



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Rebelo, Ana; Verissimo, Manuela; Maló-Machado, Paula; Silva, Filipa
A Segurança dos Modelos Internos e o Conhecimento Emocional nas Crianças de Idade Pré-Escolar
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 26, núm. 3, 2013, pp. 591-598
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18828877019>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A Segurança dos Modelos Internos e o Conhecimento Emocional nas Crianças de Idade Pré-Escolar

Internal Models and Emotional Knowledge in Preschool Children

Ana Rebelo, Manuela Verissimo*, Paula Maló-Machado & Filipa Silva

ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Distrito de Lisboa, Portugal

Resumo

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

Palavras-chave: Segurança da vinculação, modelos internos dinâmicos, emoções, conhecimento emocional, idade pré-escolar.

Abstract

The present study aims to clarify the relation between attachment representations and emotional knowledge in preschool children. One hundred seventy-six Portuguese children between 3 and 5 years old participated in the study. Quality of attachment representations was assessed using the Attachment Story Completion Task, and emotional knowledge was assessed by the Portuguese version of the Affect Knowledge Test. Our results suggest that children with secure internal working models show more emotional knowledge. No differences were found regarding verbal ability. These findings suggest that children with secure internal working models experience warmer relationships with their caregivers, sharing and discussing emotional experiences in an open and supportive way, allowing them to experience greater emotional knowledge.

Keywords: Attachment security, internal working models, emotions, emotional knowledge, preschool age.

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

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

terior compreensão emocional das crianças (Harris, 1999).

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

As relações de vinculação seguras fornecem um contexto relacional mais amplo, no qual as conversas com os pais promovem nas crianças o desenvolvimento da compreensão emocional durante a idade do pré-escolar

* Endereço para correspondência: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Rua Jardim do Tabaco, 44, Lisboa, Portugal 1149-041. E-mail: mveriss@ispa.pt

Os autores gostariam de agradecer a todos os colegas da linha 1: Psicologia do Desenvolvimento, UIPCDE-IU pelos seus comentários valiosos. Este trabalho foi em parte financiado pela FCT ().

(Ontai & Thompson, 2002). As relações seguras são caracterizadas pela flexibilidade e pela abertura para a criança poder expressar e processar as suas experiências emocionais negativas. Por outro lado, nas relações inseguras, em situações de angústia, a criança experiencia rejeição por parte dos cuidadores, provocando-lhe uma redução da sua expressividade emocional negativa, bem como, uma restrição da expressão das suas emoções positivas (Cassidy, 1994).

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

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

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

Método

Participantes

Participaram neste estudo 176 crianças, 81 do sexo masculino e 96 do sexo feminino, procedentes de instituições de ensino pré-escolar do Distrito de Lisboa. No momento da avaliação, as crianças tinham idades compreendidas entre os 41 e os 78 meses ($M = 64,33$, $DP = 8,75$). A idade das mães variava entre os 27 e os 45 anos

($M = 36,06$; $DP = 3,81$) e a dos pais entre os 33 e os 51 ($M = 38,41$; $DP = 4,59$). As famílias pertencem a um nível socioeconómico médio e médio-alto, variando o nível de educação materno entre os 9 e os 18 anos de escolaridade ($M = 15,11$; $DP = 2,53$) e o paterno entre os 4 e os 17 ($M = 14,46$; $DP = 3,71$). Os participantes fazem parte de projectos longitudinais da linha 1-Psicologia do Desenvolvimento da Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação (PTDC/PSI/66172/2006 e PTDC/PSI/64149/2006).

Instrumentos

Attachment Story Completion Task. Cada uma das instruções do *Attachment Story Completion Task* (ASCT; Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990) foi construída de modo a evocar uma problemática distinta: figura de vinculação em situação de autoridade face a um percalço accidental da criança (Sumo Entornado); activação do sistema de vinculação e resposta parental à dor (Joelho Magoado) e ao medo (Monstro no Quarto) da criança; ansiedade de separação e capacidade de *coping* com um cuidador substituto (Partida) e tonalidade afectiva da reunião familiar (Reencontro). Uma instrução adicional neutra (Bolo de Aniversário) é administrada inicialmente, para assegurar que a criança compreende o procedimento e para que se possa familiarizar com os materiais, mas não é cotada.

