



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Representações de vinculação e autoconceito em idade pré-escolar

Dália Sofia Centeio Nobre

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientador(a):
Professora Doutora Lígia Monteiro, Professora Auxiliar,
ISCTE-IUL, CIS-IUL

Novembro, 2021



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Representações de vinculação e autoconceito em idade pré-escolar

Dália Sofia Centeio Nobre

Mestrado em Psicologia Comunitária, Proteção de Crianças e Jovens em Risco

Orientador(a):

Professora Doutora Lígia Monteiro, Professora Auxiliar,
ISCTE-IUL, CIS-IUL

Novembro, 2021

Para o Vicente

Agradecimento

Às minhas figuras de vinculação, a minha família, o meu porto de abrigo e base segura a partir da qual parti para esta aventura que foi, verdadeiramente, a conclusão do mestrado e deste trabalho académico. Sem a vossa pressão saudável, apoio, carinho, palavras sábias de motivação e força, e sem o desejo de vos deixar orgulhosos que sempre me impeliu a lutar pelos meus sonhos, nada seria ou teria valor.

À professora doutora Lígia Monteiro, por ser a minha orientadora durante todo este percurso, pela paciência que sempre teve para comigo, pelo apoio inabalável e por me motivar sempre a procurar fazer melhor e inspirar a ultrapassar o receio de errar, sem si nunca teria atingido este objetivo, que tão importante foi para mim nos últimos 2 anos. Também à Carolina Santos e à Rita Amaral pela ajuda preciosa, simpatia e apoio.

À minha orientadora no local de estágio curricular, professora doutora Filipa Caldeira, por ser um exemplo profissional de excelência, e um ser humano extraordinário. Por me ter transmitido tanto de conhecimento como de confiança, pelo enorme apoio e ânimo, e por representar uma fonte de inspiração duradoura em como nunca devemos parar de aprender e todas as experiências são uma oportunidade de crescer.

A todos os profissionais do Colégio Rik & Rok da Amadora, e também aos profissionais da biblioteca do ISCTE-IUL, pelo tanto que me ensinaram e por me terem recebido tão bem nos vossos locais de trabalho, com uma amabilidade que tornou sempre os dias em que os nossos caminhos se cruzaram, dias melhores.

Às minhas amigas e já mestres em psicologia, Beatriz, Lídia, Marília, Diana, Anna e Débora, por serem tão especiais, por terem corações enormes, por acreditarem em mim especialmente quando eu já não acreditava, e por nunca desistirem nem me deixarem desistir. Por estarem ao meu lado e me ajudarem, sem sequer ser preciso pedir, em todas as circunstâncias desta vida, sempre inesperada. Uma revisão de literatura sem vocês nunca será o mesmo!

Aos meus amigos de sempre, da minha terra, por estarem sempre perto, mesmo quando estou longe, e pela nossa amizade ser sempre igualmente forte, reconfortante e uma fonte de alegria e apoio. Os momentos em que estamos juntos fazem todo o esforço passado valer a pena! Em especial, à Leonor, Inês, Sofia e Sara, por me perguntarem sempre como estava a correr este processo e assim me encorajarem a continuar.

Por fim, como nunca será demasiado para mim repetir, como pessoa cansativa (mas feliz) que sou, mil obrigados a estas pessoas, que fizeram de mim a sobrevivente que sou agora, mas

que fizeram também, sempre, com que fosse otimista, forte e resiliente até aqui, por saber, a cada passo destes 26 anos de vida, que mesmo quando estava sozinha, nunca estive só.

*“Too much sanity may be madness — and maddest of all:
to see life as it is, and not as it should be.”*

Dale Wasserman

Resumo

No contexto da teoria da vinculação, os modelos internos dinâmicos (MID) de vinculação e de self encontram-se desde a sua gênese interligados. A literatura indica que estas representações se desenvolvem de forma complementar, e algumas investigações têm apoiado esta proposta. No entanto, são ainda poucas as contribuições empíricas que analisam esta relação na idade pré-escolar. O presente estudo teve por objetivo compreender as relações entre as representações mentais de vinculação das crianças, em idade pré-escolar, e o seu autoconceito, controlando a competência verbal e o sexo das crianças. Participaram nesta investigação 48 crianças, entre os 4 e os 6 anos. As representações de vinculação foram avaliadas através do *Attachment Story Completion Task* e o autoconceito através da *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Os resultados obtidos indicam que as crianças com representações de vinculação mais seguras se percebem como mais competentes a nível cognitivo. A dimensão cognitiva do autoconceito aparenta ser, assim, a mais valorizada no contexto da relação com as figuras de vinculação na idade pré-escolar.

