognitivos sobre si própria, os outros e as relações (Modelos Internos Dinâmicos). A qualidade da representação de vinculação, desenvolvida nos primeiros anos de vida, constitui um modelo relativamente estável para futuras relações, influenciando a perceção, expectativas e atitudes do sujeito em relação a si próprio, aos outros e às relações interpessoais (Bowlby, 1973; 1980).

1.1. Os Primórdios da Teoria da Vinculação

1.1.1. Trilogia de Bowlby

Bowlby iniciou o estudo dos efeitos da privação precoce dos cuidados maternos e da separação mãe-bebê antes da década de 50 (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bretherton, 1992). Contudo, a Teoria da Vinculação dá os primeiros passos apenas em 1958, com um artigo de Bowlby intitulado “*The Nature of a Child’s Tie to His Mother*”. A nova teoria é formalmente apresentada em 1969, aquando da publicação do primeiro volume da trilogia de Bowlby, “*Attachment and Loss*”, onde o autor defende o papel central da vinculação da criança ao cuidador para o seu desenvolvimento e saúde mental. No primeiro volume, “*Attachment*”, Bowlby, declara o seu afastamento da perspectiva pulsional freudiana e da conceção exclusivamente intrapsíquica do desenvolvimento infantil de Klein, centrando-se nas experiências reais das crianças na interação com os pais (Bowlby, 1969; Ainsworth & Bowlby, 1991; Bretherton, 1992; Bretherton & Munholland, 2008). Não obstante a sua formação psicanalítica, e as claras influências da psicanálise no desenvolvimento da teoria da vinculação (Bowlby, 1969; Bretherton, 1992), Bowlby propõe-se a desenvolver uma nova teoria da motivação e de regulação do comportamento (Ainsworth & Bowlby, 1991). O autor descreve a vinculação como um sistema simultaneamente comportamental e motivacional, na qual estão presentes diferentes componentes (e.g. afetos, memória, avaliações cognitivas e sistemas de controlo) (Cortina & Marrone, 2004). Os sistemas de controlo de vinculação são construídos com base nas experiências relacionais do sujeito e têm uma função organizadora dos seus comportamentos e emoções nas relações de intimidade que estabelece ao longo do ciclo de vida (Waters & Cummings, 2000). Bowlby considera emoções e afetos enquanto processos avaliativos que operam tanto a nível consciente, como inconsciente (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Neste sentido, são as emoções como o medo ou a ansiedade, que ativam o sistema de vinculação, desencadeando comportamentos de aproximação à figura de vinculação (chuchar, agarrar, seguir, chorar, sorrir). Por outro lado, o sentimento de segurança termina esses comportamentos e permite a ativação de outros sistemas, como o de exploração, usando a figura de vinculação como base segura para a exploração.

i. “Attachment”

Bowlby (1969) desenvolve o conceito de sistemas comportamentais enquanto sistemas de controlo orientados para atingir objetivos específicos, ativados, regulados e terminados em circunstâncias específicas. Considera os sistemas comportamentais e motivacionais de vinculação, exploração e prestação de cuidados (*caregiving*) como entidades distintas e separadas, mas intimamente relacionadas. Nomeadamente, o sistema de prestação de cuidados funciona em complementaridade com o sistema de vinculação, sendo o seu conjunto a relação de vinculação (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Ainsworth & Bowlby, 1991; Bretherton, 1992; George & Solomon, 2008). Estes complexos sistemas motivacionais não se restringem ao comportamento observável, funcionando igualmente a um nível inconsciente (Cortina & Marrone, 2004). No sistema de vinculação da criança, os padrões de interação com a figura de vinculação são armazenados na memória, transformando-se em componentes internos organizadores da experiência relacional do sujeito, os Modelos Internos Dinâmicos (MID), que incluem expectativas e atitudes do sujeito em relação a si próprio e aos outros (Sroufe & Waters, 1977). Os sistemas motivacionais favorecem o desenvolvimento de MID, possibilitando ao indivíduo antecipar eventos e preparar respostas adequadas, assumindo por isso uma função adaptativa de promoção da sobrevivência (Bretherton, 1992).

A qualidade das representações de vinculação (MID) influencia o modo como o sujeito se vê, se sente e se posiciona na relação com o outro. Sujeitos mais seguros tenderão a desenvolver representações mentais (MID) de si próprios mais positivas, bem como expectativas de que o outro estará disponível e capaz de proporcionar conforto e proteção quando necessário (Booth, Rubin, & Rose-Krasnor, 1998). Quanto mais adaptados se revelarem os modelos internos, mais eficazmente o indivíduo antecipa acontecimentos e responde adequadamente (Bretherton, 1992). Neste sentido, os modelos internos de vinculação têm um forte impacto na qualidade das relações interpessoais que a criança estabelece nos diferentes contextos sociais e em todo o curso de vida (Goldberg, 1991; Page, 2001).

Segundo Bowlby (1969), o estabelecimento do sistema vinculação organiza-se em quatro fases: (1) orientação e sinais com discriminação limitada da figura; (2) orientação e sinais dirigidos para uma (ou mais) figura(s) discriminadas; (3) manutenção de proximidade com uma figura através da locomoção e de sinais; (4) formação de uma parceria corrigida por objetivos. Nas duas fases iniciais, o principal objetivo da criança

prende-se com a manutenção de um nível suficiente de proximidade com o cuidador, através de um conjunto de comportamentos de vinculação. Segundo Bowlby estes comportamentos inatos não derivam de outros sistemas comportamentais, possuem motivações e funções próprias, nomeadamente uma função evolutiva de proteção (Bretherton, 1992).

Numa fase inicial, também designada de pré-vinculação (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978), com duração aproximada de 8 a 12 semanas, o bebé inicia um processo de diferenciação entre o *self* e o outro, começando a desenvolver expectativas sobre o modo como os outros respondem aos seus sinais. Nesta altura, o bebé orienta os seus sinais indiscriminadamente para qualquer pessoa, mas dispõe de um repertório de comportamentos que lhe permitem induzir ou manter proximidade e contacto com o outro. Na segunda fase designada estabelecimento da vinculação (até aos 6 meses), o bebé é capaz de reconhecer e discriminar os cuidadores principais, para os quais dirige os seus sinais, e de assumir um maior controlo sobre a interação com o outro, dado o alargamento do repertório de comportamentos ativos de vinculação (Schaffer & Emerson, 1964; Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

A terceira fase, denominada vinculação clara, tem início entre o sexto e o nono mês de vida. Nesta altura há uma evolução significativa do repertório de comportamentos do bebé, dos quais se destaca a locomoção e a capacidade de discriminação, que se reflete tanto no modo como trata os outros, como na extensão do seu repertório de respostas, que incluem agora seguir a mãe na partida, saudá-la no regresso, usá-la como base segura para a exploração e “*safe haven*” para se reconfortar (Schaffer & Emerson, 1964; Bowlby, 1969; Bretherton, 1992). Socorrendo-se de mapas cognitivos ainda rudimentares e de natureza sensoriomotora, o bebé torna-se também capaz de recorrer intencionalmente a sinais e comportamentos com vista a alcançar objetivos específicos. É durante esta fase que a vinculação à mãe se estabelece em pleno e que o bebé a reconhece como objeto separado e independente de si próprio. Os seus mapas cognitivos (MID), organizados apenas a um nível processual, permitem-lhe conceber a figura materna como um ser persistente no tempo e no espaço, que se movimenta com relativa previsibilidade, mas não possibilitam a compreensão da influência que as suas ações podem assumir sobre o comportamento da figura de vinculação.

Por fim, na última fase iniciada por volta do terceiro ano de vida, a criança desenvolve a capacidade de elaborar internamente situações de angústia e desconforto,

sem necessitar da presença física da figura de vinculação, recorrendo às representações já internalizadas. Portanto, a crescente capacidade representacional torna-a menos dependente da presença física da mãe, favorecendo a exploração do meio. Também durante esta fase, sensivelmente no período pré-escolar, o sistema de comportamentos de vinculação sofre uma reorganização. O declínio do egocentrismo infantil permite que a criança adquira algum *insight* sobre as motivações e intenções da figura de vinculação, nomeadamente que esta possui objetivos e motivações próprias, separadas de si (Bretherton & Munholland, 2008). Neste período, a perspetiva que a criança possui sobre o mundo que a rodeia torna-se mais sofisticada e a relação com a figura de vinculação complexifica-se, adquirindo a forma de uma parceria corrigida por objetivos (Bowlby, 1969). A díade mãe-criança pode agora alinhar objetivos e negociar planos de ação partilhados.

ii. “*Separation, Anxiety and Anger*”

A confiança na disponibilidade e responsividade da figura de vinculação que a criança desenvolve nos primeiros tempos de vida assume um papel essencial enquanto alicerce para o desenvolvimento de uma personalidade estável, autónoma e confiante. Portanto, se as figuras de vinculação se mostrarem disponíveis e responderem adequadamente às necessidades de conforto, proteção e exploração da criança, esta tenderá a desenvolver MID complementar de um *self* competente, autossuficiente e valorizado (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990). Por outro lado, a incerteza dessa disponibilidade e responsividade, constitui uma condição promotora do desenvolvimento de uma personalidade mais instável e ansiosa. Se o cuidador se revela pouco disponível e responsivo perante as necessidades da criança, esta tenderá a desenvolver um MID complementar de um *self* incompetente, pouco autónomo e pouco atraente para o outro. As expectativas do outro são de alguém que provavelmente estará indisponível para apoiar quando necessário. A experiência familiar de sujeitos com personalidades ansiosas tende a ser caracterizada não só pela incerteza sobre o apoio das figuras de vinculação, mas também por subtis distorções relacionais, tais como a inversão de papéis onde a criança se torna o cuidador, ou falhas na comunicação que confundem e desorganizam os MID das crianças. Do mesmo modo, a experiência relacional de crianças que se desenvolvem adultos estáveis e autossuficientes é geralmente caracterizada pela confiança e consistência da disponibilidade das figuras de vinculação sempre que necessita, assim como pela crescente promoção da autonomia e comunicação aberta sobre

os MID dos pais acerca de si próprios, da criança e dos outros. A comunicação dos MID das relações de vinculação pode ocorrer através de interações de qualidade e discussão aberta de emoções e relações. Assim, o caráter adaptativo dos MID depende da capacidade dos pais estimularem a criança na exploração do seu mundo interno através de uma comunicação verbal emocionalmente aberta e franca sobre relações (Bretherton & Munholland, 2008). Bowlby propõe que a fase de imaturidade do sujeito (infância e adolescência) constitui o período sensível para desenvolvimento progressivo da confiança na disponibilidade das figuras de vinculação. Afirmando também que as expectativas construídas nesse período tendem a permanecer relativamente estáveis ao longo do ciclo de vida.

iii. “Loss, Sadness and Depression”

Bowlby baseia-se nas teorias cognitivas do processamento de informação para clarificar a estabilidade dos MID e as distorções que estes podem induzir (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bretherton, 1992). Segundo o autor, grandes discrepâncias e contradições nas informações armazenadas na memória acerca do *self* e dos outros tendem a gerar conflitos emocionais promotores de mecanismos de defesa como a exclusão defensiva e a dissociação, com implicações significativas no desenvolvimento de psicopatologia, (Bowlby, 1980). Qualquer um destes mecanismos de defesa interfere com o ajustamento dos MID à realidade externa, originando distorções.

No mecanismo de exclusão defensiva a criança exclui informação (eventos ou pensamentos) insuportável caso fosse aceite como verdadeira, desenvolvendo modelos internos de vinculação contraditórios. Mantém inacessível à consciência, ou com acessibilidade limitada, o modelo que contém informação baseada nas experiências vividas que tenta reprimir, ficando apenas acessível um modelo baseado em falsas informações (Bretherton & Munholland, 2008). Este mecanismo pode revelar-se temporariamente adaptativo permitindo a adequação dos MID ao contexto real da criança (Bretherton, 1987). Contudo, torna-se desadequado quando se mantém no longo prazo ou permanece independentemente de alterações no contexto (Bretherton & Munholland, 2008). A dissociação consiste num mecanismo mais complexo do ponto de vista psicológico, pois implica uma clivagem do ego em que cada parte tem acesso a um MID distinto. Segundo Bowlby (1980), este mecanismo é comum em processos de luto, nomeadamente quando se trata da perda da figura de vinculação por crianças com idade inferior a três anos. A exclusão defensiva ocorre sobretudo quando os comportamentos de

vinculação da criança são rejeitados, ignorados, punidos ou ridicularizados pela figura de vinculação, ou quando esta possui informação sobre os pais que estes desejariam que não detivesse.

1.1.2. Contributos de Mary Ainsworth

Mary Ainsworth foi um elemento essencial para o desenvolvimento da teoria da vinculação, sobretudo pelo seu trabalho no Uganda dedicado ao estudo do desenvolvimento normativo e das diferenças individuais na qualidade da interação mãe-bebé (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bretherton, 1992). Os nove meses de observação natural da relação entre 28 díades mãe-bebé no Uganda, bem como os estudos subsequentes em Baltimore, permitiram pela primeira vez a corroboração empírica da teoria da vinculação (Bretherton, 1992; Page, 2001). Ainsworth observou que as crianças utilizam as figuras de vinculação como base segura a partir da qual exploram o meio. Tendo desenvolvido a partir das suas observações a Situação Estranha, procedimento que ativa em diferentes níveis, três sistemas comportamentais (vinculação, exploração e medo), através do qual se pode avaliar o padrão de vinculação da criança à mãe (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). A Situação Estranha veio de tal forma impulsionar o desenvolvimento da teoria da vinculação que ambos os conceitos se tornaram praticamente sinónimos (Bretherton, 1992). A possibilidade de aceder à qualidade da vinculação conduziu à proliferação da investigação sobre o tema da vinculação e do desenvolvimento infantil (Page, 2001).

i. A Situação Estranha e os Padrões de Vinculação

A Situação estranha consiste num procedimento estruturado de observação laboratorial onde se reproduz uma situação indutora de ansiedade. Dirige-se especialmente a crianças com cerca de 12 meses de idade, ainda que se aplique igualmente a crianças entre os 2 e os 4 anos. O procedimento é composto por oito episódios e dura aproximadamente 20 minutos. Os principais momentos de observação resumem-se a quatro episódios de separação e de reunião com a figura de vinculação. Na primeira separação a criança fica apenas na presença de um estranho e na segunda é deixada sozinha na sala. Pretende-se observar a reação da criança durante e após a separação, a sua reação ao estranho e o modo como após o reencontro usa a mãe enquanto base segura a partir da qual explora o meio (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). A partir dos padrões de comportamento observados nos episódios de reunião

da Situação Estranha, Mary Ainsworth identificou três padrões de vinculação: (A) Vinculação Insegura Evitante; (B) Vinculação Segura; (C) Vinculação Insegura Ambivalente/Resistente. Cada um dos padrões reflete as estratégias de regulação dos afetos na interação, separação e reunião com o cuidador (Goldberg, 1991). Mais tarde, Mary Main e Judith Salomon (1986; 1990) descreveram uma nova categoria: (D) Vinculação Desorganizada.

O grupo A (Vinculação Insegura Evitante) caracteriza-se sobretudo por comportamentos de evitamento da figura de vinculação nos momentos de reunião, poucos ou nenhuns sinais visíveis de ansiedade na separação e tendência para tratar o estranho do mesmo modo que a mãe (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978). Neste grupo de crianças os comportamentos exploratórios predominam face aos de vinculação. A história relacional destas crianças geralmente é pautada pela rejeição. Estas mães são geralmente menos responsivas e sensíveis aos sinais do bebé e mais rejeitantes do que as mães do grupo B ou C, nomeadamente no que se refere ao contacto corporal. São também mães rígidas, que se irritam com maior frequência com o seu bebé (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Main, Tomasini, & Tolan, 1979). Igualmente, estas crianças zangam-se mais vezes que as dos outros grupos e tendem a sentir as experiências de proximidade corporal como frustrantes e pouco prazerosas.

No grupo B (Vinculação Segura), as crianças podem ou não protestar na separação, mas procuram ativamente interação, proximidade ou contacto com a mãe na reunião, há uma preferência clara pela interação com a mãe em detrimento do estranho. As mães de crianças seguras têm sido consideradas mais sensíveis, responsivas, acessíveis e afetivamente mais expressivas com os seus bebés do que as mães de crianças inseguras (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Main, Tomasini, & Tolan, 1979). As crianças deste grupo usam a mãe como base segura para explorar o ambiente, e geralmente encontram-se em vantagem em vários aspetos do desenvolvimento social e cognitivo.

No grupo C (Vinculação Insegura Ambivalente/Resistente) as crianças simultaneamente procuram e resistem ao contacto e interação com a mãe na reunião, estando presente algum nível de agressividade, tendem também a exhibir níveis elevados de ansiedade de separação. O comportamento resistente e agressivo é dirigido tanto à mãe como ao estranho. São geralmente crianças “*chronically anxious in relation to the mother*” (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978, p. 314), cuja história relacional é

pautada pela inconstância e imprevisibilidade não havendo, à semelhança do grupo A, confiança na acessibilidade e responsividade da figura de vinculação, bem como na sua capacidade de efetivamente controlar o que se passa consigo. Neste sentido, revelam maiores dificuldades, que as crianças do grupo B, em usar a mãe como base segura para a exploração e, em comparação com o grupo A, apresentam avanços mais lentos no desenvolvimento cognitivo que as crianças do grupo B.