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

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

Os valores médios dizem respeito a histórias relativamente coerentes, em que o conflito da história é tido em conta, sendo o sujeito capaz de fornecer uma resolução

mínima, ou seja, pelo menos de ordem funcional para o problema em causa, embora a narrativa possa ser atravessada por alguns elementos de incoerência. As histórias tendem a ser muito curtas e há necessidade de repetidos incitamentos, podendo existir desvios ou contradições moderadas. As emoções tendem a ser expressas de forma comedida e é mostrado algum conhecimento emocional. O investimento na tarefa e a fluência verbal são medianos, podendo ser evidenciada relutância na interação com o entrevistador.

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

Após um período de várias semanas de treino, durante o qual foram discutidos em detalhe os diferentes parâmetros a ter em consideração, história a história, na atribuição dos valores de segurança e cotados vários vídeos até valores de fiabilidade satisfatória terem sido atingidos, todas as narrativas do estudo foram cotadas por pelo menos dois elementos de uma equipa de 4 investigadores distintos. Para as 5 histórias os valores de correlação entre os investigadores (calculado como correlações entre classes) variaram entre 0,72 e 0,99, com 91% dos valores a situarem-se dentro de 1 ponto na escala de 1 – 8. Para cada história, o valor final foi obtido através da média das pontuações dadas pelos investigadores que cotaram as entrevistas do sujeito em causa.

Teste do Conhecimento das Emoções. Utilizou-se a adaptação portuguesa do *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986), o Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado, Veríssimo, & Denham, 2012), para crianças em idade pré-escolar. O material do instrumento incluiu fantoches com faces amovíveis representando cada uma das emoções básicas primárias (alegria, tristeza, raiva e medo). As tarefas incluídas neste teste distribuem-se nas seguintes dimensões: (a) reconhecimento verbal e identificação não verbal da expressão emocional; (b) conhecimento das emoções desencadeadas em situações típicas e atípicas.

A dimensão do reconhecimento verbal, composta por 4 tarefas, avalia a capacidade da criança nomear emoções com base nas expressões emocionais das faces amovíveis enquanto a identificação não verbal, igualmente composta por 4 tarefas, analisa a capacidade da criança identificar uma emoção com base nas expressões emocionais de cada face amovível e no seu rótulo verbal.

O conhecimento das situações emocionais é avaliado com base em diversas situações de contexto emocional, descritas em 20 vinhetas, cujos protagonistas são perso-

nalizados pelos fantoches, utilizando-se para tal a mímica gestual, facial e vocal do administrador. Os fantoches são dois irmãos, um de género masculino outro de género feminino e a respectiva mãe, sendo o género do fantoche escolhido em função do género da criança. A avaliação da resposta é feita em função da escolha que a criança faz da face amovível do fantoche, representativa da emoção adequada a cada uma das situações representadas.

As situações de contexto emocional subdividem-se em típicas e atípicas. As situações típicas, contempladas nas primeiras 8 vinhetas, foram concebidas de forma a desencadear reacções emocionais inequívocas, tais como a alegria em comer um gelado ou o medo de um pesadelo (Denham, 1998). As situações atípicas, apresentadas nas restantes 12 vinhetas, foram concebidas de forma a suscitar duas emoções alternativas, de acordo com a subjectividade do sujeito, como, por exemplo, ficar alegre ou com medo de ir nadar para a piscina (Denham, 1998). Quanto a estas últimas, algumas situações exploraram a possibilidade de desencadear emoções com diferentes valências, positivas ou negativas, enquanto outras, exploraram situações susceptíveis de activar uma de entre duas emoções negativas (medo, raiva e tristeza). As situações típicas avaliam a capacidade da criança em compreender as causas das emoções e as situações atípicas avaliam a mesma capacidade, mas implicando a capacidade de descentração afectiva, ou seja, quando os estados internos do fantoche são diferentes dos da própria criança, em situações semelhantes.