Palavras-chave: vinculação, modelos internos dinâmicos, autoconceito, idade pré-escolar

2800 Developmental Psychology

2956 Childrearing & Child Care

Abstract

In the context of the attachment theory, the internal working models (IWM) and self have been considered interconnected since their genesis, developing in a complementary way. Some studies have supported this proposal. However, there are still few empirical contributions that analyze this relationship during the preschool period. The present study aimed to better understand the associations between children's attachment representations and their self-concept, controlling for their verbal competence and sex. Forty-eight children between the ages of 4 and 6 participated in this study. Attachment representations were assessed using the Attachment Story Completion Task and the self-concept through The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. The results show that children with secure attachment representations have a higher self-concept in the cognitive domain. The cognitive dimension of self-concept, thus, appears to be the most valued in the context of the relationship with the attachment figures in the preschool age.

Key-words: attachment, internal working models, self-concept, preschool age

Classification Categories and Codes:

2800 Developmental Psychology

2956 Childrearing & Child Care

Índice

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Agradecimento | iii |
| Resumo..... | v |
| Abstract | vii |
| Introdução..... | 1 |
| CAPÍTULO 1- Enquadramento Teórico | 3 |
| 1. A relação de vinculação..... | 3 |
| 1.1. Modelos Internos Dinâmicos e a Vinculação nos anos Pré-escolares..... | 5 |
| 1.1.1. O Sexo e QI verbal das crianças. | 8 |
| 1.2. Autoconceito..... | 9 |
| 1.3. Vinculação (MID) e Self | 11 |
| CAPÍTULO 2 - Método | 15 |
| 2.1. Participantes..... | 15 |
| 2.2. Instrumentos e Procedimentos..... | 15 |
| 2.2.1. Informações sociodemográficas da família | 15 |
| 2.2.2. Representações de Vinculação..... | 16 |
| 2.2.3. Q.I. Verbal | 17 |
| 2.2.4. Autoconceito | 17 |
| 2.3. Plano de análises..... | 18 |
| CAPÍTULO 3 - Resultados | 19 |
| CAPÍTULO 4 - Discussão..... | 21 |
| 4.1. Limitações do presente estudo e propostas para estudos futuros | 22 |
| Referências | 25 |

Índice de Quadros

Quadro 1 Valores mínimos e máximos, médias e desvios padrão para a Segurança, o QI verbal e as dimensões do Autoconceito

Quadro 2 Sumário dos modelos de regressão linear múltipla para cada dimensão do Autoconceito

Introdução

A procura de um entendimento acerca do próprio é uma característica inerente ao ser humano em desenvolvimento, que procura compreender o mundo que o rodeia e a si mesmo no contexto em que se insere. Essa compreensão, em particular, no início da vida, é alicerçada nas relações com as principais figuras cuidadoras, que se encontram próximas da criança, e providencia significado à experiência vivenciada.

No contexto da teoria da vinculação, a noção da construção das relações, e da qualidade das mesmas, está desde o início intimamente ligada com a noção de self, e do modo como este vai emergindo. Particular relevo assume o conceito de Modelo Interno Dinâmico (MID) da vinculação (Bowlby, 1980/1998) construído pela criança, que assenta (em parte) nas expectativas de disponibilidade, responsividade e sensibilidade das figuras de vinculação resultantes das experiências reais com os cuidadores (Bretherton & Munholland, 1999; Marvin, Britner & Russell, 2016). Vão, assim, sendo construídos pela criança MID complementares relativos às figuras de vinculação e ao self, de acordo com as diferenças individuais na qualidade da relação estabelecida, que evoluem de forma complementar ao longo do desenvolvimento da criança. Estes modelos influenciam múltiplos aspetos da vida do indivíduo, tanto a nível emocional, como cognitivo, comportamental e social (Bowlby, 1973/1998; Bretherton & Munholland, 2008; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985; Waters, Rodrigues & Ridgeway, 1998).