O padrão Desorganizado (grupo D) inclui um vasto repertório de comportamentos indicativos de desorganização e/ou desorientação da criança (Main & Solomon, 1990). Main e Solomon (1990, pp. 136-140) sistematizaram alguns dos tipos de desorganização/desorientação do comportamento: (1) sequência de padrões comportamentais contraditórios (demonstrações intensas de comportamentos de vinculação ou de agressividade, subitamente seguidos por evitamento); (2) manifestação simultânea de comportamentos contraditórios (proximidade e evitamento); (3) movimentos e expressões não direcionados; (4) estereotípias ou assimetria de expressões ou movimentos; (5) imobilização, apatia ou lentificação de expressões e movimentos; (6) expressões de medo ou apreensão em relação à figura de vinculação; (7) indícios claros de confusão ou desorganização nos primeiros momentos da reunião. Mary Main e Erik Hesse (1990; Hesse & Main, 2000) sugerem que este tipo de vinculação está presente sempre que a criança se sente assustada pelo seu “*safe haven*”. Deste modo, pelo menos em algumas crianças, a vinculação desorganizada encontra-se relacionada com comportamentos parentais sentidos como assustadores pela criança, nomeadamente maus-tratos ou pais com experiências traumáticas não resolvidas. Este tipo de vinculação tende a revelar-se um fator preditor de psicopatologia na segunda infância e início da idade adulta, possuindo um risco acrescido em relação aos restantes padrões de vinculação (Van IJzendoorn, Schuengel, & Bakermans-Kranenburg, 1999; Hesse & Main, 2000).

Segundo Bowlby (1969; 1973; 1980) a consistência dos cuidados prestados à criança poderá estar associada à estabilidade dos padrões de vinculação ao longo do ciclo de vida do sujeito, não descurando que estes se mantêm em constante atualização e permeáveis às experiências de vida do sujeito, tanto aos eventos de vida positivos como aos negativos. Ainsworth et al. (1978) sublinham a dificuldade em superar a experiência de uma relação de vinculação precoce pautada pela ansiedade e conflito. Neste sentido, consideram que crianças inseguras tenderão a tornar-se adultos pouco confiantes na

acessibilidade e responsividade de futuras figuras de vinculação e cautelosos e receosos das experiências relacionais de intimidade. No entanto, à semelhança de Bowlby, os autores (1978) salvaguardam a possibilidade de estas crianças experienciarem posteriormente, interações mais satisfatórias e prazerosas com as mães, ou encontrarem outras relações compensatórias das experiências contínuas de uma vinculação ansiosa com a figura materna. No mesmo sentido, crianças com uma história de vinculação segura tenderão a desenvolver no futuro relações de intimidade mais satisfatórias, tanto com os pais como com os pares (Thompson, 2008). Diferentes autores (Waters E. , 1978; Vaughn, Egeland, Sroufe, & Waters, 1979; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985; Bar-Haim, Sutton, Fox, & Marvin, 2000; Waters, Weinfield, & Hamilton, 2000; Waters, Merrick, Treboux, Crowell, & Albersheim, 2000; Main, Hesse, & Kaplan, 2005) se debruçaram sobre o estudo da estabilidade da segurança da vinculação, confirmando a tese de Bowlby supracitada. Porém, alterações na qualidade da vinculação têm revelado importantes implicações no ajustamento dessas crianças em idades mais avançadas (Barret, Ganiban, & Cicchetti, 1999).

1.2. Modelos Internos Dinâmicos

Bowlby (1969; 1973; 1980) centrou as suas ideias em torno do conceito de Modelos Internos Dinâmicos (MID), considerando que as crianças interiorizam as experiências interativas precoces com o cuidador. Estas experiências e os afetos por elas despoletados são interiorizados e armazenados na memória, dando origem à generalização de expectativas sobre as interações com os outros, em função da disponibilidade e responsividade do cuidador para com a criança nos primeiros anos de vida. Os MID funcionam então como um molde para as relações e interações da criança com os outros e com o meio, bem como para a perceção que constrói acerca de si própria. No curso do desenvolvimento os MID complexificam-se passando de experiências afetivas de carácter sensoriomotor, para representações mentais que operam sobretudo a nível simbólico (Bretherton & Munholland, 2008)

Considerações anteriores sobre as diferenças individuais na organização da vinculação (seguro, inseguro-evitante, inseguro ambivalente/resistente, desorganizado) confinavam-se à descrição do comportamento observável das crianças nos episódios de separação e reunião da Situação Estranha. Contudo, pressupõe-se que a uma relação de vinculação segura corresponda uma representação mental de vinculação segura, i.e. um MID assente na confiança da disponibilidade, responsividade e sensibilidade de uma

figura de vinculação caso necessário (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985; Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990; Bretherton & Munholland, 2008). Do mesmo modo, também os restantes padrões de vinculação correspondem a tipos específicos de MID das relações. Assim, diferenças individuais nos MID estão relacionadas com diferentes padrões de comportamento não-verbal, linguagem e estruturação mental (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985).

Segundo Bowlby (1980) há uma relação entre linguagem e MID, sendo que, a partir dos 3 anos de idade, esta poderá ser um meio de acesso aos mesmos (Bretherton, 1987). O desenvolvimento da linguagem constitui uma importante aquisição do período pré-escolar, permitindo à criança o desenvolvimento de narrativas e a comunicação de representações e expectativas sobre eventos passados e futuros (Maia & Veríssimo, 2011). O desenvolvimento desta nova competência linguística associa-se a uma crescente capacidade de simbolização e representação mental que ocorre no período pré-escolar (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985; Cicchetti, Cummings, Greenberg, & Marvin, 1990), à qual corresponde uma reorganização no sistema de vinculação, que passa de um nível sobretudo comportamental para o campo representacional (Bowlby, 1969; Bretherton & Munholland, 2008). Portanto, a partir da idade pré-escolar a representação da figura de vinculação torna-se predominantemente simbólica, permitindo à criança servir-se internamente da relação de vinculação enquanto modelo de base para as suas interações. A crescente capacidade de se servir dos seus MID permite-lhe sentir-se segura mesmo na ausência da figura de vinculação (Bretherton & Munholland, 2008). As representações mentais de vinculação operam em função de esquemas formados a partir das experiências relacionais precoces da criança com o cuidador, aos quais Bretherton denominou *scripts*, conceito importado da teoria cognitiva (Waters & Waters, 2006).

1.2.1. Do comportamento para as representações

Esta perspetiva conduziu a uma mudança de paradigma na investigação sobre a vinculação, que deixou de se cingir ao comportamento observável e passou a operar também ao nível das representações mentais (MID) (Waters, Rodrigues, & Ridgeway, 1998; Page, 2001; Solomon & George, 2008). A mudança de foco levou ao desenvolvimento de instrumentos capazes de aceder aos MID, nomeadamente através da elicitação de narrativas. O marco desta mudança de paradigma foi o desenvolvimento do *Adult Attachment Interview* (AAI), através do qual se pode aceder às diferenças individuais das representações dos adultos em relação às relações precoces com os seus

cuidadores (George, Kaplan & Main, 1985, citado por Waters & Waters, 2006). Posteriormente foram também desenvolvidos instrumentos de elicitación de narrativas ativadores das representações de vinculação, destinados a crianças em idade pré-escolar: *Separation Anxiety Test* (SAT) de Hansburg; *Attachment Story Completion Task* (ASCT) de Bretherton e colaboradores; *Attachment Doll Play Assessment* (ADPA) de George e Solomon; *Incomplete Stories with Doll Family* de Cassidy (Solomon & George, 2008).

Waters e Cummings (2000) defendem a centralidade do conceito de base segura para a manutenção da lógica e coerência da Teoria da Vinculação. Neste sentido, os autores salientam a importância dos novos instrumentos manterem uma ligação clara e bem definida com o conceito, sob pena de se perder a coerência da teoria e investigação sobre vinculação. A investigação têm revelado fortes evidências de que há uma correlação consistente entre estes instrumentos e as medidas comportamentais anteriores no que se refere à segurança da vinculação (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990; Page, 2001).

Main, Kaplan e Cassidy (1985) realizaram o primeiro estudo com um método de narrativas, o *Separation Anxiety Test* (SAT), com crianças de 6 anos. Os seus resultados demonstram que crianças consideradas seguras através da Situação Estranha por volta dos 12 meses de idade, permaneceram organizadas e com um discurso emocionalmente aberto e elaborado perante a discussão de temas de vinculação com uma forte carga emocional (SAT). Por outro lado, as respostas das crianças anteriormente consideradas inseguras, revelaram-se mais desorganizadas, inexistentes, ou por vezes bizarras. Os resultados das investigações com este tipo de métodos têm revelado uma maior capacidade das crianças seguras para integrar, de forma coerente, aspetos positivos e negativos nas suas narrativas sobre vinculação ou outros temas com elevada carga emocional, uma maior abertura e conjunto mais vasto de informação emocional (positiva e negativa), bem como representações de vinculação menos rígidas e restritivas (Oppenheim & Waters, 1995; Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton, & Halfon, 2004). Os resultados de Waters, Rodrigues e Ridgeway (1998) revelam que as representações de vinculação de crianças seguras são mais elaboradas, mais acessíveis e com scripts mais complexos. O conteúdo das respostas das crianças tende portanto, a ser coerente com os seus MID (Oppenheim & Waters, 1995).

i. Attachment Story Completion Task, ASCT

O *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990) combina “a *play therapy* e a tradição dos métodos projetivos com uma abordagem psicométrica” (Maia, 2010, p. 67), permitindo aceder às representações de vinculação de crianças em idade pré-escolar. Este instrumento consiste numa entrevista com duração aproximada de 15 a 20 minutos, na qual são apresentadas 6 histórias inicialmente narradas e encenadas pelo entrevistador recorrendo a uma família de bonecos maleáveis, e que a criança deverá completar (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990). Cada história remete para uma situação familiar, cinco das quais abordam temáticas ativadoras das representações de vinculação da criança.

À semelhança dos instrumentos de elicitación de narrativas supra referidos, o ASCT assenta no pressuposto de que o padrão de respostas da criança permitirá aceder à segurança das representações de vinculação da criança. As respostas ao ASCT têm sido consideradas bons indicadores de segurança sempre que a resolução da história é construtiva e coerente (Bretherton, 2005; Bretherton & Munholland, 2008). As respostas das crianças seguras no ASCT tendem a revelar maior abertura e regulação emocional (Bretherton, 2005).

Diversas investigações têm demonstrado correlações consistentes entre o *Attachment Story Completion Task* (ASCT) e medidas comportamentais como a Situação Estranha, o *Attachment Q-set* e a observação natural em casa (Bretherton & Munholland, 2008). As evidências apontam igualmente para a consistência da correlação entre a segurança da vinculação expressa na produção de narrativas e as representações de vinculação materna acedidas pelo AAI (Bretherton, 2005). No mesmo sentido, a validade do ASCT tem sido confirmada em várias investigações tanto na idade pré-escolar, como escolar. Estes factos permitem afirmar com segurança que o ASCT e instrumentos similares (e.g. SAT) estão de facto a avaliar os MID de vinculação. No entanto, Bretherton (2005) ressalva que as medidas representacionais do ASCT não devem ser tratadas como equivalentes diretos das medidas comportamentais. Ainda que as evidências apontem nesse sentido, Bretherton considera que não são ainda suficientes para que se possa assumir a equivalência. Por outro lado, a autora alerta que as respostas ao ASCT não se baseiam em experiências reais da criança podendo, em parte, ser compostas por elementos do imaginário/fantasia da criança ou ainda vieses relacionados com a desejabilidade social.

Maia (2010) levanta uma outra questão, que se prende com a multiplicidade de sistemas de cotação existentes para o ASCT, questionando se esta flexibilidade poderá constituir uma mais-valia ou uma fragilidade metodológica do instrumento. Os sistemas de cotação variam entre as abordagens categoriais, assentes na lógica importada da Situação Estranha (A-B-C-D), as abordagens temáticas que se focam na frequência com que determinado conteúdo surge nas narrativas (e.g. socialização, qualidade da interação mãe-pai, qualidade da interação entre irmãos, cuidados dirigidos à criança, autoridade) e as abordagens contínuas que consideram a segurança da vinculação enquanto um fenómeno contínuo que pode oscilar entre dois extremos (Maia, 2010; Maia & Veríssimo, 2012). Surgem ainda as abordagens mistas que podem combinar abordagens categoriais com a atribuição de valores de segurança ou com abordagens de análise temática. Maia e Veríssimo (2012) alertam para as implicações desta variedade de sistemas, sobretudo enquanto não existirem evidências consistentes de que avaliam as mesmas dimensões representacionais. Maia e Veríssimo (2012) consideram que a dificuldade na realização de estudos comparativos e meta-análises decorrente da multiplicidade de sistemas poderá a longo prazo, comprometer a utilidade clínica e empírica do ASCT.

1.3. *Script* de Base Segura

Os modelos dinâmicos de vinculação e o fenómeno de base segura, a eles associado, são dois constructos essenciais na Teoria da Vinculação (Waters & Cummings, 2000). O conceito de base segura é central para a lógica e coerência da Teoria da Vinculação, bem como para a compreensão da mesma enquanto constructo organizacional (Sroufe & Waters, 1977). Bretherton (1987) propôs que as experiências de base segura integram os MID sob a forma de *scripts* de base segura.

Os *scripts* correspondem a representações generalizadas de eventos específicos (Nelson, 1986) que agrupam numa sequência espaço-temporal os diferentes componentes de determinado tipo de eventos, ajudando o sujeito a prever acontecimentos e preparar respostas e ações adequadas às circunstâncias (Hudson & Nelson, 1983; Waters, Rodrigues, & Ridgeway, 1998). Estes conjuntos de expectativas formam-se a partir da repetição de experiências de natureza semelhante e complexificam-se (aumentando o número de elementos) com o desenvolvimento da criança (Nelson, 1986). Contudo, os trabalhos de Nelson e Gruendel (1986) e de Judith Hudson (1986) sobre o desenvolvimento dos *scripts* em crianças em idade pré-escolar, revelam que estas possuem já um conhecimento considerável sobre a estrutura de eventos do dia-a-dia.

Tendo em conta que o conhecimento das crianças em idade pré-escolar se encontra organizado em *scripts*, cujo caráter organizador do conhecimento se revela particularmente importante nesta altura, estas estruturas influenciam o que as crianças recordam e o modo como o fazem, nomeadamente no que se refere à produção de narrativas sobre as suas rotinas e eventos familiares (Hudson & Nelson, 1983; Nelson, 1986; Nelson & Gruendel, 1986).

Os *scripts* de base segura são os alicerces cognitivos e afetivos dos MID de vinculação, do *self* e dos outros significativos (Waters, Rodrigues, & Ridgeway, 1998; Bretherton, 1985). O estabelecimento de uma base segura é uma das etapas de desenvolvimento mais significativas da primeira infância, cuja função protetora permite que a criança sinta confiança no outro, na sua responsividade e disponibilidade quando necessário (Cortina & Marrone, 2004; Bretherton & Munholland, 2008). Para Bowlby e Ainsworth a capacidade da criança para usar a figura de vinculação enquanto base segura para a exploração confere-lhe um porto seguro e também, a confiança necessária para a exploração do ambiente (Waters & Cummings, 2000). Estar vinculado implica uma preferência por determinada figura enquanto base segura para a exploração.

As interações com um cuidador disponível, responsivo e que proporcione uma base segura promovem expectativas de um cuidador que estará disponível sempre que necessário, capaz de proteger, securizar e restaurar o equilíbrio (Waters, Rodrigues, & Ridgeway, 1998; Waters & Waters, 2006). Portanto, uma história relacional com um cuidador que funciona como base segura é interiorizada e memorizada no formato de um *script* de base segura (Bretherton, 1987). Se o suporte de base segura se revelou coerente e consistente o *script* tenderá a encontrar-se completo, bem consolidado e facilmente acessível quando necessário (Waters & Waters, 2006). Se pelo contrário, esse suporte foi inconstante, incompleto ou ineficaz, o *script* tenderá a revelar-se menos consolidado e disponível (Waters & Waters, 2006). Para uma melhor compreensão sobre o tema, Bretherton (1985) propõe que se pense nos MID do *self* e das figuras de vinculação enquanto uma rede hierárquica de representações esquemáticas. Na base desta pirâmide hierárquica encontram-se o que designa de esquemas de eventos de nível básico, onde se encontram os *scripts* mais específicos desenvolvidos a partir das interações repetidas com as figuras de vinculação (e.g. “A minha mãe conforta-me quando me magoo”). À medida que se sobe na pirâmide as representações tornam-se cada vez mais abstratas (e.g. “A minha mãe está disponível quando preciso”). Bretherton (1985) defende que a concordância entre as representações básicas e as de topo permite o desenvolvimento de

MID do *self* e dos outros coerentes e acessíveis. Quando os esquemas básicos e os de topo são incoerentes pode emergir um funcionamento não adaptativo, ou mesmo distorcido, nomeadamente pelo desenvolvimento de mecanismos de defesa potencialmente patológicos, já referidos anteriormente.