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

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

Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária (WPPSI). A escala de inteligência utilizada foi a WPPSI (Wechsler, 1996) que permite identificar os pontos fortes e fracos da criança, num determinado momento do seu desenvolvimento. A WPPSI é aplicada em crianças entre os 4 e os 6 anos de idade e é constituída por 12 sub-testes, 6 sub-testes perceptivo-motores (realização) e por 6 subtestes verbais. Os resultados dos 12 sub-testes permitem calcular três escalas compósitas: Quociente de Inteligência (QI) verbal, QI de realização e QI da escala completa. Os procedimentos de correcção desta prova são

objectivos e realizam-se de acordo com o próprio manual. As 6 sub-escalas verbais são constituídas pelas seguintes provas: informação, vocabulário, aritmética, semelhanças, compreensão e frases (prova opcional).

Procedimento

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

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

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

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

Antes da utilização dos fantoches para a representação das situações típicas e atípicas, o administrador forneceu uma breve explicação, nomeando cada emoção e em simultâneo a sua representação através da mímica gestual, facial, vocal e corporal do modo *standard* de expressão de cada uma dessas emoções. Nas tarefas das situações típicas e atípicas, o administrador apresentou as situações usando o mesmo tipo de mímica, concluindo com a seguinte questão: “*Como se sente o fantoche?*”. Foi, então, pedido à criança para colocar no fantoche a face com a emoção mais

adequada. De seguida, o administrador pediu à criança para atribuir o rótulo verbal a essa emoção, embora esta resposta não tivesse sido cotada.

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

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

Antes de se iniciar a prova o administrador deu uma breve explicação à criança sobre as provas:

Vamos fazer uns jogos juntos e vão haver uns que vais achar mais fáceis porque são para meninos mais pequenos do que tu e outros mais difíceis porque são para meninos mais velhos do que tu, mas vais tentar fazer o melhor que conseguires.

De seguida iniciou-se a prova de informação com uma pergunta introdutória: “*Qual é o teu segundo nome?*” e posteriormente iniciou-se a prova. Sempre que a resposta não esteve clara o administrador disse: “*O que queres dizer?*” ou “*Diz-me algo mais*”. Interrompeu-se a prova depois de 5 insucessos consecutivos.

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

Passou-se para a prova de aritmética que se começou sempre pelo item 1 para todas as crianças e interrompeu-se após 5 insucessos consecutivos. De seguida aplicou-se a prova de semelhanças que começou dizendo-se à criança: “*Vou-te dizer uma coisa que não está completa e gostaria que tu terminasses de dizê-la*” e cada frase foi lida com um tom de voz ascendente e uma pausa no final. Aplicaram-se os itens de 1 a 5 a todas as crianças e terminou-se a prova após 4 insucessos consecutivos a partir da resposta 5.

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

administradores que as aplicaram de acordo com as instruções do manual.

Resultados

Modelos Internos Dinâmicos

A caracterização descritiva das pontuações do valor de segurança encontradas para cada história do ASCT, utilizando a escala contínua de segurança, é dada na Tabela 1.

Tabela 1

Valores Mínimos, Máximo, Médio e Desvio-Padrão para o Valor de Segurança

Histórias ASCT	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Sumo entornado	2	7,83	5,39	1,20
Joelho magoado	2	8	5,42	1,35
Monstro no quarto	2	8	5,57	1,26
Partida	2	8	5,36	1,24
Reencontro	2	8	5,55	1,45

Correlações de Pearson realizadas entre as pontuações obtidas por cada sujeito nas diferentes histórias mostraram que estas se encontram significativamente relacionadas entre si (r entre 0,60 e 0,82; $p < 0,001$) o que permitiu combinar os valores das 5 histórias num valor único de segurança total ($M = 5,46$; $DP = 1,11$). A segurança total não evidenciou associação significativa nem com o Quociente de Inteligência (QI) verbal ($r = 0,05$; $p = 0,66$), nem com a idade das crianças ($r = -0,06$; $p = 0,59$), não tendo também sido encontrada nenhuma associação significativa com as restantes variáveis demográficas consideradas. O

mesmo padrão de resultados foi obtido quando se procedeu a análises história a história.