O conceito de self tem sido definido de forma diversa ao longo do tempo, o que se reflete também ao nível da sua avaliação. No entanto, e relativamente ao autoconceito este é visto como sendo construído e moldado, tanto pela dimensão cognitiva do desenvolvimento do indivíduo, como pela dimensão social (Harter, 2012a, 2012b). De acordo com Harter (2012a), as representações do self podem ser consideradas como descrições avaliativas do próprio, que detém atributos negativos ou positivos, referindo-se a uma avaliação consciente, expressa de forma verbal pelo indivíduo, acerca de si mesmo e as suas características. Considerando as diversas competências das crianças em idade pré-escolar, Harter e Pike (1984) definem o autoconceito como multidimensional, tornando-se mais relevante compreender a perceção de competência que as crianças têm relativamente ao self, mais especificamente, nos domínios da competência cognitiva e física, da perceção de aceitação pelos pares e pela figura materna.

A ligação teórica entre a construção da relação de vinculação com as figuras parentais (e dos seus Modelos Internos Dinâmicos), e a construção da ideia de self nos primeiros anos de vida, há muito que foi apresentada. No entanto, e apesar de alguns investigadores terem

contribuído de forma significativa com estudos sobre esta relação (e.g., Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008; Maia, Ferreira, Veríssimo & Shin, 2008), no seu conjunto, as contribuições existentes não são abundantes, e sugerem de forma consistente que novas investigações prossigam este objetivo. Dado o período pré-escolar constituir uma fase rica em mudanças e conquistas do ponto de vista desenvolvimental (quer para a vinculação, quer para o self), torna-se pertinente a análise deste período. No mesmo sentido, o estudo desta relação é igualmente relevante considerando as evidências de que tanto a vinculação (e.g., Schmidt, Demulder & Denham, 2002), como o autoconceito têm impacto sobre importantes domínios do desenvolvimento e bem-estar das crianças em idade pré-escolar (e.g., Emídio, et al., 2008; Joy, 2016; Miller-Lewis, et al., 2013).

Torna-se, assim, relevante compreender as variáveis que influenciam a formação e desenvolvimento do self. Partindo da teoria da vinculação (Bowlby e Ainsworth), e da teoria sobre o autoconceito de Susan Harter, propomos como objetivo deste estudo analisar as relações entre as representações mentais de vinculação e as dimensões do autoconceito das crianças em idade pré-escolar.

CAPÍTULO 1

Enquadramento Teórico

1. A relação de vinculação

Em contextos normativos será expectável que a primeira relação estabelecida pelo bebé seja com as suas figuras parentais. A formação e qualidade da organização deste vínculo afetivo com os pais e, posteriormente, com outras potenciais figuras cuidadoras (Bretherton, 1985), têm impacto ao longo do nosso ciclo vital, e em diversos domínios, em particular no emocional e relacional (Bowlby, 1988). Tal tem vindo a ser comprovado, por exemplo, na idade pré-escolar ao nível das competências sócio-emocionais (Groh, Fearon, van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Roisman, 2017; Laible & Thompson, 1998; Rebelo, Veríssimo, Maló-Machado, & Silva, 2013; Schmidt, Demulder & Denham, 2002), da empatia demonstrada (Murphy & Laible, 2013), e do autoconceito da criança (Verschueren, Doumen & Buyse, 2012). Na adolescência (Shomaker & Furman, 2009) e jovens adultos (Fass & Tubman, 2002), este impacto tem sido encontrado nos domínios da interação, competência, e ajustamento social. No mesmo sentido, as meta-análises de Cooke, Kochendorfer, Stuart-Parrigon, Koehn e Kerns (2018), e de Spruit e colaboradores (2020) com crianças e jovens reportam o impacto da qualidade da vinculação nestes domínios.

Segundo Bowlby (1969/1997, 1988) e Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978), a relação estabelecida entre a criança e a sua figura de vinculação decorre da necessidade evolutiva e biológica de proximidade com um cuidador que providencie proteção e segurança, particularmente, em situações ansiogénicas e de perigo. Assim, a figura de vinculação é utilizada pela criança como porto de abrigo, mas também, tão importante como esta dimensão de proximidade/proteção, é a capacidade de a criança utilizar esta figura como base-segura, a partir da qual pode explorar o ambiente, com a expectativa de que esta lhe dará apoio e estará disponível caso necessite (Ainsworth et al., 1978; Bretherton, 1985; Cassidy, 2016; Waters, Rodrigues, & Ridgeway, 1998; Waters & Cummings, 2000). Para Bowlby (1988), a capacidade de ambos os pais servirem como base segura é central no seu conceito de parentalidade.