O *script* de base segura integra 6 componentes essenciais (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Waters, Rodrigues, & Ridgeway, 1998): (1) a criança explora o ambiente afastada do cuidador; (2) a criança mantém o contacto com ou retorna ao cuidador se necessário; (3) surge uma dificuldade ou ameaça de perigo; (5) a dificuldade é resolvida pelo cuidador (explicando a situação à criança, removendo a dificuldade, retirando a criança da situação ou uma combinação destas hipóteses); (6) figura de vinculação permite o retorno à normalidade, i.e. exploração. Este script permite à criança compreender a situação, reduzir o sentimento disfórico e o regressar à normalidade (Waters, Rodrigues, & Ridgeway, 1998). Esta definição de *script* de base segura explicita as características cognitivas fundamentais subjacentes às representações de vinculação, permitindo uma maior e mais detalhada compreensão dos MID de vinculação. Waters, Rodrigues e Ridgeway (1998) defendem que facilita também a identificação das suas principais características nas narrativas do ASCT, tendo desenvolvido um sistema de cotação assente na presença ou ausência destes elementos. Os autores consideram que o nível de elaboração das narrativas relativas a temáticas de vinculação constitui um bom indicador do desenvolvimento do *script* de base segura da criança e, conseqüentemente, da coerência e organização das suas representações de vinculação.

Capítulo 2 – Desenvolvimento Emocional

2.1. A Perspetiva Funcionalista das Emoções

“Shared emotion is the fabric of human social relationships.”

(Sroufe, 1995, p. 17)

Na conceção funcionalista as emoções correspondem a processos bidirecionais de estabelecimento, manutenção, alteração e/ou disrupção de relações significativas entre o sujeito e o meio (interno ou externo) (Barret & Campos, 1987; Campos, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994; Sroufe, 1995; Campos, Frankel, & Camras, 2004). Consideram-se *processos* pois tanto o sujeito como o ambiente se alteram em função um do outro. E *relacionais* porque a qualidade emocional de determinado evento para o sujeito depende do modo como esse evento o afeta, assim como a qualidade da sua resposta emocional dependem, em parte, das implicações da mesma no ambiente. De acordo com a perspetiva funcionalista, as emoções são flexíveis, orientadas para atingir objetivos e dependentes do contexto (Campos, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994; Kagan, 1994; Thompson, 1994).

O funcionalismo veio romper com o paradigma tradicional das emoções (Barret & Campos, 1987; Campos, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994). As teorias tradicionais consideram as emoções como unidades materializadas que surgem em determinada fase do desenvolvimento. Estas teorias pretendem especificar um único critério (e.g. expressões faciais ou reações fisiológicas) necessário e suficiente para diagnosticar a presença ou ausência das emoções (Barret & Campos, 1987). A maioria destas perspetivas considera ainda as alterações nas emoções como subsidiárias de mudanças no desenvolvimento cognitivo. Por oposição, a conceção funcionalista considera as emoções fenómenos multifacetados e inerentemente regulatórios, cuja presença é determinada por um conjunto de relações funcionais entre o sujeito e o meio, considerados como entidades indissociáveis (Thompson, 1994; Campos, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994; Sroufe A. , 1995) Portanto, as emoções podem ser consideradas sistemas de autorregulação nos quais operam simultaneamente, múltiplos componentes (fisiológicos,

cognitivos - processos avaliativos; motores – expressão facial e postural) relacionados com um objetivo específico (Campos, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994; Kagan, 1994; Thompson, 1994). Sendo o funcionalismo um paradigma intrinsecamente relacional considera as emoções fenômenos relacionais, ao contrário de paradigmas anteriores cuja concepção as limitava a fenômenos puramente intrapsíquicos (Campos, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994).

O caráter complexo e dinâmico das emoções torna a definição deste constructo uma tarefa delicada, estando longe de alcançar unanimidade na comunidade científica (Sroufe A. , 1995; Cole, Martin, & Dennis, 2004). Apesar da mudança de paradigma subsistem divergências conceituais entre os diversos autores (Sroufe A. , 1995; Cole, Martin, & Dennis, 2004). Diferentes abordagens e teorias enfatizam características distintas: fatores cognitivos (avaliação, análise de significado, percepção, etc.), fatores comunicacionais ou alterações fisiológicas. Contudo, o caráter relacional entre o sujeito e o meio parece ser transversal às diferentes perspectivas. Uma das questões conceituais que mais controvérsia tem gerado prende-se com o caráter regulador das emoções e a definição do conceito regulação emocional. A distinção entre emoções e regulação emocional tem-se revelado crítica, gerando controvérsia e debate conceptual.

2.2. Emoções e Regulação Emocional

Segundo Thompson (1994) a mudança de paradigma conduziu a uma alteração de nível na investigação sobre emoções. Das emoções discretas, foco da investigação das abordagens tradicionais, passou-se para as emoções dinâmicas, influenciadas por processos de regulação emocional na sua qualidade, intensidade e duração. O autor refere ainda que o conceito de regulação emocional desempenha um papel central no processo de socialização e no desenvolvimento socio-emocional. Também Sroufe (1995) defende que as maiores áreas do desenvolvimento emocional são a emergência dos afetos e a regulação emocional, sendo esta última a característica principal. Contudo, a crescente popularidade do conceito de regulação emocional nas últimas décadas, tem vindo a levantar algumas questões em relação à sua viabilidade enquanto constructo científico (Cole, Martin, & Dennis, 2004). Cole, Martin e Dennis (2004) alertam para a ambiguidade na definição do conceito e para a necessidade de uma conceptualização rigorosa.

Para Cole, Martin e Dennis (2004) emoções e regulação emocional são conceitos dissociados. A regulação emocional é considerada um processo bi-fatorial, no qual operam num primeiro momento, as emoções e posteriormente a cognição, responsável pela regulação das emoções. Cole, Martin e Dennis (2004) defendem que o processo de regulação emocional implica a ativação de um estado emocional, mas que os processos regulatórios são independentes. Para os autores, a regulação emocional refere-se a alterações (tanto nas emoções como em outros processos psicológicos) mediadas pela cognição e associadas com a ativação de emoções. Campos, Frankel e Camras (2004) discordam do princípio bi-fatorial de Cole e seus colaboradores (2004), pela dissociação entre os conceitos emoção e regulação emocional, pela defesa da primazia da cognição sobre as emoções no processo regulatório e igualmente pela linha positivista adotada, que tende a separar “emoções boas” e “emoções más”. Campos, Frankel e Camras (2004) defendem um modelo unitário, mais integrativo, no qual, emoções e regulação emocional são conceitos distintos mas quase sempre indissociáveis, pois ocorrem concomitantemente, sendo as emoções processos inerentemente regulatórios.

No seu artigo, Campos, Frankel, e Camras (2004) propõem-se a esclarecer algumas das questões conceptuais geradoras de ambiguidade e controvérsia na definição de emoção e regulação emocional. Os autores explicitam que emoções são processos de atribuição de significado a eventos físicos ou mentais. Portanto, a emoção é determinada pelo significado da transação entre o sujeito e o meio, sendo a sua *qualidade* estabelecida pela *natureza* do significado atribuído (ameaça, insulto, elogio, etc.) e a *intensidade* da resposta emocional pela *qualidade* do significado. No entanto, nem todos os eventos despoletam emoções, apenas os que são significativos para o sujeito (Campos, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994). Na perspectiva funcionalista os eventos adquirem significado pelo menos de quatro modos: (1) pela sua relação com os objetivos do sujeito; (2) pelos sinais sociais dos outros (contágio emocional, comunicação não-verbal; aprovação ou rejeição dos outros) (3) pela sua relação com a estimulação hedónica (sons, cheiros, imagens ou estimulação tátil que produzam sensações de dor (gera aversão) ou prazer, (gera desejo)); (4) pela evocação mnésica de eventos passados significativos (Campos, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994; Saarni, Campos, Camras, & Witherington, 2006). As teorias tradicionais das emoções já consideravam o papel da memória na produção de emoções, o que a perspectiva funcionalista veio salientar foi a importância das experiências passadas na seleção de estratégias de confrontação

(*coping*), i.e. nas na escolha das respostas emocionais. Bretherton (1985) explica esta relação a partir da conceção dos MID, uma vez que se formam a partir das experiências passadas com as figuras de vinculação, são determinantes para a escolha das estratégias defensivas adotadas pelo sujeito. Também Cassidy (1994) descreve três estilos de regulação emocional a partir das relações de vinculação e respetivos MID.

Campos, Frankel, & Camras (2004) esclarecem ainda que, apesar de conceptualmente distintos, emoções e regulação emocional são “*different facets of a single set of processes*” (p. 391). Os autores defendem que a regulação emocional ocorre sempre que surgem alterações no comportamento ou em qualquer processo do sistema gerador de emoções. Neste sentido, emoções e regulação emocional interagem desde o início e em todas as fases da sua formação, manifestação e extinção. Regular emoções significa evitar, deslocar, transformar, minimizar, inibir ou intensificar emoções (Thompson, 1994), ou mesmo conduzir à manifestação de uma emoção oposta à elicitada (Campos, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994). O processo regulatório pode, por vezes, evidenciar-se mesmo antes da emoção se manifestar, prevenindo a sua manifestação ou alterando a sua qualidade (Campos, Frankel, & Camras, 2004). Os autores concluem, que as emoções são processos regulatórios por si só, na medida em que os sujeitos gerem as suas emoções: selecionam respostas, organizam-nas, orientam-nas e monitorizam o seu impacto no evento desencadeador da emoção. No mesmo sentido, Thompson (1994, pp. 27-28) considera a regulação emocional um processo de natureza adaptativa e define-o como o conjunto de “*extrinsic and intrinsic processes responsible for monitoring, evaluating, and modifying emotional reactions, especially their intensive and temporal features, to accomplish one’s goals.*” Por processos intrínsecos pode entender-se por exemplo, o temperamento da criança e por processos extrínsecos a relação de vinculação com os pais (Cassidy, 1994). O carácter adaptativo da regulação emocional defendido por Thompson (1994) vai ao encontro das ideias de Bowlby sobre a natureza adaptativa da vinculação, na medida em que as crianças são capazes de adaptar o seu comportamento ao tipo de cuidados que recebem. A criança tenderá a regular as suas emoções para alcançar o objetivo biológico de proximidade com a figura de vinculação e o sentimento de segurança que esse contacto proporciona (Bowlby, 1969; 1973; 1980), em função da sua história relacional (Cassidy, 1994). Neste sentido, os primeiros indícios de que as emoções são regulatórias e simultaneamente reguladas surgem nos primeiros tempos de vida (Cole, Michel, & Teti, 1994).

Apesar da controvérsia, o conceito de regulação emocional assume uma posição de destaque na compreensão do desenvolvimento emocional, pois permite adquirir uma perspectiva única sobre como e porquê as emoções organizam, facilitam ou interferem com outros processos psicológicos (Cole, Martin, & Dennis, 2004). Na conceção funcionalista, a regulação emocional corresponde a um sistema dinâmico que deve ser considerado numa perspectiva funcional, i.e. em termos dos objetivos do sujeito (Thompson, 1994). Em suma, regular emoções significa aceder a um vasto conjunto de estratégias comportamentais adaptativas e promover respostas flexíveis e adequadas em diferentes contextos emocionais (Gross & Thompson, 2007).

2.3. Desenvolvimento Emocional e Representações de Vinculação

Por desenvolvimento entende-se uma mudança qualitativa, no sentido de uma maior complexificação (Sroufe A. , 1995). O estudo do desenvolvimento emocional é necessariamente integrativo, estando intimamente relacionado com o desenvolvimento social e cognitivo. Evoluções no campo social e/ou cognitivo favorecem o desenvolvimento da capacidade de regulação emocional (Barret & Campos, 1987; Cole, Michel, & Teti, 1994). Sroufe (1995) descreve três funções das emoções: (1) a comunicação de estados internos aos outros significativos; (2) o desenvolvimento de competências que permitam a exploração do meio; (3) a promoção de respostas adequadas em situações de perigo. Portanto, as reações emocionais comunicam necessidades, desejos e intenções aos outros, assumindo essencialmente um carácter social. A estreita relação entre desenvolvimento emocional e social também se deve à íntima ligação entre expressão e regulação emocional e relação de vinculação (Bowlby, 1969; 1973; Sroufe A. , 1995).

A qualidade da relação de vinculação influencia fortemente o desenvolvimento socio-emocional, particularmente ao nível da expressão, compreensão e regulação das emoções. A figura de vinculação assume um papel essencial na regulação emocional desde a primeira infância, sendo responsável pelo desenvolvimento gradual da capacidade de autorregulação de estados afetivos e de expressão de emoções (positivas e negativas), funcionando como um sistema de regulação diádico (Sroufe A., 1995). A relação precoce com os pais pautada pela contínua responsividade, disponibilidade e sensibilidade às necessidades da criança, promove um sentimento de segurança, facilitador da emergência de competências emocionais e sociais (Sroufe & Waters, 1977; Ainsworth & Bowlby, 1991). Portanto, as representações de vinculação enquanto

sistemas organizadores das experiências emocionais (Hofer, 1994) influenciam desde os primeiros anos de vida as capacidades de regulação emocional da criança (Cassidy, 1994; Thompson, 1994; Schore, 1994; Sroufe A. , 1995; Cortina & Marrone, 2004; Waters, et al., 2010). É na relação com os pais que a criança compreende que respostas emocionais lhe permitem atingir eficazmente os seus objetivos em função do contexto social, desde os mais imediatos aos mais gerais (Thompson, 1994).

Kobak e Sceery (1988) descrevem os MID como um constructo organizacional associado às diferenças nos estilos de regulação dos afetos em situações indutoras de ansiedade, designadamente contextos ativadores de comportamentos de vinculação. Os modelos internos influenciam a expressão de emoções ao longo do ciclo de vida do sujeito, designadamente a natureza da emoção gerada, a sua intensidade e o modo como é expressa nas relações (Campos, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994). Cassidy (1994) descreve três estilos de regulação emocional assentes nas características da relação de vinculação: (1) expressão emocional aberta e flexível; (2) minimização da expressão emocional; (3) ampliar a expressão emocional.

O estilo de regulação emocional assente na *expressão aberta e flexível das emoções* implica a expressão de um vasto conjunto de emoções sem distorções sistemáticas. São crianças que expressam de forma aberta, flexível e direta emoções positivas e negativas (ainda que estas últimas se verifiquem com menor frequência) e procuram ajuda dos pais para gerir estados afetivos negativos sempre que necessitam. Este estilo tende a estar associado a experiências de vinculação segura e a uma comunicação afetiva entre os pais e a criança. Estas experiências favorecem, por um lado, o desenvolvimento de expectativas de que os sinais emocionais serão respondidos adequadamente e, por outro proporcionam o contexto adequado para a compreensão e organização das experiências afetivas, com efeitos positivos no desenvolvimento da personalidade, da expressão e da regulação dos afetos (Cassidy, 1994; Thompson, 2008).

A estratégia de *minimização da expressão emocional* tende a estar associada com um padrão de vinculação inseguro-evitante (A). Main e Solomon (1986) propõe que uma história relacional onde os comportamentos de vinculação da criança são repetida e consistentemente rejeitados, estas tendem a desenvolver estratégias minimização da relação e da figura de vinculação enquanto fonte de conforto. Deste modo, a criança inseguro-evitante tenderá a minimizar a expressão de emoções negativas, como forma de minimizar os comportamentos de vinculação e, conseqüentemente a relação de

vinculação. Contudo, esta estratégia permite-lhe manter a proximidade necessária com a figura de vinculação, enquanto a expressão aberta de emoções negativas poderia comprometer este objetivo essencial. Também as emoções positivas como a alegria poderão ser minimizadas, pois sinalizam um investimento na relação de vinculação que estas crianças pretendem minimizar. Portanto, a vinculação de tipo inseguro-evitante encontra-se associado a pouca expressão emocional (Cassidy, 1994).

Por último, o estilo de regulação emocional assente na *amplificação da expressão emocional* funciona como uma estratégia de acentuado investimento na relação de vinculação, à custa de uma extrema dependência da figura de vinculação característica de crianças inseguras ambivalentes. De modo a captar a atenção e assegurar a proximidade com a figura de vinculação, geralmente inconsistente na disponibilidade e responsividade, a criança exagera a expressão de afeto negativo. Esta estratégia, quando moderada, pode ser adaptativa pois cumpre o objetivo de promover o sentimento de segurança (*felt security*). Contudo, quando se torna preponderante é disfuncional.

2.4. Desenvolvimento Emocional da Criança em Idade Pré-escolar

O período pré-escolar corresponde a uma fase de marcados progressos no desenvolvimento emocional (Sroufe A., 1995). Também no campo social e cognitivo se assistem a importantes evoluções, que muito contribuem para o desenvolvimento das competências emocionais (Cicchetti, Cummings, Greenberg, & Marvin, 1990). A partir da idade pré-escolar, as crianças adquirem o controlo instrumental da expressão de emoções. A diversificação da rede social da criança proporciona-lhe contacto com outros contextos de socialização (e.g. pares, professores) que introduzem nova informação sobre as emoções. As relações com os pares vão proporcionar os contextos necessários à elaboração e complexificação das competências emocionais adquiridas na relação de vinculação (Hartup, 1989). Portanto, a partir do pré-escolar a qualidade da relação de vinculação constitui um importante indicador do funcionamento socio-emocional da criança (Barret, Ganiban, & Cicchetti, 1999).

Confirmando a importância das experiências emocionais na sua vida e desenvolvimento, com cerca de 18 meses de vida as crianças começam a falar sobre emoções (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986). Contudo, na idade pré-escolar, a maturação da competência linguística permite desenvolver a expressão verbal dos afetos (Cole, Michel, & Teti, 1994) e as competências de regulação emocional

(Cicchetti, Cummings, Greenberg, & Marvin, 1990; Saarni, Campos, Camras, & Witherington, 2006). A maturação cognitiva e linguística permite-lhes refletir verbalmente sobre emoções associadas a contextos específicos, nomeadamente as motivações e consequências interpessoais, ou o significado da expressão emocional do outro (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986). Esta maturação associa-se igualmente à capacidade de representação mental da relação de vinculação e à capacidade de conversar sobre aspetos do comportamento relevantes para as suas relações de vinculação (Wong, et al., 2011).