Conhecimento das Emoções

Os dados descritivos das várias medidas do Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado et al., 2012) são apresentados na Tabela 2. As tarefas em que as crianças foram mais bem sucedidas foram as de compreensão das causas das emoções, seguidas das de reconhecimento das emoções e as de tomada de perspectiva. As tarefas em que as crianças apresentaram mais dificuldade de realização foram as de nomeação das emoções.

Tabela 2

Valores Mínimos, Máximo, Médio e Desvio-Padrão para o Conhecimento das Emoções

Conhecimento Emocional	Mínimo	Máximo	<i>MD</i>	<i>DP</i>
Nomeação	1	3	2,13	0,48
Reconhecimento	1	3	2,73	0,47
Compreensão	1,5	3	2,82	0,31
Tomada de perspectiva	1,46	3	2,73	1,24

Das correlações de Pearson efectuadas, não se verificaram associações positivas e significativas entre o QI verbal e as medidas do conhecimento emocional nomeadamente a capacidade de nomeação ($r = 0,04$; $p > 0,05$), a capacidade de reconhecimento ($r = 0,04$; $p > 0,05$), a capacidade de compreensão ($r = 0,07$; $p > 0,05$) e a tomada de perspectiva ($r = 0,03$; $p > 0,05$). Não foram igualmente encontradas diferenças em função do género das crianças.

Segurança e Conhecimento das Emoções

De forma a verificar-se se existia uma associação entre a segurança e o conhecimento das emoções, realizaram-se correlações de Pearson, como se pode observar na Tabela 3. Todas as correlações, são significativas embora moderadas. Os nossos resultados parecem sugerir que quanto maior o valor de segurança maior a capacidade da criança de nomear as emoções correctamente, de as reconhecer e

compreender e finalmente, de tomar em consideração a perspectiva do outro.

Tabela 3

Correlações entre as Medidas do Conhecimento das Emoções e a Segurança Total

	Segurança
	<i>r</i>
Nomeação	0,34*
Reconhecimento	0,23*
Compreensão	0,26*
Tomada de Perspectiva	0,26*

* $p < 0,05$.

Discussão

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

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

Apesar da produção das narrativas das crianças poder ser influenciada pelas capacidades linguísticas e cognitivas das mesmas (Oppenheim & Waters, 1995), na presente amostra os efeitos da capacidade verbal e da idade das crianças não tiveram influência na avaliação da segurança dos seus modelos internos. Embora o género das crianças, ao nível do conhecimento emocional, seja um critério que levanta algumas controvérsias, os resultados com base nesse critério não evidenciaram diferenças, o que é suportado por alguns estudos (Laible & Thompson, 1998; Rosnay & Harris, 2002).

Os resultados do Teste do Conhecimento das Emoções (Maló-Machado et al., 2012) evidenciam que as crianças entre os três e os cinco anos de idade apresentam conhecimento das emoções. Estes estão de acordo com outros estudos que revelam que, aos três anos de idade, as crianças já são capazes de reconhecer emoções básicas através da expressão facial e, aos cinco anos, a maioria é capaz de reconhecer diferentes expressões emocionais e identificar correctamente as suas causas externas (Denham & Couchoud, 1990; Pons, Harris, & Rosnay, 2004).