A relação de vinculação entre a criança e, pelo menos, uma figura (ou número reduzido e seletivo de figuras) é estabelecida na segunda metade do primeiro ano de vida, e vai-se desenvolvendo e complexificando ao longo dos primeiros anos. Assim, no contexto das interações reais e continuadas no tempo, espera-se que a criança vá co-construindo conhecimento e expectativas de que as figuras de vinculação estarão disponíveis para a apoiar, confortar e encorajar, tanto física como emocionalmente, quando precisar, e que intervêm quando necessário. Estas expectativas, por sua vez, vão influenciar a forma como as experiências

atuais são avaliadas, e as respostas dadas pelas crianças. Deste modo, as diferenças individuais ao nível de sensibilidade, disponibilidade e responsividade das figuras de vinculação (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1973/1998; De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Posada, Trumbell, Lu, & Kaloustian, 2018), e das experiências de interação da criança com essas mesmas figuras, vão-se refletir na qualidade da organização da relação de vinculação. Esta poderá ser segura, insegura resistente/ambivalente, e insegura evitante (Ainsworth, et al., 1978) (refletindo estratégias organizadas), ou desorganizada (Main & Weston, 1981).

Refira-se apenas que, para além da sensibilidade, tem-se procurado analisar outras dimensões dos cuidados parentais, como por exemplo, a estimulação e o apoio emocional (ver De Wolff & van IJzendoorn, 1997), ou variáveis com impacto, também, nestes cuidados, e.g., representações de vinculação dos cuidadores (e.g., Ammaniti, van IJzendoorn, Speranza, & Tambelli, 2000; van IJzendoorn, 1995), ou a exposição a fatores de risco socioeconómicos (Cyr, Euser, Bakermans-Kranenburg, & van IJzendoorn, 2010), e a estabilidade familiar (Sutton, 2018).

Em amostras não-clínicas, espera-se que cerca de 65% das crianças estejam seguramente vinculadas ao principal cuidador (van IJzendoorn & Kroonenberg, 1988). Uma relação de vinculação segura é caracterizada pela confiança na disponibilidade e responsividade da figura parental, que apoia a criança em situações de necessidade, quer sejam assustadoras ou angustiantes, e que serve de base segura para a exploração confiante do meio (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1988; Waters & Cummings, 2000). A vinculação insegura resistente/ambivalente é marcada pela incerteza relativa à responsividade e disponibilidade das figuras parentais quando a criança necessita do seu apoio, conduzindo a que a criança apresente uma maior e desadequada ansiedade de separação (face às pistas do meio), e maior dificuldade em partir para a exploração do ambiente (Bowlby, 1988). Num padrão inseguro evitante, a experiência de rejeição ou de ser ignorado pelas figuras de vinculação, em particular nas situações ansiogénicas, poderá fazer com que as crianças diminuam a expressão de emoções na presença das mesmas (van IJzendoorn, Schuengel, & Bakermans-Kranenburg, 1999), evitem o contacto, e explorem o ambiente com pouca referência à sua presença, reagindo parcamente à sua ausência ou retorno, e podendo até demonstrar desconforto com o contacto físico com estas figuras (Ainsworth et al., 1978; Cyr, et al, 2010; van IJzendoorn, Goldberg, Kroonenberg, & Frenkelt, 1992). Na vinculação desorganizada, descrita por Main e Weston (1981) as crianças não demonstram um padrão organizado de comportamentos para lidar com o stress, podendo procurar proximidade, não demonstrando afeto, comportar-se da mesma forma com a mãe e com o estranho no contexto da Situação Estranha, ou combinar o evitamento e o stress e

ansiedade extrema. As crianças podem, por exemplo, exibir comportamentos contraditórios, movimentos incompletos, ou apreensão perante o cuidador (Duschinsky & Solomon, 2017; Main & Cassidy, 1988; Main & Weston, 1981).