A criança começa a assumir um papel mais ativo na regulação dos seus estados afetivos, sendo esperado que consiga gerir afetos negativos sem se desorganizar, e modular a expressão das emoções. Zeman, Penza, Shipman e Young (1997) revelam que aos quatro anos as crianças possuem já importantes competências emocionais, entre elas a perceção da importância de disfarçar emoções em função do contexto social, o que dá conta da sua conceção funcionalista das emoções (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986). Também Cole, Michel, & Teti (1994) referem que aos três anos as crianças são capazes de minimizar ou mascarar emoções negativas em função do contexto. De acordo com a perspetiva funcionalista, estas diferenças estão associadas às expectativas e representações da criança em relação às funções da expressão emocional em cada contexto, que se formam a partir da relação de vinculação (Cassidy, 1994).

As emoções são processos relacionais cuja expressão cumpre uma função de comunicação dos estados afetivos ao outro, permitindo a regulação das interações sociais (Barret & Campos, 1987; Campos, Mumme, Kermoian, & Campos, 1994; Camras & Fatani, 2008). Deste modo, o desenvolvimento de estratégias reguladoras de expressão emocional implica que a criança em idade pré-escolar possua um entendimento da manifestação de emoções de uma perspetiva funcionalista, i.e. numa perspetiva relacional (Zeman, Penza, Shipman, & Young, 1997). Sabendo que diferentes contextos implicam objetivos distintos, é importante que a criança seja capaz de adaptar as suas estratégias às exigências contextuais (Roque, Veríssimo, Fernandes, & Rebelo, 2013). Neste sentido, a expressão emocional adequada ao contexto social constitui um indicador fundamental das competências socio-emocionais da criança (Saarni, 1993; Camras & Fatani, 2008).

Capítulo 3 – Singularidades de género

3.1. Diferenças de Género nas Representações de Vinculação no Pré-Escolar

No que se refere ao estudo da vinculação o género não tem sido considerado uma variável relevante. Maia, et al. (2012) associam à lógica evolucionista da teoria da vinculação que considera a manutenção de proximidade ao cuidador um objetivo comum a ambos os sexos. Os trabalhos realizados sobre os padrões comportamentais de vinculação das crianças (e.g. Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978), bem como investigações sobre as representações de vinculação de adultos não reportam quaisquer diferenças de género significativas. Contudo, esta variável tornou-se saliente em investigações recentes, com a mudança de foco para as representações de vinculação na infância. As diferenças de género tendem a ser reportadas em trabalhos que recorrem a instrumentos de eliciação de narrativas, como o *Attachment Story Completion Task* (ASCT), onde, em média, as raparigas são consideradas quantitativamente mais seguras que os rapazes e as suas narrativas mais coerentes e elaboradas (Verschueren, Marcoen, & Sehoefs, 1996; Page & Bretherton, 2003; Pierrehumbert, et al., 2009; Maia, 2010; Wong, et al., 2011; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Antunes, 2012; Ferreira, et al., 2013). A questão que se coloca é se estes resultados de facto se traduzem em diferenças reais na qualidade das representações de vinculação de rapazes e raparigas, que a ser verdade levantaria importantes questões teóricas e conceptuais (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Antunes, 2012).

Diferentes hipóteses explicativas têm sido evocadas na tentativa de compreender as singularidades de género reportadas: (1) competências linguísticas; (2) fatores sociais e culturais; (3) fiabilidade das narrativas; (4) multiplicidade de sistemas de cotação; (5) competências de regulação emocional. O tipo de tarefa (produção de narrativas) implicado no ASCT e instrumentos de natureza similar (e.g. *Attachment Doll-Play Interview*, *Separation Anxiety Test*) tem sido considerado mais sensível às subtilezas de género, particularmente às suas competências verbais (Pierrehumbert, et al., 2009; Stievenart, Roskam, Meunier, & Moortele, 2012). Apesar deste fator nem sempre ser

controlado, as investigações onde é aferido o QI verbal têm revelado que a correlação entre este fator e os *valores* de segurança não é significativa, não explicando as diferenças de género encontradas (Wong, et al., 2011; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Antunes, 2012). Por outro lado, a competência narrativa (capacidade de elaborar uma história) tem sido igualmente apontada como uma possível explicação (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Antunes, 2012). A hipótese assenta na maior exposição das raparigas a conteúdos de natureza emocional na relação precoce (Dunn, Bretherton, & Munn, 1987; Peterson & Roberts, 2003; Butler & Shalit-Naggar, 2008), que poderá promover a produção de narrativas mais coerentes e elaboradas que os rapazes (Peterson & Roberts, 2003). Ainda que esta variável seja difícil de controlar, verifica-se que em sistemas de cotação que não consideram dimensões como a coerência e a elaboração discursiva, tais como a análise temática, reportam igualmente diferenças de género (Maia, 2010). Stievenart et al. (2012) colocam ainda a hipótese de estas singularidades se deverem ao facto do QI verbal constituir um fator de resiliência em relação à segurança da vinculação. No seu entender, as competências linguísticas da criança encontram-se positivamente relacionadas com a capacidade para adquirir conhecimentos sobre a relação de vinculação, permitindo o desenvolvimento de MID mais flexíveis e consistentes e portanto, representações de vinculação mais seguras.

Os aspetos sociais e culturais associados aos papéis de género são também apontados como possíveis hipóteses explicativas. No estudo transcultural de Pierrehumbert et al. (2009) onde foram recolhidas mais de 500 narrativas de crianças em idade pré-escolar em cinco países, as raparigas foram consideradas sistematicamente mais seguras que os rapazes independentemente da cultura. No entanto, estas diferenças de género foram mais salientes nos países latinos (Espanha e Chile) cuja cultura assenta na diferenciação dos papéis de género.

Toth, Lakatos, e Gervai (2013) defendem ainda a hipótese das narrativas das raparigas não constituírem indicadores fiáveis da qualidade real da relação de vinculação. Os autores especulam que as raparigas em idade pré-escolar tendem a produzir narrativas seguras mesmo que se encontrem numa relação disfuncional, pois tenderão a sub-representar as dificuldades reais na relação com as mães. Os autores apoiam a sua hipótese nos resultados de investigações com filhos de pais divorciados onde as raparigas, mais que os rapazes encenam comportamentos de vinculação e atitudes de empatia em relação à figura paterna (Page & Bretherton, 2001; 2003). Numa perspetiva

diferente, Bretherton e Munholland (2008) consideram que os resultados das investigações de Page e Bretherton (2001; 2003) retratam um sentimento de esperança das raparigas ou uma tentativa de anular o evento doloroso (separação dos pais).

Maia (2010) hipotetiza ainda que estas diferenças poderão estar relacionadas com a multiplicidade de sistemas de cotação do ASCT e as diferentes dimensões que estes avaliam. Comparando dois sistemas de cotação distintos a Escala de Segurança (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009) e o Sistema de Dusseldorf (Gloger-Tippelt, Gomille, Koenig, & Vetter, 2002) verificou que apenas a Escala de Segurança revelava um efeito de género significativo, com as raparigas a receberem pontuações de segurança mais elevadas. A autora coloca a hipótese de as duas abordagens se focarem em dimensões de segurança distintas, questionando se a Escala de Segurança é de facto capaz de captar reais diferenças de género nas representações de segurança ou apenas mais permeável a subtilezas de género relacionadas com aspetos que saem do âmbito da vinculação.

Maia (2010) coloca também a hipótese de se tratar de diferenças ao nível das estratégias de regulação emocional adotadas por rapazes e raparigas. Sendo este tipo de tarefa indutora de ansiedade na criança pela presença de temas carregados de emocionalidade (Oppenheim & Waters, 1995), implica da sua parte a ativação de estratégias de regulação emocional que lhe permitam resolver o problema apresentado e produzir uma narrativa coerente, na interação com um adulto não familiar (Chaplin & Aldao, 2012). Maia (2010) salienta a função evolutiva das estratégias de regulação emocional distintas adotadas por rapazes (estratégias de lutar ou fugir, “*fight or flight*”) e raparigas (estratégias de tipo afiliativo). Extrapolando estas estratégias para o ASCT, os rapazes tenderiam a produzir narrativas que conduzem a cotações de segurança mais reduzidas pelas dimensões de coerência, comportamento não-verbal e conhecimento emocional, por oposição às raparigas, cujas narrativas caracterizadas por mais atitudes pró-sociais, obteriam valores de segurança mais elevados. No mesmo sentido, Pierrehumbert et al. (2009) verificaram que as raparigas para além de mais seguras, apresentam maior facilidade no acesso e articulação de conteúdos de natureza emocional. Posto isto, importa explorar as singularidades de género no âmbito da expressão e regulação emocional no pré-escolar.

3.2. Diferenças de Género na Expressão Emocional no Pré-Escolar

Na interação com os adultos as crianças aprendem a expressar e regular emoções (Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000). Em particular, a relação de vinculação influencia a expressão e regulação emocional, através das expectativas (MID) da criança em relação ao comportamento dos cuidadores esta vai modulando o modo como expressa e regula os seus estados afetivos. A expressão das emoções constitui um dos componentes essenciais das estratégias de regulação emocional adotadas pelas crianças (ver Cassidy, 1994).

As diferenças de género têm origem em variáveis biológicas e socioculturais. Ao nível do funcionamento emocional as diferenças de género são claras e robustas (Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000). Marcadas variações individuais estão presentes na expressão emocional de rapazes e raparigas que tendem a emergir desde os primeiros anos de vida (Zeman, Penza, Shipman, & Young, 1997; Buckner & Fivush, 1998). Múltiplos fatores se encontram na base destas diferenças: variáveis fisiológicas (e.g. diferenças hormonais), biológicas (e.g. temperamento), fatores sociais e relacionais (contexto interpessoal, estilos educativos) e aspetos culturais (e.g. papéis de género).

Brody e Hall (2008) colocam a hipótese de aspetos inatos, como o temperamento, contribuírem para as diferenças na expressão emocional de rapazes e raparigas. Segundo as autoras, enquanto bebés, os rapazes possuem níveis de excitabilidade superiores, expressam mais emoções negativas, capacidades linguísticas inferiores e menos capacidade regulatórias que as raparigas. Estas diferenças precoces conduzem a estilos educativos distintos para os dois géneros. Os pais e outros agentes de socialização tendem a responder aos rapazes de forma a minimizar a expressão emocional e, conseqüentemente regular os seus estados afetivos e reduzir os elevados níveis de excitabilidade.

Uma outra perspetiva defende que desde cedo as raparigas são expostas a mais conteúdos emocionais que os rapazes na relação com os pais, o que tem implicações no modo como expressam os seus estados afetivos (Peterson & Roberts, 2003). Neste sentido, é esperado que as raparigas expressem mais emoções positivas e negativas internalizantes (e.g. tristeza, medo, ansiedade, vergonha, culpa) e com maior intensidade que os rapazes (Chaplin & Aldao, 2012). Este padrão de expressão emocional vai ao encontro do papel cuidador e orientado para as relações característico do género feminino,

tanto as emoções positivas como as emoções negativas internalizantes são promotoras da relação. Emoções negativas internalizantes como a tristeza ou a ansiedade comunicam ao outro vulnerabilidade, apelando a uma necessidade de ser confortada e cuidada (Barret & Campos, 1987). Por outro lado, emoções negativas externalizantes como a raiva podem ameaçar a relação ou a interação com o outro. No caso dos rapazes a expressão de emoções negativas como a raiva é congruente com um papel de género pautado pela agressividade, assertividade, competitividade e independência (Brody & Hall, 2008). A transmissão de papéis de género culturalmente adaptativos reforça nas raparigas a expressão de afetos positivos e negativos internalizantes e nos rapazes a expressão de afetos externalizantes (e.g. raiva, desprezo, nojo).

No mesmo sentido, a qualidade das narrativas entre pais e filhos parece variar em função do género. Na idade pré-escolar, os pais tendem a prestar mais atenção à expressão de emoções negativas internalizantes (tristeza e ansiedade) das filhas do que dos filhos. Por outro lado, são mais atentos em relação à expressão de emoções negativas externalizantes, como a raiva, dos filhos do que das filhas (Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005). Portanto, os pais tendem a prestar mais atenção à expressão emocional dos filhos quando esta se revela consistente com os seus papéis de género, ignorando a expressão de afetos incongruentes. De acordo com os autores este comportamento constitui uma forma subtil de socialização, pelo reforço da expressão emocional congruente com os papéis de género. Diferentes padrões de expressão emocional (verbais e comportamentais) são social e culturalmente reforçados para rapazes e raparigas (Zeman, Penza, Shipman, & Young, 1997; Fischer, Mosquera, Vianen, & Manstead, 2004).

Numa meta-análise que reúne 166 investigações sobre efeitos de género na expressão emocional de crianças entre os 0 e os 17 anos, Chaplin e Aldao (2012) referem a idade e a valência emocional da tarefa enquanto fatores moderadores das diferenças na expressão emocional de rapazes e raparigas. As diferenças de género intensificam-se com a idade, ganhando maior expressão a partir da idade pré-escolar altura em que os progressos desenvolvimentais permitem a interiorização dos papéis de género implícitos no processo de socialização. Os efeitos de género são também intensificados por tarefas com valência emocional negativa, nomeadamente tarefas indutoras de ansiedade. Nestes contextos, as raparigas tendem a expressar mais emoções positivas e a minimizar a expressão de emoções negativas externalizantes, na tentativa de minimizar a tensão

interpessoal. Esta tendência é consonante com o papel feminino fundamentalmente cuidador e orientado para a preservação da relação.

3.3. Presente trabalho

Segundo Bowlby (1969) uma vinculação segura promove a expressão de afetos positivos em diferentes contextos interpessoais e ao longo do desenvolvimento. Sabe-se ainda que a segurança da vinculação facilita a capacidade da criança regular estados afetivos negativos, assim como permite a construção de MID mais consistentes e elaborados (Oppenheim & Waters, 1995; Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton, & Halfon, 2004; Silva, et al., 2008). Assumindo que o conteúdo das respostas das crianças ao ASCT tende a ser coerente com os seus MID, crianças com níveis de segurança mais elevados são capazes de se manter organizadas quando confrontadas com temas sobre vinculação carregados de emocionalidade e incluir, de forma articulada e coerente, afetos positivos e negativos nas narrativas (Oppenheim & Waters, 1995).

As singularidades de género ao nível do funcionamento emocional, apesar de vastamente descritas revelam-se por vezes inconsistentes quando se consideram os aspetos sociais, culturais e situacionais, o tipo de processos emocionais implicados, a qualidade das emoções e as características da tarefa (Brody & Hall, 1993; 2008). Numa perspetiva funcionalista, esta inconsistência prende-se com as funções adaptativas motivacionais e de comunicação das emoções, muito dependentes do contexto. Tendo em conta os pressupostos acima referidos, o ASCT por se tratar de uma tarefa indutora de uma valência emocional negativa (i.e. ansiedade) onde é pedido à criança que resolva um problema carregado de emocionalidade através da produção de uma narrativa e na presença de um adulto desconhecido, parece reunir um conjunto de fatores promotores de efeitos de género ao nível da expressão emocional.

O desenvolvimento socio-emocional e da personalidade do sujeito encontram-se associados à qualidade das relações de vinculação precoce, nomeadamente através das representações e expectativas (MID) que a partir dela se constroem (Bretherton & Munholland, 2008). Apesar desta íntima relação entre representações de vinculação (MID) e emoções, poucos estudos se debruçaram sobre o modo como as crianças expressam os seus estados afetivos em contexto de ativação das representações de vinculação, i.e. como os componentes afetivos e cognitivos dos MID se organizam (Oppenheim D. , 1997; Bretherton, 2005; Ferreira, et al., 2013). Um dos escassos estudos

que se debruçou sobre o tema (Ferreira, et al., 2013) consolidou a ideia de que a qualidade das representações de vinculação se encontra intimamente associada à expressão das emoções, com rapazes e raparigas a apresentarem padrões distintos de organização dos componentes afetivos e cognitivos dos MID.

O presente trabalho assenta na hipótese defendida por Maia (2010) de que as diferenças de género ao nível da qualidade da vinculação se podem explicar pela adoção de estratégias de regulação emocional distintas por rapazes e raparigas que se refletem nas respostas ao ASCT. Articulando esta ideia com os estilos de regulação emocional e expressão de estados afetivos propostos por Cassidy (1994), o presente trabalho foca-se na compreensão das singularidades de género ao nível da expressão emocional, no contexto específico da ativação das representações de vinculação de crianças em idade pré-escolar.