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

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

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

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

Desta forma, o contexto familiar onde as crianças se desenvolvem é considerado um factor que influencia o seu conhecimento emocional (Brown & Dunn, 1996), assim como o estabelecimento de uma relação de vinculação segura (Denham, 1998; Rosnay & Harris, 2002). As crianças que apresentam modelos internos seguros experienciam relações mais calorosas com os seus cuidadores, nas quais é possível partilharem e discutirem experiências emocionais de forma aberta e suportada (Bowlby, 1969/1982; Bretherton, 1990), permitindo que estas crianças apresentem um maior conhecimento emocional. Neste sentido, os pais influenciam o desenvolvimento das competências emocionais da criança através da sua expressividade emocional, da contingência às reacções emocionais da criança e ao servirem de modelos, quer na resolução de problemas, quer de imitação comportamental (Denham, 1998, 2007; Denham et al., 1994).

Considerações Finais

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

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

Por último, durante o processo de desenvolvimento o potencial comportamental, inicialmente difuso, é progressivamente estruturado por experiências individuais, isto é, as experiências passadas restringem a variação possível de reacção em contextos futuros e orientam a criança no sentido de adoptar e consolidar diferentes modos de funcionamento social (Gottlieb, 1991). No entanto, esperar que a relação de vinculação explique de uma forma inequívoca o desenvolvimento sócio emocional por parte da criança,

seria adoptar uma perspectiva reducionista do contexto social. Concluindo, investigações futuras nesta área devem contemplar o estudo de outros factores de ordem social e relacional que caracterizam o meio ambiente onde a criança se desenvolve.

Referências

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bakermans-Kranenburg, M. (2006). Script-like attachment representations: Steps towards a secure base for further research. *Attachment & Human Development*, 8, 275-281.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression* (Vol. 3). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment* (Vol. 1, 2nd ed. rev.). New York: Basic Books. (Original work published 1969)
- Bretherton, I. (1990). Open communication and internal working models: Their role in the development of attachment relationships. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 36* (pp. 57-113). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Bretherton, I., & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children: The MacArthur Story Stem Battery and parent child narratives* (pp. 55-89). New York: Oxford University Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 273-308). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Brown, J., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 28-49.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.
- Denham, S. A. (1997). "When I have a bad dream, mommy holds me": Preschoolers' conception of emotions, parental socialization, and emotional competence. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 301-319.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 9(1), 1-48.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20(3), 171-192. Retrieved from Academic Search Complete database.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-936.
- George, M. R., Cummings, M., & Davies, P. T. (2010). Positive aspects of fathering and mothering, and children's attachment in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 180(1), 107-119.

- Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioural development: Theory. *Developmental Psychology*, 27, 4-17.
- Harris, P. L. (1999). Individual differences in understanding emotion: The role of attachment status and psychological discourse. *Attachment and Human Development*, 1, 307-324.
- Halberstadt, A., Denham, S., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72(2), 474-490.
- Laible, D., & Thompson, R. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34(5), 1038-1045.
- Maia, J., Verissimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança do Attachment Story Completion Task*. Manuscrito não publicado, Instituto Universitário, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Maló-Machado, P., Verissimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de Conhecimento das Emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 34(1), 199-219.
- Ontai, L., & Thompson, R. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11(4), 433-450.
- Oppenheim, D., & Waters, H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models: New growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 197-215.
- Pons, F., Harris, P., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Rosnay, M., & Harris, P. (2002). Individual differences in children's understanding of emotions: The roles of attachment and language. *Attachment & Human Development*, 4, 39-54.
- Steele, H., Steele, M., Croft, C., & Fonagy, P. (1999). Infant-mother attachment at one year predicts children's understanding of mixed emotions at six years. *Social Development*, 8(2), 161-179.
- Thompson, R. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development*, 71, 145-152.
- Thompson, R., Laible, D., & Ontai, L. (2003). Early understanding of emotion, morality, and self: Developing a working model. *Advances in Child Development and Behavior*, 31, 137-171.
- Waters, E., & Deane, K. (1985). Defining and assessing differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 41-65.
- Waters, H., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development*, 8(3), 185-197.
- Weschler, D. (1996). *Escala de Inteligencia de Weschler para Preescolar y Primaria*. Madrid, España: TEA.

Recebido: 06/12/2011
1ª revisão: 22/03/2012
2ª revisão: 11/07/2012
Aceite final: 13/07/2012