1.1. Modelos Internos Dinâmicos e a Vinculação nos anos Pré-escolares

No contexto da teoria da vinculação, as expectativas sobre a acessibilidade e responsividade das figuras vinculativas, guiam a interpretação dos acontecimentos interpessoais, e influenciam, por sua vez, as expectativas e comportamentos atuais e futuros das crianças (Bowlby, 1980/1998; Marvin, Britner, & Russell, 2016). No que respeita à relação de vinculação, estas expectativas são a base para a construção do que Bowlby considera os modelos internos dinâmicos (MID) da relação de vinculação. Estes modelos são construídos ativamente pela criança a partir das suas experiências relacionais com as figuras de vinculação, i.e., das interações quotidianas e estáveis (Bretherton & Munholland, 1999; Marvin et al. 2016), e posteriormente da integração de outras experiências relacionais ao longo do desenvolvimento. Assim, tal como a sua denominação sublinha, os modelos internos de vinculação são flexíveis e atualizados, especialmente durante os primeiros anos de vida, perante as mudanças decorrentes de novas experiências do indivíduo (e.g., alterações na qualidade dos cuidados das figuras de vinculação) e do desenvolvimento de novas competências comunicativas, sociais e cognitivas (Bretherton & Munholland, 2008, 2016). Com o desenvolvimento estes vão sendo interiorizados, passando progressivamente a atuar ao nível do inconsciente, e a permitir antecipar a disponibilidade e responsividade dos cuidadores em eventos futuros, com base nas experiências anteriores, assim como o processamento interno de planos e objetivos que possibilitam uma organização do comportamento de forma mais eficaz (Marvin et al. 2016).

Inicialmente, segundo Bowlby (1980/1998), os MID detêm somente as funções de reconhecimento e previsões de curto-prazo, e operam a um nível sensório-motor, correspondendo a níveis embrionários de representação do self e das figuras de vinculação. Com a evolução das capacidades de memória e recuperação de informação, estes passam a possibilitar a construção de planos e o teste mental de diferentes ações (Bretherton, 1999; Zimmermann, 1999). Desta forma, aproximadamente, até à idade pré-escolar os MID encontram-se, ainda, num estágio inicial da sua construção, já que a criança tem apenas capacidade para refletir sobre os comportamentos da figura de vinculação e sobre o self. É, ainda, necessária a compreensão de que os dois lados da relação podem diferir nos seus objetivos, e que possuem pensamentos individuais e diferenciados. Em suma, nesta fase do desenvolvimento, as operações internas da criança são ainda autocentradas ou egocêntricas, i.e.,

baseiam-se unicamente nos seus objetivos, e em representações de eventos contingentes aos estímulos que as originam (Marvin et al., 2016).

Os anos pré-escolares são anos de rápido desenvolvimento da criança ao nível físico, cognitivo, social e emocional. Nesta fase, entre outras conquistas, a memória da criança melhora, expande-se a linguagem, as suas competências de comunicação aumentam exponencialmente, bem como a capacidade de regulação emocional, autocontrolo, e de compreensão das regras de comportamento e interação social (Altmann, Hill, Shelov, & Hannemann, 2019; Marvin et al., 2016). Estas competências, ainda, em desenvolvimento, começam a permitir à criança compreender que o outro existe separadamente de si mesma, e que tem motivações e sentimentos próprios (Bowlby, 1969/1997; Marvin et al., 2016; Waters & Cummings, 2000). Assim, a criança internaliza uma representação da figura parental que lhe permite, progressivamente, começar a regular a sua própria ansiedade em situações, por exemplo, de separação dos pais (Bowlby, 1973/1998). Simultaneamente, vai adquirindo consciência do próprio (self), como um indivíduo separado dos outros e, também, dos outros como indivíduos com estados subjetivos mentais diferenciados do seu (Harter, 2008; Marvin, et al., 2016), adquirindo progressivamente a capacidade de se posicionar sobre a sua perspetiva.

Desta forma, torna-se possível à criança prever, compreender e interpretar os comportamentos e sentimentos dos cuidadores, influenciando-os de forma a construírem planos em conjunto, com base nessas previsões (Bretherton & Munholland, 2008; Thompson, 2008). Estes avanços cognitivos correspondem ao desenvolvimento da denominada “teoria da mente”, que ocorre entre os 2 e os 5 anos de idade, sendo essencial para a construção da parceria corrigida para objetivos que caracteriza a evolução da relação de vinculação na idade pré-escolar (Bretherton & Munholland, 2016; Nelson, 1999; Oppenheim & Waters, 1995). Nestes anos, a relação de vinculação torna-se, assim, uma relação recíproca, uma parceria corrigida para objetivos que passa a focar-se menos na manutenção de proximidade física e mais na sinalização mútua e coordenação de planos (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969/1997; Marvin et al., 2016).