Métodos

Participantes

Participaram neste estudo 142 crianças, 75 do sexo feminino e 67 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 50 e os 80 meses ($M = 60.38$, $DP = 7.65$). Todos os participantes foram recrutados para o presente estudo através de duas instituições de ensino pré-escolares da área da grande Lisboa. A sua idade de entrada no Jardim-de-Infância variou entre os 3 e os 62 meses ($M = 17.69$, $DP = 13.60$), passando entre 4 a 11 horas/dia ($M = 8.18$, $DP = 1.30$) neste contexto. As crianças são provenientes de famílias bi-parentais com exceção de 12 que vivem com as mães e mantêm contacto regular com os pais. A idade das mães encontra-se compreendida entre os 26 e os 47 anos ($M = 36.43$, $DP = 3.91$) e a dos pais entre os 27 e os 53 anos ($M = 38.44$, $DP = 5.67$). As habilitações literárias das mães variam entre os 9 e os 23 anos de escolaridade ($M = 14.99$, $DP = 2.88$) e as dos pais entre os 4 e os 19 anos ($M = 15.02$, $DP = 3.40$). Na sua grande maioria, as mães trabalham, com exceção de 11 mães. Todos os pais trabalham fora de casa, entre 20 a 60 horas semanais ($M = 37.90$, $DP = 7,65$) no caso das mães e entre 22 a 96 horas semanais ($M = 42,55$, $DP = 10,82$) no caso dos pais, pertencendo todas as famílias a um nível socioeconómico médio ou médio alto. Todos os participantes deste estudo fazem parte de projetos mais amplos na Linha1-Psicologia do Desenvolvimento da UIPCDE do ISPA-IU, sobre o desenvolvimento socio-emocional da criança (PTDC/PSI/64149/2006 e PTDC/PSI/66172/2006).

Instrumentos

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

O *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990) tem como objetivo aceder às representações de vinculação através da elicitação de narrativas sobre temáticas do quotidiano familiar, relacionadas com a temática da vinculação pais-filhos. A prova consiste numa entrevista com duração aproximada de 20 minutos, aplicável a crianças entre os 3 e os 6 anos. A entrevista é composta por 6 inícios de histórias (Bolo de Aniversário; Sumo Entornado - SU; Joelho Magoado - JM; Monstro M; Separação - SE; Reunião R) contados à criança com a ajuda de uma família de bonecos maleáveis e cenários concordantes com o contexto de cada história. Para a

aplicação da prova são necessários os seguintes materiais: família de bonecos moldáveis (pai, mãe, duas crianças do mesmo gênero que a criança e uma vizinha); adereços que compõem o cenário para as diferentes narrativas (mesa, quatro cadeiras, bolo de aniversário, conjunto de quatro copos e quatro pratos, quadrado de plástico verde que represente relva, estrutura cinzenta que representa uma rocha, duas camas individuais e uma de casal, cobertores e almofadas para as três camas, um carro) (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009). O uso de bonecos e cenários facilita a compreensão e completamento da história por parte da criança, por contribuir para a estruturação da mesma (Bretherton, 2005). Contudo, apesar de sugestivos, os cenários não são demasiado elaborados garantindo que não afastam a criança da tarefa proposta (produção da narrativa). Inicialmente o examinador fornece a instrução, narrando e dramatizando a história até ao momento em que é evocada uma problemática relacionada com a vinculação (à exceção da primeira história), pedindo de seguida à criança que dê continuidade à mesma, ilustrando as interações narradas com a família de bonecos disponível. Cada instrução foi construída de modo a remeter para uma problemática de vinculação distinta:

Bolo de Aniversário

De modo a familiarizar a criança com a tarefa e com entrevistador, assim como assegurar que esta compreende o procedimento, a primeira história assume um caráter neutro face à problemática da vinculação. Nesta instrução é encenado o início da festa de aniversário do filho protagonista. A narrativa produzida pela criança não é cotada posteriormente, funcionando apenas como linha de base (*baseline*) da criança para os cotadores.

Material necessário: família de bonecos, 1 mesa, 4 cadeiras, 1 bolo de aniversário.

Sumo Entornado – SU

Esta história remete para a relação com uma figura de vinculação numa situação de autoridade perante um comportamento negativo accidental da criança. Na instrução é dramatizado um cenário onde a família se encontra à mesa a jantar e a criança protagonista entorna accidentalmente um copo de sumo e a mãe verbaliza o acontecimento (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990).

Material necessário: família de bonecos, 1 mesa, 4 cadeiras, 4 pratos, 4 copos.

Joelho Magoado - JM

Esta história ativa o sistema de vinculação e a resposta parental à dor da criança. Na instrução é dramatizado um cenário em que a família passeia num parque e a criança protagonista sobe a uma rocha, cai, magoa-se no joelho e chora (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990).

Material necessário: família de bonecos, quadrado de plástico verde que representa relva, estrutura cinzenta que representa uma rocha.

Monstro no quarto – M

Esta história ativa o sistema de vinculação e a resposta parental ao medo da criança. Na instrução é dramatizado a ida para a cama da criança protagonista que ao chegar ao quarto ouve um barulho, as luzes apagam-se e o entrevistador afirma tratar-se de um monstro no quarto (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990).

Material necessário: família de bonecos, duas camas individuais e uma de casal, cobertores e almofadas para as três camas.

Separação – SE

Esta história remete para a ansiedade de separação e a capacidade de confronto emocional (*coping*) com um cuidador substituto. Na instrução é dramatizada a partida dos pais, que deixam a vizinha a tomar conta das crianças, regressando no dia seguinte (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990).

Material necessário: família de bonecos, vizinha, quadrado de plástico verde, carro.

Reunião – R

Esta história esclarece a tonalidade afetiva da reunião familiar. Na instrução o entrevistador refere que já é o dia seguinte e dramatiza o regresso dos pais avistado pela vizinha (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990).

Material necessário: família de bonecos, vizinha, quadrado de plástico verde, carro.

As duas últimas histórias (Separação e Reunião) têm sido consideradas as que apresentam maiores correlatos com os episódios de separação e reunião da Situação Estranha (Page, 2001).

2. *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* – WPPSI-R (Wechsler 1989, aferida para a população portuguesa por Seabra-Santos et al., 2003)

A Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-escolar e Primária trata-se de um instrumento destinado a avaliar a inteligência de crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos e 6 meses. É composta por 12 testes distribuídos pelas subescalas verbal e de realização, que permitem aferir o Qi Verbal e Qi de Realização, respetivamente. No presente estudo apenas foram aplicados os subtestes verbais (Informação, Compreensão, Aritmética, Vocabulário, Semelhanças) da versão revista da *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* – WPPSI-R – de Wechsler (1989, aferida para a população portuguesa por Seabra-Santos et al., 2003). A aferição do Qi Verbal inscreve-se na tentativa de controlar possíveis efeitos de competências verbais desiguais entre os participantes.

Procedimento

Num primeiro momento, foi recolhida informação sociodemográfica junto dos pais sobre a idade da criança, idade de entrada para o Jardim de Infância, número de horas/semana no Jardim de Infância, idade dos pais, estado civil, anos de escolaridade, número de horas de trabalho. Todos os pais foram informados sobre os objetivos do projeto de investigação e assinaram um consentimento informado. A recolha dos dados foi efetuada pelo preenchimento de uma ficha sociodemográfica entregue aos pais e recolhida pela Educadora de Infância. Num segundo momento, foram aplicados o ASCT e a Escala Verbal da WPPSI-R, em ocasiões distintas, por membros independentes e previamente treinados da equipa de investigação da UIPCDE (Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva, do Desenvolvimento e da Educação). A aplicação dos instrumentos é realizada individualmente e sem interrupções, na instituição de ensino que a criança frequenta, numa sala disponibilizada pela instituição. A administração ocorre com a criança e o entrevistador sentados frente a frente, intermediados por uma mesa onde são dispostos os materiais.

1. Aplicação do *Attachment Story Completion Task* (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009)

A entrevista inicia-se com a apresentação os elementos da família e a vizinha à criança, pedindo-lhe atribua um nome a cada filho e à personagem da vizinha. Quando a

criança hesita na escolha do nome podem ser dadas sugestões, sempre distintas do nome da criança entrevistada. A criança protagonista será a que ocupa a posição idêntica à criança na fratria, no caso de ter irmãos. Quando a criança entrevistada não tem irmãos a criança protagonista é a criança mais velha. No procedimento original (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990) a personagem da vizinha é figurada pela avó. Esta alteração foi introduzida aquando da adaptação portuguesa do instrumento (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009) por questões relacionadas com as diferenças entre a cultura americana e a portuguesa, ao contrário da primeira, nesta última as crianças têm por hábito passar muito tempo com os avós estando familiarizadas com esta situação. Sendo que a história da separação pretende avaliar a reação da criança protagonista numa situação não habitual e indutora de alguma ansiedade, os autores optaram por alterar a personagem, colocando outra, menos usual na cultura portuguesa, a vizinha.

De seguida, é dada à criança a seguinte instrução: *“Vamos fazer umas histórias com a nossa família. Eu começo a contar e depois tu continuas, está bem?”* (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009). Com vista a promover o envolvimento da criança na tarefa solicita-se a sua ajuda na disposição do cenário no início de cada narrativa e agrupe as personagens envolvidas em fila num dos lados da mesa: *“Podes prepará-los para a próxima história?”*. Prossegue-se com a administração da prova, apresentando ordenadamente cada uma das narrativas, seguidas da instrução: *“Mostra-me e conta-me o que acontece agora”*. Previamente é explicado à criança que apenas poderá intervir na história após a instrução lhe ser dada. No final da narrativa da criança o entrevistador introduz a história seguinte dizendo *“Tive uma ideia para a próxima história”* *“Vamos passar à próxima?”*. Para obter informação detalhada sobre a aplicação consultar o manual de aplicação e cotação de Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva e Fernandes (2009).

As entrevistas têm duração aproximada de 20 minutos e são integralmente gravadas em formato de vídeo. A administração da prova é conduzida por dois investigadores, um entrevistador que interage com a criança e realiza a entrevista e outro investigador da equipa que filma a entrevista mantendo-se como mero observador, sem intervir junto da criança. Após a aplicação da prova esta é cotada através de dois sistemas de cotação distintos, a Escala de Segurança (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009) para aceder à segurança da vinculação e a escala de codificação sistemática das emoções, para aferir a expressão emocional. Para cada um dos sistemas

de cotação, a avaliação das entrevistas foi efetuada através do visionamento dos vídeos e conduzida por dois investigadores independentes previamente treinados, que desconheciam quaisquer dados sobre a criança. A análise de cada entrevista, para cada um dos sistemas de cotação, demorou entre 45 minutos e 90 minutos, dependendo das características de cada entrevista. Assim sendo, o tempo despendido no processo de cotação no conjunto dos dois sistemas para cada entrevista foi entre 1 hora e meia a 3 horas.

Cotação Escala de Segurança

No presente trabalho, foi utilizado o sistema de cotação para a avaliação da segurança das representações de vinculação definido por Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva e Fernandes (2009). A Escala de Segurança desenvolvida pelos autores tem origem no trabalho de Heller (2000, citado por Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009) sobre um conjunto de narrativas que compõem a *MacArthur Story Stem Battery*, algumas das quais pertencem igualmente ao ASCT. Na adaptação portuguesa Maia, et al. (2009) alargaram a versão de Heller (2000), incluindo indicações específicas sobre a resolução das cinco histórias (Maia, 2010). Cada uma das cinco narrativas é cotada de acordo para a Segurança e Coerência de acordo com uma escala contínua de 8 pontos. Este sistema de cotação afasta-se do proposto inicialmente por Bretherton, Ridgeway e Cassidy (1990), que seguia uma lógica de análise categorial (A-B-C-D). Esta opção prende-se com o facto de o sistema categorial por vezes se revelar redutor, focando-se excessivamente em conteúdos mais superficiais das narrativas, não tendo em consideração possíveis defesas típicas de cada idade (Oppenheim, 1997; Solomon & George, 2008). Este sistema de cotação tem obtido até ao momento resultados positivos quanto à sua validade (Silva, et al., 2008).

Os *valores* de segurança são atribuídos, fundamentalmente, em função da Resolução dada ao problema colocado pelo entrevistador em cada início de história e da Coerência da narrativa. Para além da análise dos conteúdos narrados, a escala incorpora também critérios complementares associados ao processo narrativo: Representação parental; Emoção geral expressa; Conhecimento emocional; Interação com o entrevistador; Comportamento não verbal; Investimento na tarefa; Fluência.

Coerência - C

Esta categoria prende-se com a capacidade de a criança elaborar um enredo claro e organizado a nível temporal e espacial. Corresponde a uma escala de apreciação (*rating scale*) de 1 a 8 valores, onde 1 corresponde a extremamente incoerente e o 8 significa muito coerente.

Segurança - S

Esta dimensão corresponde a uma escala de apreciação de 1 a 8 valores, onde 1 equivale a Desorganizado e o 8 corresponde a Muito Seguro. A partir de 5 valores considera-se que a criança é segura. A cotação compreende a combinação de todas as categorias anteriores, incluindo as complementares (Representação parental; Emoção geral expressa; Conhecimento emocional; Interação com o entrevistador; Comportamento não verbal; Investimento na tarefa; Fluência). Dependendo do resultado da combinação das categorias é possível inferir sobre o padrão de vinculação da criança. Para informação detalhada sobre os critérios de cotação consultar o Manual de Aplicação e Cotação da Dimensão Contínua de Segurança de Maia, et al. (2009).

Após treino prévio dos investigadores todas as narrativas foram analisadas, de forma independente, por dois elementos da equipa de investigação cegos em relação às cotações atribuídas pela escala de cotação das emoções, bem como qualquer outra informação sobre a criança. A fiabilidade inter-cotadores foi estudada num conjunto de 107 entrevistas escolhidas ao acaso e igualmente cotadas, de forma autónoma, por pelo menos um de 3 outros elementos da equipa de investigação, também estes previamente treinados e desconhecedores de quaisquer outras informações sobre os participantes. Para as 5 histórias cotadas o acordo inter-juízes (calculado como correlações intra-classes) variou entre .87 e .93, com 80% dos valores a divergirem menos de meio ponto na escala de 1 a 8 valores. Neste conjunto de entrevistas, o valor final, para cada uma das narrativas analisadas, foi obtido através da média das pontuações dadas para cada história.

Sistema de Cotação de Emoções

Este sistema de cotação desenvolvido por Ferreira, Maia, Verissimo e Santos (2009), tem como objetivo observar e codificar de forma sistemática diferentes dimensões das emoções expressas pelas crianças durante a produção de narrativas relacionadas com temáticas de vinculação no *Attachment Story Completion Task* - ASCT

(Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990). Os fundamentos teóricos da escala assentam numa conceção funcionalista das emoções.

As entrevistas são cotadas a partir do momento em que é dada a instrução inicial. Contudo, para que o investigador conheça a criança, toda a entrevista é observada, sendo que as partes não sujeitas a cotação funcionam como *linha de base* das crianças para aspetos como o temperamento, capacidades de linguagem, cognitivas e de socialização das crianças, que podem originar vieses face à efetiva expressão emocional das mesmas. A expressão emocional é avaliada de acordo com seis dimensões: Valência da Emoção Expressa pela Criança; Valência da Emoção Geral Expressa pelos Personagens; Conhecimento Emocional; Tipo de Emoção Referida; Emoções Inapropriadas da Criança; Emoção Geral Expressa pela Criança (para informação detalhada sobre os critérios e cotação ver Sistema de Classificação da Expressão Emocional durante a prova ASCT- *Attachment Story Completion Task* (Ferreira, Maia, Veríssimo, & Santos, 2009)).

As dimensões Valência da Emoção Expressa pela Criança, Valência da Emoção Geral Expressa pelos Personagens, Emoções Inapropriadas da Criança e Emoção Geral Expressa pela Criança são cotadas de acordo com uma escala de apreciação de 1 a 7 valores, em que 1 corresponde a “muito incharacterístico” e o 7 “muito característico”. Para a atribuição de um valor a cada uma destas categorias o investigador deverá considerar os seguintes critérios: Intensidade; Frequência; Duração. As restantes dimensões, Conhecimento Emocional e Tipo de Emoção Referida, baseiam-se em escalas nominais.

Valência da Emoção Expressa pela Criança

Dimensão que se refere às emoções expressas pela criança durante a tarefa de narrar a história: Afetos Positivos (APC); Afetos Negativos (ANegC); Afetos Neutros (ANeuC). São consideradas todas as formas de expressão de afeto: faciais, posturais e verbais. Por questões de definição conceptual, a expressão de afetos neutros, ainda que cotada, não é incorporada nos resultados.

Valência da Emoção Expressa pelos Personagens

Categoria referente às emoções expressas nas interações entre os personagens na narrativa: Afetos Positivos (APP); Afetos Negativos (ANegP); Afetos Neutros (ANeuP). Mais uma vez, por questões de definição conceptual, a expressão de afetos neutros, ainda que cotada, não é incorporada nos resultados. Nesta categoria são cotadas todas as

expressões de afeto dos personagens, sendo que na maioria das vezes, essa expressão é suportada pela verbalização da criança. Quando tal não se verifica, o cotador deverá atender aos movimentos específicos dos personagens dramatizados pela criança e ao contexto narrativo em que eles se inserem.

Conhecimento Emocional - C

Esta categoria codifica a questão colocada pelo entrevistador sobre o estado emocional da criança protagonista. Trata-se de uma escala nominal com cinco dimensões.

Tipo de Emoção Referida - D

Codifica o tipo de emoção enunciada pela criança em resposta à instrução do conhecimento emocional. Dimensão composta por uma escala nominal com 10 dimensões.

Emoções Inapropriadas da Criança - INCOER

Esta categoria avalia a coerência entre as emoções expressas pela criança e a valência emocional da situação narrada.

Emoção Geral Expressa pela Criança – F

Nesta dimensão avalia-se a regulação de emoções expressas pela criança durante a execução da tarefa. A cotação atribuída nesta categoria depende da intensidade, frequência, tipologia e adequação das emoções expressas, bem como de possíveis mecanismos de defesa que impeçam a expressão de emoções negativas, i.e. depende também da capacidade da criança em articular emoções negativas e positivas ao longo da narrativa de forma coerente e adequada com o conteúdo emocional das mesmas. Categoria nominal com quatro dimensões.

Após treino prévio dos investigadores todas as narrativas foram analisadas, de forma independente, por dois elementos da equipa de investigação cegos em relação às cotações atribuídas pela Escala de Segurança, bem como qualquer outra informação sobre a criança. As narrativas foram codificadas para as 5 categorias de emoções expressas de forma independente e cega, no mínimo por dois de 5 elementos da equipa de investigação, desconhecedores de quaisquer outras informações sobre os participantes. Durante o período de treino os investigadores tiveram que obter fiabilidades de $r = .80$ para poderem codificar a expressão emocional dos sujeitos na presente amostra. Em todas as variáveis intervalares em estudo, para as 5 histórias cotadas de cada entrevista,

correspondendo a 624 pontos de juízo, o acordo inter-juízes calculado recorrendo a correlações intra-classes.

2. Aplicação da Escala Verbal da WPPSI-R

Num segundo momento, foram administrados os subtestes verbais da WPPSI-R de Wechsler (1989) aferida para a população portuguesa por Seabra-Santos et al., 2003). A aplicação e cotação da WPPSI-R foram efetuadas por um investigador da equipa diferente dos que entrevistaram as crianças com o ASCT, que desconhecia qualquer informação sobre as mesmas.

Resultados

A análise estatística foi realizada com o *software* SPSS *Statistics* 20 (IBM Corp., Armonk, NY). Os testes apresentados foram realizados após confirmação prévia dos pressupostos necessários para a sua validação. Assume-se que a amostra em estudo tem uma distribuição normal, pela evocação do teorema do limite central, segundo o qual amostras com dimensão superior a 30 sujeitos (N=149) se aproximam de uma distribuição normal (Marôco, 2011). Foram considerados estatisticamente significativos efeitos com nível de significância de 5%.

Realizaram-se análises preliminares através do teste *t-student* para amostras independentes para verificar se rapazes e raparigas diferiam entre si ao nível do QI Verbal. O teste confirmou que não existem efeitos de género estatisticamente significativos para o QI Verbal ($t(123) = -.17, p = .86$).

1. Escala de Segurança

Foi verificada a fiabilidade das medidas através do *alpha de Cronbach* para os valores dos cinco itens - SU, JM, M, SE, R. A consistência interna do constructo para o conjunto dos cinco itens corresponde a um *alpha* de .57. A fiabilidade do constructo segurança para o conjunto dos cinco itens corresponde a um valor reduzido e inadmissível (Pestana & Gageiro, 2003). As análises revelaram que a exclusão da história Reunião (R) conduziria a um aumento da consistência interna do constructo para um valor já aceitável ($\alpha = .64$). As análises seguintes não consideram este item. No caso da Coerência o *alpha de Cronbach* para as 5 histórias assume também um valor reduzido ($\alpha = .52$) optou-se por excluir igualmente o item R, aumentando o valor de *alpha* para um valor considerado razoável ($\alpha = .64$). Estes resultados permitiram combinar os valores das 4 histórias – SU, JM, M, SE – num valor médio para cada dimensão por participante. Análises posteriores consideram os valores médios totais para a Segurança (M_S) e para a Coerência (M_C).

Tabela 1

Estatística descritiva Escala de Segurança

		N	Min.	Máx.	M	DP
SEGURANÇA (M_S)	TOTAL	142	2,63	7,54	5,65	,96
	FEM	75	3,75	7,50	5,93	,86
	MASC	67	2,63	7,54	5,33	,97
COERÊNCIA (M_C)	TOTAL	142	2,63	7,54	5,64	,97
	FEM	75	3,75	7,41	5,96	,87
	MASC	67	2,63	7,54	5,29	,97

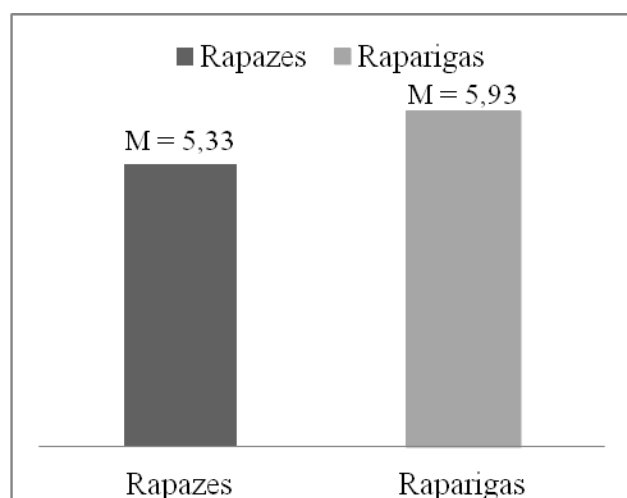
A análise descritiva dos valores médios totais para raparigas e rapazes com base na Escala de Segurança é apresentada na tabela 1. A amostra apresenta, em média, valores que situam os sujeitos no campo da segurança ($M = 5.65$, $DP = .96$). A percentagem de crianças que obtiveram *valores* médios totais que as situam no campo da segurança ($M_S \geq 5$) corresponde a 71,8.

Foi encontrada uma associação positiva significativa e fraca entre o QI Verbal e o *valor* médio total da segurança ($r(123) = .25$, $p = .005$) para um nível de significância de 1%. Contudo, não foram encontradas associações significativas entre os valores da segurança e as variáveis sociodemográficas recolhidas (idade da criança, idade de entrada no Jardim de Infância, número de horas no Jardim de Infância, idade dos pais, habilitações literárias dos pais, número de horas de trabalho dos pais).

Para verificar a significância dos efeitos de género foi aplicado o teste *t-student* para amostras independentes. As raparigas obtiveram, em média, valores mais elevados de segurança no ASCT (ver Figura 1). Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, $t(140) = 3.95$, $p < .01$, $IC\ 95\%] .30; .91[$, entre os valores médios de segurança de rapazes ($M = 5.33$, $DP = .97$, $n = 67$) e raparigas ($M = 5.93$, $DP = .86$, $n = 75$).

Figura 1

Valores médios de segurança para rapazes e raparigas



2. Escala de Afeto

Verificou-se a consistência interna das medidas – APC, ANegC, APP, ANegP, INCOER - para o conjunto das cinco histórias do ASCT. Foram obtidos valores de fiabilidade que oscilam entre o razoável e o muito bom (Pestana & Gageiro, 2003). A consistência interna revelou-se razoável para a dimensão APP ($\alpha = .74$), boa para o ANegC ($\alpha = .80$), o ANegP ($\alpha = .80$) e a INCOER ($\alpha = .82$) e muito boa para o APC ($\alpha = .92$). A partir destes resultados foi possível combinar os valores das cinco histórias em cada dimensão da escala de afeto para *valores* médios totais para cada participante. As análises posteriores consideram os valores médios de cada dimensão – M_APC, M_ANegC, M_APP, M_ANegP, M_INCOER.

Tabela 2

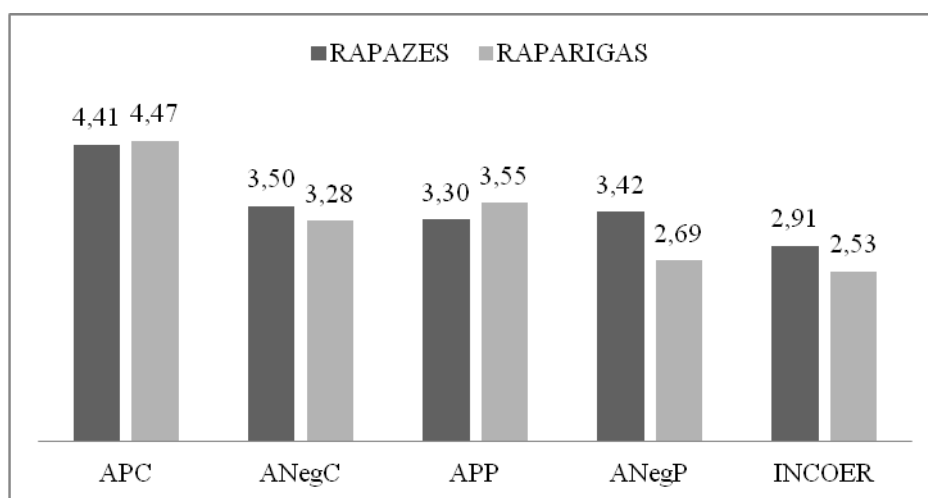
Estatística descritiva da Escala de Afeto

		N	Min.	Máx.	M	DP
Afeto Positivo Criança (M_APC)	TOTAL	142	1,20	6,40	4,44	1,10
	FEM	75	1,60	6,00	4,47	,98
	MASC	67	1,20	6,40	4,41	1,23
Afeto Negativo Criança (M_ANegC)	TOTAL	142	1,73	6,60	3,38	,87
	FEM	75	1,73	5,40	3,28	,85
	MASC	67	2,20	6,60	3,50	,88
Afeto Positivo Personagens (M_APP)	TOTAL	142	1,60	6,20	3,43	,88
	FEM	75	1,60	5,40	3,55	,86
	MASC	67	1,60	6,20	3,30	,88
Afeto Negativo Personagens (M_ANegP)	TOTAL	142	1,13	6,40	3,03	1,20
	FEM	75	1,13	6,40	2,69	1,01
	MASC	67	1,20	6,40	3,42	1,28
Incoerência (M_INCOER)	TOTAL	142	1,00	6,40	2,71	1,10
	FEM	75	1,40	5,60	2,53	,97
	MASC	67	1,00	6,40	2,91	1,20

A análise descritiva dos *valores* médios totais da amostra e dos *valores* médios dos rapazes e das raparigas com base na Escala de Afetos é apresentada na tabela 2. Realizaram-se correlações de Pearson entre as cinco dimensões do afeto e as variáveis sociodemográficas recolhidas. Não foram encontradas correlações estatisticamente significativas com nenhuma variável sociodemográfica, à exceção da idade da criança que se associa positiva e moderadamente com a M_INCOER ($r(140) = .28, p = .001$) Aplicou-se o teste *t-student* para amostras independentes para verificar se as médias dos *valores* das dimensões do afeto variavam em função do género. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para os valores médios das dimensões ANegP e INCOER (Figura 2). Os valores médios de ANegP variam significativamente, $t(125) = -3.72, p < .01, IC\ 95\%] -1.11; -.34[$, entre os valores médios de rapazes ($M = 3.42, DP = 1.28, n = 67$) e raparigas ($M = 2.69, DP = 1.01, n = 75$). Para a dimensão M_INCOER encontraram-se diferenças estatisticamente significativas, $t(126) = -2.05, p = .042, IC\ 95\%] -.74; -.01[$, entre os valores médios de rapazes ($M = 2.91, DP = 1.20, n = 67$) e raparigas ($M = 2.53, DP = .97, n = 75$).

Figura 2

Diferenças na escala de afeto em função do sexo



Realizaram-se também correlações de Pearson entre o QI Verbal e os *valores* médios das 5 dimensões da Escala de Afeto. Foram encontradas associações negativas e estatisticamente significativas entre o QI Verbal e o M_ANegC ($r(123) = -.18, p < .05$) e o M_ANegP ($r(123) = -.25, p < .01$).

3. Segurança e Afeto

Tabela 3

Correlações entre a Escala de Afeto e a Escala de Segurança

	M_APC	M_ANegC	M_APP	M_ANegP	M_INCOER	QI Verbal	Idade
M_S	.09	-.26**	.35**	-.46**	-.29**	.25**	.10
M_APC		-.06	.44**	.33**	.44**	.142	-.07
M_ANegC			-.19*	.33**	.26**	-.18*	-.01
M_APP				.16	-.00	.14	.06
M_ANegP					.65**	-.25**	.07
M_INCOER						-.09	.28**

**p<0.01 (bi-caudal)

*p<0.05 (bi-caudal)

Analisaram-se as correlações entre os valores médios totais das dimensões das escalas de Segurança e Afeto. A Tabela 3 apresenta os valores das correlações de Pearson entre as diferentes dimensões, assinalando as associações que se revelaram significativas.

Os resultados revelam associações significativas entre as diferentes dimensões com intensidade fraca ($r < .25$) a forte ($r > .50$) (Marôco, 2011). Foram também efetuadas correlações parciais para as correlações onde ambas as variáveis apresentavam correlações significativas com o QI Verbal de modo a controlar o seu possível efeito sobre as mesmas. Controlado o efeito do QI, as correlações mantêm-se significativas e moderadas entre M_S e M_ANegC ($r(120) = -.25, p = .005$), M_S e M_ANegP ($r = -.42, p = .000$) e M_ANegC e M_ANegP ($r(120) = .29, p = .001$). Contudo as três associações tenderam a reduzir o valor de r , após o controlo do QI Verbal.

a. Efeitos de género no padrão de expressão emocional

Tabela 4

Correlações entre a Escala de Afeto e a Escala de Segurança - Raparigas

	M_APC	M_ANegC	M_APP	M_ANegP	M_INCOER	Qi Verbal	Idade
M_S	,25*	-,28*	,24*	-,36**	-,20	,31*	,03
M_APC		-,16	,54**	,23*	,24*	,13	-,06
M_ANegC			-,17	,27*	,22	-,13	,01
M_APP				,41**	,08	,07	,06
M_ANegP					,44**	-,26*	,02
M_INCOER						-,11	,42**

** $p < 0.01$ (bi-caudal)

* $p < 0.05$ (bi-caudal)

Analisaram-se as correlações entre os *valores* médios totais das dimensões das escalas de Segurança e Afeto para o grupo das raparigas. A Tabela 4 apresenta os valores das correlações entre os *valores* médios totais das dimensões em estudo, assinalando as que se revelaram significativas. Os resultados revelam associações significativas fracas ($r < .25$) a fortes ($r > .50$) (Marôco, 2011). Foram controlados possíveis efeitos do QI Verbal nas correlações significativas que envolvem as dimensões M_S e M_ANegP através de correlações de Pearson parciais. As correlações entre M_ANegP e M_S ($r(59) = -.30, p = .018$), M_APC ($r(59) = .301, p = .017$), M_APP ($r(59) = .47, p = .000$) e M_INCOER ($r(59) = .47, p = .000$) mantiveram-se significativas após controlo do Qi Verbal. A correlação entre M_ANegP e M_ANegC ($r(59) = .24, p = .062$) não se revelou significativa após controlo do QI Verbal. Para a dimensão M_S as correlações com M_ANegC ($r(59) = -.28, p = .027$) e M_ANegP ($r(59) = -.30, p = .018$) mantiveram-se

significativas após controlo do QI Verbal. As correlações entre M_S e M_APC ($r(59) = .23, p = .073$) e M_APP ($r(59) = .23, p = .067$) não se revelaram significativas após controlo do QI Verbal.

Tabela 5

Correlações entre a Escala de Afeto e a Escala de Segurança - Rapazes

	M_APC	M_ANegC	M_APP	M_ANegP	M_INCOER	Qi Verbal	Idade
M_S	-,03	-,19	,42**	-,44**	-,31*	,24	,22
M_APC		,04	,37**	,44**	,60**	,15	-,09
M_ANegC			-,18	,34**	,27*	-,24	-,03
M_APP				,05	-,03	,22	,07
M_ANegP					,78**	-,27*	,09
M_INCOER						-,08	,15

** $p < 0.01$ (bi-caudal)

* $p < 0.05$ (bi-caudal)

Analysaram-se também as correlações entre os valores médios totais das dimensões das escalas de Segurança e Afeto para o grupo dos rapazes. A Tabela 5 apresenta os valores das correlações entre os *valores* médios totais das dimensões em estudo, assinalando as que se revelaram significativas. Os resultados revelam associações significativas moderadas ($.25 < r < .50$) a fortes ($r > .50$) entre as dimensões em estudo (Marôco, 2011).

Também para o grupo dos rapazes se realizaram correlações de Pearson parciais nos casos em que ambas as variáveis se correlacionavam significativamente com o QI Verbal para controlar o efeito desta variável. Controlado o efeito do QI, as correlações entre M_ANegP e M_S ($r(56) = -.41, p = .001$), M_APC ($r(56) = .54, p = .000$), M_ANegC ($r(56) = .30, p = .018$) e M_INCOER ($r(56) = .79, p = .000$) mantêm-se significativas.

Discussão

O presente estudo pretende descrever os padrões de expressão emocional de rapazes e raparigas em idade pré-escolar em contexto de ativação das representações de vinculação. A pertinência deste trabalho prende-se sobretudo com a escassez de estudos sobre o modo como as crianças desta idade organizam os componentes cognitivos e afetivos dos MID e o modo distinto como rapazes e raparigas os organizam. No sentido de uma melhor compreensão e em conformidade com o capítulo anterior, a discussão dos resultados é apresentada em três secções – (1) Escala de Segurança, (2) Escala de Afetos, (3) Segurança e Escala de Afeto.

1. Escala de Segurança

Como seria expectável numa população considerada normativa, os resultados revelam que a amostra em estudo se inscreve no campo da segurança, situando-se a maioria das crianças nos pontos da escala que descrevem representações pouco seguras (5), algo seguras (6) e seguras (7). Contudo, as raparigas apresentam valores médios de segurança mais elevados que os rapazes. Estes resultados vão no sentido dos dados reportados na literatura, segundo os quais as raparigas tendem a revelar melhor performance em tarefas de elicitação de narrativas ativadoras das representações de vinculação (Verschuere, Marcoen, & Sehoefs, 1996; Page & Bretherton, 2003; Pierrehumbert, et al., 2009; Maia, 2010; Wong, et al., 2011; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Antunes, 2012; Ferreira, et al., 2013). Portanto, as raparigas, em comparação com os rapazes, produziram narrativas mais coerentes, com resoluções mais completas, revelaram um maior investimento na tarefa, maior fluência verbal e integração de aspetos positivos e negativos na história (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009).

Como referido no enquadramento teórico da presente dissertação, diferentes hipóteses explicativas são levantadas na literatura como possíveis explicações para as singularidades de género encontradas. À semelhança de investigações anteriores (Wong, et al., 2011; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Antunes, 2012), os resultados revelam que estas diferenças não se prendem com desarmonias ao nível das competências linguísticas. Ainda que uma parte da segurança se associe a melhores competências linguísticas (QI verbal), este fator não explica as diferenças de género encontradas. No entanto, na base da associação fraca, mas significativa associação entre QI Verbal e

Segurança poderá estar a hipótese colocada por Stievenart et al. (2012). Os autores defendem que o QI verbal constitui um fator de resiliência em relação à segurança da vinculação, que permite que a criança adquira mais conhecimentos sobre a relação de vinculação, proporcionando o desenvolvimento de MID mais flexíveis e consistentes e por conseguinte, representações de vinculação mais seguras.

Contudo, considera-se que na base dos resultados obtidos se encontram estilos de regulação emocional distintos adotados por raparigas e rapazes (Maia, 2010), com as primeiras a gozarem melhores competências de regulação emocional. Diferentes fatores se encontram na base destas diferenças, nomeadamente questões socioculturais relacionadas com o facto de a nossa cultura promover a socialização de papéis de género distintos (Pierrehumbert, et al., 2009). Outros aspetos prendem-se com a história relacional precoce com os pais, onde as raparigas parecem ser expostas a mais conteúdos de natureza emocional (Dunn, Bretherton, & Munn, 1987; Peterson & Roberts, 2003; Butler & Shalit-Naggar, 2008). Promovendo melhores competências narrativas que lhes permitem contar histórias mais coerentes e ricas em pormenores de natureza emocional.

2. Escala Afeto

Os resultados obtidos apenas revelam diferenças estatisticamente significativas entre os *valores* médios de raparigas e rapazes no afeto negativo dramatizado através dos personagens (ANegP) e na incoerência da expressão do afeto (INCOER), com as raparigas a dramatizarem menos interações negativas entre os personagens e a expressarem afetos de forma mais coerente (INCOER) que os rapazes. Contudo, verifica-se que as raparigas tendem também a expressar mais afetos positivos (APC) e menos afetos negativos (ANegC), bem como a dramatizarem mais interações positivas entre os personagens (APP) que os rapazes (ver Gráfico 4). Estes resultados vão no sentido da literatura existente. As diferenças de género ao nível da expressão emocional aumentam com a idade ganhando maior expressão no período pré-escolar pela interiorização dos papéis de género (Zeman, Penza, Shipman, & Young, 1997). As raparigas tendem a expressar mais emoções positivas, promotoras da relação e congruentes com o papel cuidador associado ao género feminino (Brody & Hall, 1993; 2008). Por outro lado, raparigas e rapazes parecem adotar estilos de regulação emocional distintos, o que também se encontra na base dos resultados acima descritos.

3. Segurança e Afeto

A qualidade da vinculação revelou-se positiva e significativamente associada à expressão emocional. Esta relação revelou-se positiva e moderada com a dramatização de interações positivas na história (APP) e negativa e moderada com a expressão de afeto negativo pela criança (ANegC) e através dos personagens (ANegP), bem como com a expressão de emoções inapropriadas da criança (INCOER). Estes resultados vão no sentido da literatura, indicando que crianças mais seguras possuem melhores capacidades de regulação emocional (Cassidy, 1994; Miljkovitch, Pierrehumbert, Bretherton, & Halfon, 2004; Bretherton, 2005) que lhes permitem permanecer organizadas quando colocadas perante temáticas sobre vinculação carregadas de emocionalidade e capazes de produzir narrativas com articulação coerente de afetos positivos e negativos (Oppenheim & Waters, 1995). As crianças com vinculação segura tendem também a construir narrativas com mais interações positivas entre os personagens, enquanto as inseguras dramatizam mais interações negativas.

Contudo, a ausência de correlação entre segurança e afeto positivo na criança (APC) contraria a literatura e a premissa de Bowlby (1969) de que a segurança promove a expressão de afetos positivos ao longo do desenvolvimento. Parece que a expressão de afeto positivo não é uma condição necessária para que as crianças sejam consideradas seguras. Este resultado em conjunto com a associação positiva e moderada da expressão de afeto positivo (APC) com a dramatização na narrativa de afetos positivos (APP) e negativos (ANegP) e com a incoerência da expressão emocional da criança, parece indicar a presença de uma estratégia de regulação emocional pelo recurso ao afeto positivo ou um mecanismo de defesa relacionados com os MID face ao confronto com a situação ASCT indutora de ansiedade (Thompson, 1994). A forte correlação entre a dramatização de afeto negativo na narrativa (ANegP) e a incoerência da expressão emocional reforça a ideia de que este resultado representa uma estratégia de regulação emocional. Ferreira et al. (2013) reportam um resultado semelhante que associam à presença de mecanismos de defesa relacionados com os MID de vinculação. Contudo, é necessário mais investigação sobre a expressão emocional em contexto de ativação de representações de vinculação para que se possa compreender os mecanismos aqui presentes e se estes resultados são ou não apenas uma especificidade destas amostras.

A maioria dos estudos sobre desenvolvimento emocional defende que o aumento da idade permite às crianças a aquisição de melhores capacidades de regulação e

expressão dos afetos, o que lhes permite expressar os seus estados afetivos de forma mais adequada (Thompson, 1994). Contudo, na amostra em estudo a correlação positiva e moderada entre a idade da criança e a expressão de afetos incoerentes (INCOER) contraria a literatura. A este resultado associam-se tendências para a diminuição da expressão de afetos positivos (APC) e negativos (ANegC), aumento da dramatização e afetos positivos (APP) e aumento da dramatização de afetos negativos nas narrativas (ANegP). As raparigas parecem ser as responsáveis por esta associação, pelo que diferenças de género parecem estar na base deste resultado. No âmbito deste trabalho, importa compreender o contributo diferencial das raparigas e dos rapazes para as relações acima descritas.

Efeitos de género no padrão de expressão emocional

A partir da idade pré-escolar fatores sociais, culturais e interpessoais promovem a emergência de padrões de expressão emocional diferentes nos rapazes e nas raparigas (Zeman, Penza, Shipman, & Young, 1997; Fischer, Mosquera, Vianen, & Manstead, 2004; Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005). A situação ASCT parece favorecer a emergência das diferenças de género na expressão emocional pela valência emocional negativa da tarefa e o contexto interpessoal (i.e. presença de um adulto não familiar) (Chaplin & Aldao, 2012). Em sentido idêntico aos resultados já descritos por Ferreira et al. (2013) raparigas e rapazes apresentam padrões distintos de expressão emocional e de organização dos componentes cognitivos e afetivos dos MID durante a produção de narrativas ASCT (ver tabelas 4 e 5). No geral, as raparigas tendem a expressar mais afetos positivos, menos afetos negativos e de forma mais coerente que os rapazes. A expressão de afetos negativos revelou-se mais concordante com a dramatização de eventos negativos nas narrativas ASCT para os rapazes que para as raparigas. Por sua vez, estas expressam afetos positivos de forma mais concordante com a representação de interações positivas do que os rapazes, para os quais o afeto positivo parece ter uma função sobretudo regulatória.

Os rapazes mais seguros parecem regular melhor os seus estados afetivos produzindo narrativas com mais interações positivas e menos interações negativas entre os personagens, articulando afetos positivos e negativos de forma mais coerente. Todavia, nos rapazes a segurança não está relacionada com a expressão ou a dramatização de afetos positivos de forma significativa, revelando mesmo uma tendência negativa. Tal como referido anteriormente, esta ausência de relação entre afetos positivos

e segurança para nos rapazes não vai ao encontro da literatura, sendo esperado que as crianças seguras expressem mais afetos positivos (Bowlby, 1969). Pensa-se que este resultado inesperado se deve à função sobretudo regulatória da expressão de afeto positivo para o gênero masculino, bem como às melhores capacidades regulatórias do gênero feminino nesta etapa do desenvolvimento. Os rapazes parecem adotar um padrão de expressão emocional distinto das raparigas, expressam menos afeto positivo, mas representam-no mais na narrativa que as raparigas. Os rapazes com valores mais elevados de segurança parecem ser capazes de regular melhor os seus estados afetivos. Permanecem mais organizados, o que lhes permite expressar menos afetos e dramatizá-los mais nos personagens de forma mais adequada.

Por seu lado, as raparigas mais seguras expressam mais afetos positivos e menos afetos negativos e representam mais interações positivas e menos interações negativas entre os personagens. Ainda que não se seja uma associação significativa, verifica-se uma tendência para as raparigas mais seguras expressarem afetos de forma mais coerente. Contudo a associação positiva e significativa entre a segurança e o QI Verbal no gênero feminino revela que as raparigas mais seguras são as que recorrem mais às suas competências linguísticas para se regularem. Reforçando esta hipótese, verificou-se que quando se controla o efeito do QI Verbal, a associação entre segurança e afeto positivo (APC e APP) deixa de ser significativa. No mesmo sentido, também a função concordante entre a expressão e a dramatização de afetos negativos perde a significância estatística quando se controlam as competências verbais das raparigas. Estes resultados vêm reforçar o papel fundamental das representações de vinculação no desenvolvimento socio-emocional, nomeadamente a função organizadora das representações de vinculação.

Em ambos os géneros o afeto positivo assume uma função regulatória e uma função concordante, a sua expressão aumenta perante a dramatização de eventos positivos mas também de afetos negativos em ambos os géneros. Comparativamente às raparigas, nos rapazes a função regulatória do afeto positivo é superior. Nos rapazes a expressão de afetos positivos correlaciona-se positiva e moderadamente com a dramatização de interações negativas na narrativa, nas raparigas esta associação também se verifica mas com intensidade reduzida. A força da relação entre a expressão de afeto positivo e a incoerência e da associação entre a dramatização de eventos negativos e a incoerência nos rapazes, relativamente às raparigas reforçam a ideia de que as raparigas

regulam melhor os seus estados afetivos. Em momentos de maior negatividade os rapazes expressam mais afetos positivos que negativos e de forma pouco adaptada, o que atesta a presença de uma estratégia de regulação emocional assente no recurso à expressão de afetos positivos com maior intensidade no género masculino. As raparigas recorrem também à mesma estratégia regulatória, mas parecem fazê-lo com menor intensidade que os rapazes. Quando se considera que a relação significativa entre a expressão e dramatização de afeto positivo e segurança, assim como a relação concordante entre a expressão e dramatização de afetos negativos desaparece quando se controlam as competências linguísticas das raparigas, pode especular-se que serão as raparigas com valores de segurança mais reduzidos que mais recorrem à expressão de afeto positivo para se regularem.

A ausência de relação entre as competências linguísticas e a incoerência em ambos os géneros independentemente dos *valores* de segurança atesta novamente, que os padrões de expressão emocional distintos de raparigas e rapazes não se prendem com as competências verbais ou com as representações de vinculação, mas sim com estilos divergentes de regulação dos estados afetivos adotados pelos dois géneros. As raparigas recorrem mais às suas competências verbais e os rapazes usam preferencialmente a expressão de emoções positivas para regular estados negativos, ainda que os dois géneros possuam competências linguísticas equivalentes. Pensa-se que estas diferenças se devem a questões socioculturais, como os estilos educativos parentais, estilos interativos adotados e socialização dos papéis de género. Na idade pré-escolar, rapazes e raparigas interagem preferencialmente com pares do mesmo sexo e adotam brincadeiras e estilos de interação distintos e congruentes com os seus papéis de género (Maccoby, 2002). Os rapazes tendem a interagir de modo mais agitado, competitivo, conflituoso e por vezes agressivo envolvendo-se com maior frequência que as raparigas, em brincadeiras do tipo “*rough-and-tumble*”. Enquanto as raparigas envolvem-se preferencialmente em atividades a que Maccoby (2002, p. 56) chama “*collaborative discourse*”, que envolvem conversas e ações que implicam reciprocidade, orientadas para a manutenção de uma interação harmoniosa no seio do grupo. Neste período desenvolvimental, rapazes e raparigas parecem treinar competências diferentes nas interações com os pares.

A socialização da expressão emocional emerge logo nos primeiros anos de vida (Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000). Desde os primeiros meses, as mães expressam emoções de modo diferente com os filhos e com as filhas (Malatesta, Culver,

Tesman, & Shepard, 1989). Segundo os autores, as mães expressam uma maior variedade e intensidade de emoções com as filhas. Consequentemente, no fim do primeiro ano de vida as raparigas expressam mais emoções, com maior intensidade. Também o trabalho de Fivush, Brotman, Buckner e Goodman (2000) revela que aos três anos as raparigas falavam mais sobre aspetos emocionais das suas experiências que os rapazes e tanto o discurso das mães como dos pais era mais emocional (recurso a mais palavras emocionais) com as filhas do que com os filhos quando conversavam sobre eventos tristes. No mesmo sentido outras investigações revelaram que as narrativas das mães sobre eventos negativos são mais elaboradas e emocionalmente mais orientadas para a relação com as filhas do que com os filhos em idade pré-escolar (Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn, & Cassidy, 2003).

Em geral as raparigas parecem ser expostas precocemente na relação com os pais a mais conteúdos emocionais que os rapazes (Dunn, Bretherton, & Munn, 1987; Peterson & Roberts, 2003; Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn, & Cassidy, 2003; Butler & Shalit-Naggar, 2008). Os autores consideram que esta distinta socialização parental conduz à formação de um self emocionalmente mais orientado para as relações nas raparigas comparativamente aos rapazes. Melhor do que os rapazes, as raparigas parecem aprender na relação precoce com os pais a regular e expressar emoções negativas (Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn, & Cassidy, 2003). Neste sentido, desde cedo no desenvolvimento as raparigas parecem comportar-se de forma mais orientada para a relação, o que é consistente com o papel social desempenhado pelas mulheres, mas confirma igualmente a influência de outras variáveis tais como predisposições biológicas e temperamentais (Kagan, 1994). Portanto, considera-se que diferentes estilos interativos, associados a estilos educativos parentais diferenciais, fomentam estilos de regulação e expressão de estados afetivos divergentes nas raparigas e nos rapazes.

Tendo em conta a premissa de que as crianças em idade pré-escolar tendem a melhorar as suas competências emocionais com o aumento da idade (Bretherton, Fritz, Zahn-Waxler, & Ridgeway, 1986), a associação moderada e positiva entre idade e incoerência da expressão emocional no grupo das raparigas é inesperada. Contribuindo para a imprevisibilidade deste resultado, também no presente estudo as raparigas parecem gozar de mais competências regulatórias que os rapazes, expressando emoções positivas e negativas de forma mais adaptada. Pensa-se que a razão pela qual as raparigas com mais idade parecem expressar afetos de forma mais inadaptada se prende com questões

desenvolvimentais relacionadas com a socialização dos papéis de género. Considera-se também que, em parte, esta associação é influenciada pela consideração das emoções negativas ditas internalizantes e externalizantes no seu conjunto.

Estudos anteriores revelam que a expressão de emoções negativas internalizantes (e.g. tristeza e ansiedade) tende a ser superior nas raparigas que nos rapazes. Estes últimos tendem a expressar emoções externalizantes (e.g. raiva, desprezo) com maior intensidade que as raparigas (Chaplin, Cole, & Zahn-Waxler, 2005; Chaplin & Aldao, 2012). Segundo Chaplin, Cole e Zahn-Waxler (2005), a socialização parental das emoções promove este efeito através do reforço da expressão de afetos congruentes com o papel de género da criança. No seu estudo, os autores concluíram que a atenção reforçada dos pais aos afetos congruentes com os papéis de género das crianças em idade pré-escolar (por volta dos 4 anos) reforça a expressão de emoções negativas internalizantes ou submissas nas raparigas por volta dos 6 anos. Este tipo de emoções é consistente com o papel da mulher de cuidadora e orientado para a relação (Brody & Hall, 1993; 2008). Pois, ao contrário das emoções negativas externalizantes que podem ameaçar a relação com o outro, as internalizantes fomentam a interação (Fivush & Buckner, 2000).

Neste sentido, considera-se que esta associação entre a idade das raparigas e a expressão de afetos incoerentes poderá espelhar a expressão de emoções negativas internalizantes mais intensa nas raparigas mais velhas, devido à crescente interiorização dos papéis de género. Esta hipótese explicativa é reforçada pela tendência positiva não significativa para o aumento da expressão de emoções negativas com a idade. No que se refere às emoções positivas a criança tende a diminuir a expressão de emoções positivas e a aumentar a sua dramatização, o que em conjunto com o aumento da expressão de afetos negativos aumenta a incoerência da expressão emocional. A segurança das representações de vinculação apresenta uma tendência positiva não significativa com o aumento da idade. Seria interessante, de futuro, compreender que papel os MID desempenham nesta associação entre incoerência e idade da criança para o género feminino. No presente trabalho permanece em aberto se esta tendência se estende pelos diferentes *valores* da escala de segurança ou se é características das crianças com *valores* de segurança mais baixo.

Limitações e Futuras Investigações

A principal limitação desta investigação prende-se com a reduzida fiabilidade da Escala de Segurança (Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009). Ainda que os elevados valores de fiabilidade da Escala de Segurança obtidos em investigações anteriores com populações semelhantes (e.g. Silva, et al., 2008; Maia, 2010; Wong, et al., 2011) assegurem a validade e robustez do instrumento, os valores de fiabilidade obtidos na presente amostra levam a que os resultados com a Escala de Segurança acima discutidos devam ser considerados com precaução. Seria conveniente a replicação do estudo com uma amostra de dimensão superior a fim de assegurar a sua fiabilidade.

A indiscriminação do tipo de afetos negativos expressos pela criança e dramatizados nos personagens constitui uma outra limitação desta investigação. Estudos que distinguem emoções negativas internalizantes e externalizantes revelam que, consistente com o papel de género que desempenham, o género feminino tende a expressar mais emoções negativas internalizantes (e.g. tristeza e ansiedade) e o masculino mais emoções negativas externalizantes (e.g. raiva, desprezo) (ver Chaplin & Aldao, 2012). Neste sentido, considerar no seu conjunto emoções negativas internalizantes e externalizantes poderá mascarar possíveis singularidades de género no padrão de expressão emocional. De futuro, seria interessante explorar separadamente os efeitos de afetos negativos internalizantes e externalizantes nos padrões de expressão emocional em contexto de ativação dos seus MID de vinculação.

Outra limitação desta investigação prende-se com a homogeneidade do estatuto socioeconómico da amostra que impossibilita a generalização dos resultados para a população em geral. Ainda que se trate de uma amostra normativa, considera-se que a replicação desta investigação a populações com níveis socioeconómicos inferiores também enriqueceria a compreensão das divergências de género nos padrões de expressão emocional das crianças no pré-escolar. Seria igualmente pertinente alargar esta investigação a outras amostras. Atendendo aos resultados discutidos e ao papel que os papéis de género parecem assumir ao nível do funcionamento socio-emocional de raparigas e rapazes considera-se relevante replicar este estudo noutras culturas, nomeadamente em populações onde os papéis de género não sejam tão marcados como nos países latinos, onde se inclui a população portuguesa.

Apesar das limitações apresentadas, o presente trabalho contribui para a compreensão das diferenças de género no funcionamento emocional em contexto de ativação dos MID. Confirmou a presença de padrões distintos de expressão e regulação dos seus estados afetivos adotados por rapazes e raparigas nesta etapa desenvolvimental, bem como que a qualidade das representações de vinculação influencia a modulação da expressão emocional. O desenvolvimento socio-emocional de rapazes e raparigas sofre nesta altura uma desarmonia que foi aqui discutida à luz da socialização dos papéis de género. A ênfase do presente trabalho assenta no papel da relação precoce e socialização parental em especial por se focar no contexto específico da ativação dos MID de vinculação. Contudo, outros aspetos se encontram na base destas singularidades de género, designadamente questões biológicas, mas também outros fatores sociais e culturais. Permanecendo um longo caminho por desbravar para que as questões aqui levantadas sejam clarificadas e se conheçam com clareza todos os processos implicados nas singularidades de género ao nível da expressão e regulação das emoções tanto em contexto de ativação de representações de vinculação, como nas restantes ecologias da criança. Sendo que diferentes contextos implicam objetivos distintos é importante investigar de que forma a criança em idade pré-escolar é capaz de adaptar as suas estratégias às exigências contextuais.

Referências

- Ainsworth, M., & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personality Development. *American Psychologist*. Vol. 46 (4), 333-341.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bar-Haim, Y., Sutton, D. B., Fox, N. A., & Marvin, R. S. (2000). Stability and Change of Attachment at 14,24, and 58 Months of Age: Behavior, Representation, and Life Events. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,41(3), 381-388.
- Barret, D., Ganiban, J., & Cicchetti, D. (1999). V. Maltreatment, Negative Expressivity, and the Development of Type D Attachments from 12 to 24 Months of Age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(3), 97-118.
- Barret, K., & Campos, J. (1987). Perspectives on Emotional Development II: A Funcionalist Approach to Emotions. In J. O. (Ed), *Handbook of Infant Development (2nd Ed)* (pp. 555-578). New York: Wiley.
- Booth, C. L., Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1998). Perceptions of Emotional Support from Mother and Friend in Middle Childhood: Links with Social-Emotional Adaptation and Preschool Attachment Security. *Child Developmentl* 69(2), 427-442.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume I: Attachment*. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (PEP Archive).
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Volume II: Separation, Anxiety and Anger*. London: International Psychoanalytical Library (PEP Archive).
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Volume III: Loss, Sadness and Depression*. London: International Psychoanalytical Library, PEP Archive .
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton, & E. W. (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 209(1-2) (pp. 3-35).

- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication, and working models. In J. O. (Ed.), *Handbook of infant development (2nd ed.)* (pp. 1061 – 1100). New York: Wiley.
- Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Bretherton, I. (2005). In Pursuit of the Internal Working Model Construct and Its Relevance to Attachment Relationships. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. (. Waters, *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 13-47). New York, NY, US: Guilford Publications.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal Working Models in Attachment Relationships: Elaborating a Central Construct in Attachment Theory. In J. Cassidy, & P. R. (Eds), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications (2nd Ed)* (pp. 102-127). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C., & Ridgeway, D. (1986). Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective. *Child Development*, 57(3), 529-548.
- 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 D. C. M. T. Greenberg, *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 273-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and Emotion in Context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett, *Handbook of Emotions (3rd ed.)* (pp. 395-408). New York: The Guilford Press.
- Brody, L., & Hall, J. (1993). Gender and Emotion. In M. Lewis, & J. H. (Editors), *Handbook of Emotions (1st Ed.)* (pp. 447-460). New York: Guilford Press.
- Buckner, J. P., & Fivush, R. (1998). Gender and Self in Children's Autobiographical Narratives. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 407-429.
- Butler, R., & Shalit-Naggar, R. (2008). Gender and Patterns of Concerned Responsiveness in Representations of the Mother – Daughter and Mother – Son Relationship. *Child Development*, 79(4), 836–851.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the Natures of Emotion Regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394.

- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A Functionalist Perspective on the Nature of Emotion. In N. F. (Ed.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3) (pp. 284-303).
- Campos, J. J., Mumme, D. L., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A Functionalist Perspective on the Nature of Emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 284-303.
- Camras, L. A., & Fatani, S. S. (2008). The Development of Facial Expressions: Current Perspectives on Infant Emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett, *Handbook of Emotions (3rd Ed.)* (pp. 291-303). New York: Guilford Press.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. In N. F. (Ed.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3) (pp. 228-249).
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2012). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. doi:10.1037/a0030737.
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental Socialization of Emotion Expression: Gender Differences and Relations to Child Adjustment. *Emotion*, 5(1), 80-88.
- Cicchetti, D., Cummings, E. M., Greenberg, M., & Marvin, R. (1990). An Organizational Perspective on Attachment beyond Infancy: Implications for Theory, Measurement, and Research. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings, *Attachment in the Preschool Years. Theory, Research and Intervention* (pp. 3-49). Chicago and London: The Chicago University Press.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317 - 333.
- Cole, P., Michel, M., & Teti, L. O. (1994). The Development of Emotion regulation and Dysregulation: A Clinical Perspective. In N. F. (Ed.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3) (pp. 73-100).

- Cortina, M., & Marrone, M. (2004). Reclaiming Bowlby's Contribution to Psychoanalysis. *International Forum Of Psychoanalysis*, 13(3), 133-146.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23(1), 132-139.
- Ferreira, B., Maia, J., Verissimo, M., & Santos, A. J. (2009). *Sistema de Classificação da Expressão Emocional durante a prova ASCT- Attachment Story Completion Task . Manual de Codificação. Manuscrito não publicado*. Lisboa: Linha 1: Psicologia do Desenvolvimento, UIPCDE. ISPA-IU.
- Ferreira, B., Pinto, A., Fernandes, E., Antunes, M., Santos, A. J., & Veríssimo, M. (2013). Emotional components of internal working models of attachment and their relation to emotion regulation and affect expression in preschool context (POSTER). *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. Seattle, USA.
- Fischer, A. H., Mosquera, P. M., Vianen, A. E., & Manstead, A. S. (2004). Gender and Culture Differences in Emotion. *Emotion*, 4(1), 87–94.
- Fivush, R., & Buckner, J. P. (2000). Gender, sadness, and depression: The development of emotional focus through gendered discourse. In A. H. Fischer, *Gender and emotion: Social psychological perspectives. Studies in emotion and social interaction. Second series.* (pp. 232-253). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Fivush, R., Berlin, L., Sales, J. M., Mennuti-Washburn, J., & Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory*, 11(2), 179-192.
- Fivush, R., Brotman, M. A., Buckner, J. P., & Goodman, S. H. (2000). Gender Differences in Parent–Child Emotion Narratives. *Sex Roles*, 42, (3-4), 233-252.
- George, C., & Solomon, J. (2008). The Caregiving System: A behavioral Systems Approach to Parenting. In J. Cassidy, & P. Shaver, *Handbook of attachment. Theory, research and clinical Applications (2ed)* (pp. 833-856). New York: The Guilford Press.
- Gloger-Tippelt, G., Gomille, B., Koenig, L., & Vetter, J. (2002). Attachment representations in 6-year-olds: Related longitudinally to the quality of attachment

- in infancy and mothers' attachment representations. *Attachment & Human Development*, 4, 318-339.
- Goldberg, S. (1991). Recent developments in attachment theory and research. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 36(6), 393-400.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–26). New York: Guilford Press.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- Hesse, E., & Main, M. (2000). Disorganized Infant, Child, and Adult Attachment: Collapse in Behavioral and Attentional Strategies. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48, 1097-1127.
- Hofer, M. A. (1994). Hidden Regulators in Attachment, Separation, and Loss. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 193-207.
- Hudson, J. (1986). Memories are Made of This: General Event Knowledge and the Development of Autobiographic Memory. In K. Nelson, *Event Knowledge: Structure and Function in Development*. Hillsdale, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hudson, J., & Nelson, K. (1983). Effects of Script Structure on Children's Story Recall. *Developmental Psychology*, 19(4), 625-635.
- Kagan, J. (1994). On the Nature of Emotion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 7-24.
- Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in Late Adolescence: Working Models, Affect Regulation, and Representations of Self and Others. *Child Development*, 59(1), 135-146.
- Maccoby, E. (2002). Gender and Group Process: A Developmental Perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 11(2), 54-58.
- Maia, J. (2010). *Emergência Narrativa e Segurança das Representações de Vinculação no Período Pré-Escolar*. Lisboa: Tese Doutoramento, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Maia, J., & Veríssimo, M. (2011). Teoria da Vinculação: O Salto do Comportamento para o Nível da Representação. *Psicologia Educação e Cultura*, XV(2), 380-393.
- Maia, J., & Veríssimo, M. (2012). Diferentes sistemas de cotação no asct são mais-valia ou fragilidade metodológica? *RIDEP*, 1(33), 173-198.
- 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 (3), 491-498.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – Manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança*. Lisboa: Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' Unresolved Traumatic Experiences Are Related to Infant Disorganized Attachment Status: Is Frightened and/or Frightening Parental Behavior the Linking Mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. (Eds), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention* (pp. 161-182). Chicago and London: University of Chicago Press.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton, & M. W. (Eds), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Westport, CT, US: Ablex Publishing.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for Identifying Infants as Disorganized/Disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. (Eds), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention* (pp. 121-160). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Main, M., Hesse, E., & Kaplan, N. (2005). Predictability of Attachment Behavior and Representational Processes at 1, 6, and 19 Years of Age. The Berkeley Longitudinal Study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. W. (Eds), *Attachment from Infancy to Adulthood: The Major Longitudinal Studies* (pp. 245-304). New York: The Guilford Press.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton, & E. W. (Eds),

- Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2) (pp. 66-104).
- Main, M., Tomasini, L., & Tolan, W. (1979). Differences Among Mothers of Infants Judged to Differ in Security. *Developmental Psychology*, 15(4), 472-473.
- Malatesta, C., Culver, C., Tesman, J., & Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54(1-2).
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics (5ª edição)*. Lisboa: Report Number.
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I., & Halfon, O. (2004). Associations between parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development*, 6(3), 305 – 325.
- Nelson, K. (1986). Event knowledge and Cognitive Development. In K. Nelson, *Event knowledge: Structure and function* (pp. 1-19). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K., & Gruendel, J. (1986). Children's Scripts. In K. Nelson, *Event Knowledge: Structure and Function in Development* (pp. 21-46). Hillsdale, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oppenheim, D. (1997). The attachment doll-play interview for preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 681-697.
- Oppenheim, D., & Waters, H. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 197-215.
- Page, T. F. (2001). Attachment Themes in the Family Narratives of Preschool Children: A Qualitative Analysis. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18(5), 353-375.
- Page, T. F. (2001). Attachment Themes in the Family Narratives of Preschool Children: A Qualitative Analysis. *Child and Adolescent Social Work Journal*, Vol 18, No. 5, 353-375.
- Page, T., & Bretherton, I. (2001). Mother– and father–child attachment themes in the story completions of pre-schoolers from post-divorce families: do they predict

- relationships with peers and teachers? *Attachment & Human Development*, 3(1), 1–29.
- Page, T., & Bretherton, I. (2003). Gender differences in stories of violence and caring by Preschool Children in post-divorce families: Implications for social competence. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 20(6), 485-508.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais (3ª Edição)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, C., & Roberts, C. (2003). Like Mother, Like Daughter: Similarities in Narrative Style. *Developmental Psychology*, 39(3), 551–562.
- Pierrehumbert, B., Santelices, M., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., & Roskam, I. (2009). Gender and Attachment Representations in the Preschool Years: Comparisons Between Five Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(4), 543-566.
- Roque, L., Veríssimo, M., Fernandes, M., & Rebelo, A. (2013). Emotion regulation and attachment: Relationships with children's secure. *Infant Behavior and Development*, 36, 298–306.
- Saarni, C. (1993). Socialization of Emotions. In M. Lewis, & J. H. (Editors), *Handbook of emotions* (pp. 447-460). New York: Guilford Press.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding (Chapter 5). In R. M. William Damon, *Handbook of Child Psychology, Volume 3, Social, Emotional, and Personality Development (6th Edition)* (pp. 226-299). New Jersey: Wiley.
- Schaffer, H., & Emerson, P. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29.
- Schore, A. N. (1994). The Regulatory Function of Early Internal Working Models. In A. N. Schore, *Affect Regulation and the Origin of the Self. The Neurobiology of Emotional Development* (pp. 187-196). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B., & Bost, 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.
- Solomon, J., & George, C. (2008). The Measurement of Attachment Security and Related Constructs in Infancy and Early Childhood. In J. Cassidy, & P. Shaver, *Handbook of attachment. Theory, research and clinical Applications (2ed)* (pp. 383-416). New York: The Guilford Press.
- Sroufe, A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. A., & Waters, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Stievenart, M., Roskam, I., Meunier, J. C., & Moortele, G. V. (2012). Assessment of Preschoolers' Attachment Security using the Attachment Q-set and the Attachment Story Completion Task. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 12(1), 62-80.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 25-52.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition.. In Fox, Nathan (Ed.). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3, Serial No. 240), 25-52.
- Thompson, R. A. (2008). Early Attachment and Later Development: Familiar Questions, New Answers. In J. Cassidy, & P. R. (Eds), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications (2nd Ed)* (pp. 348-365). New York and London: The Guilford Press.
- Toth, I., Lakatos, K., & Gervai, J. (2013). Gender Differences In Children's Responses To Attachment Story Stems: True Or Artefacts? *International Society for the Study of Behavioural Development BULLETIN Number 1 Serial No. 63*, 2-5.
- Van IJzendoorn, M. H., Schuengel, C., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11, 225-249.

- Vaughn, B., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Waters, E. (1979). Individual Differences in Infant-Mother Attachment at Twelve and Eighteen Months: Stability and Change in Families under Stress. *Child Development, 50*, 971-975.
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Sehoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development, 67*, 2493-2511.
- Waters, E. (1978). The Reliability and Stability of Individual Differences in Infant-Mother Attachment. *Child Development, 49*, 483-494.
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A Secure Base from which to Explore Close Relationships. *Child Development, 71(1)*, 164-172.
- Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment Security in Infancy and Early Adulthood: A Twenty-Year Longitudinal Study. *Child Development, 71(3)*, 684-689.
- 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, H. S., Rodrigues, L. M., & Ridgeway, D. (1998). Cognitive Underpinnings of Narrative Attachment Assessment. *Journal of Experimental Child Psychology 71*, 211–234.
- Waters, H., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development, 8(3)*, 185 – 197.
- Waters, S. F., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., & Jochem, R. (2010). Emotion Regulation and Attachment: Unpacking Two Constructs and Their Association. *Journal of Psychopathology Behavior Assessment, 32 (1)*, 37–47.
- Wong, M., Bost, K. K., Shin, N., Veríssimo, M., Maia, J., Monteiro, L., . . . Vaughn, B. E. (2011). Preschool children's mental representations of attachment: Antecedents in their secure base behaviors and maternal attachment scripts. *Attachment & Human Development, 13(5)*, 489-502.

Zeman, J., Penza, S., Shipman, K., & Young, G. (1997). Preschoolers as Functionalists: The Impact of Social Context on Emotion Regulation. *Child Study Journal*, 27(1), 41-67.