Estes avanços têm consequências ao nível da capacidade de exploração, a partir da base segura que serão os cuidadores, permitindo à criança passar mais tempo separada destes, e noutros contextos, nomeadamente, de brincadeira e realização de atividades com os pares (Ammaniti et al., 2000; Bowlby, 1988). Tal não implica que a segurança cesse de estar ligada à acessibilidade e responsividade dos cuidadores, ou que a importância da relação de vinculação diminua, pelo contrário, esta é uma pedra basilar para o desenvolvimento das competências de socialização fulcrais nesta fase do desenvolvimento (Marvin et al., 2016).

Assim, o conceito de MID permite explicar como as experiências precoces de vinculação são organizadas, como representações simbólicas cognitivo-emocionais de outros significativos, i.e., das suas figuras de vinculação, do self (de si mesma), e do self em relação com outros, bem como a sua influência sobre o afeto, cognições, e comportamentos em relações futuras (Bowlby, 1973/1998; Bretherton & Munholland, 2008; Main, Kaplan, & Cassidy, 1985; Waters, Rodrigues & Ridgeway, 1998).

Neste sentido, estudos posteriores à proposta de Bowlby, no domínio do desenvolvimento cognitivo e da memória vieram enriquecer e ajudar a clarificar os MID, sugerindo por exemplo que estes modelos se baseiam em *scripts* ou representações generalizadas de eventos (Bretherton & Munholland, 2016; Marvin et al., 2016). As representações de eventos são estruturas mentais, organizadas sobre a forma de sequências, que contém informações temporal e espacialmente localizadas e relações causais, sobre acontecimentos semelhantes e repetidos no quotidiano, ao longo da vida do indivíduo. Estas representações guiam o comportamento e auxiliam na sua interpretação (Bretherton, 1985; Bretherton, 1990, 1999; Bretherton & Munholland, 2016; Fivush, 2006; Waters & Waters, 2006), tendo também um papel relevante no desenvolvimento da linguagem e na construção de narrativas verbais (Nelson, 1999). No que respeita aos MID, esta proposta esclarece que as crianças desenvolvem representações dos eventos experienciados na interação e na construção da relação com as figuras de vinculação, em contextos e espaços familiares específicos, que lhes permitem simular, ao nível mental, essas mesmas interações (Bretherton, Grossmann, Grossmann & Waters, 2005; Bretherton & Munholland, 2016; Nelson, 1996).

De acordo com Bretherton e Munholland, (2016), os MID podem definir-se como uma rede organizada parcialmente de forma hierárquica, destes eventos gerais, relacionados entre si, com diferentes conteúdos, mais gerais ou mais específicos. Os modelos internos dinâmicos de self e das figuras de vinculação correspondem igualmente, desta forma, a várias representações hierárquicas relacionadas, cujas dissemelhanças ao nível do conteúdo, organização e consistência se traduzem em MID mais seguros ou mais inseguros (Bretherton, 1990). De acordo com Thompson (2006, 2010, 2016), no que respeita ao conteúdo do MID, uma maior segurança traduz-se em representações mais positivas dos outros, uma maior compreensão tanto a nível social, como emocional e, também, uma representação mais positiva do próprio.

Aproximadamente a partir dos 2 anos de idade, as crianças podem demonstrar tentativas iniciais de tradução destas representações não verbais em narrativas verbais com outros, e por volta dos 3 anos, já expressam verbalmente representações de eventos gerais (Bretherton, 1999; Bretherton & Munholland, 2016), e interpessoais, com o auxílio de pistas organizacionais

(como o início de uma história a completar), e de figuras e adereços representativos que permitam a encenação mimética da narrativa em progresso (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990; Bretherton, et al., 2005; Bretherton & Munholland, 2016; Oppenheim & Waters, 1995). A construção destas narrativas, por parte das crianças, na idade pré-escolar adiciona estabilidade, coerência, e uma maior organização às representações de eventos já existentes (Nelson, 1999).

Assim, entre os 3 e os 4 anos, com a crescente capacidade de processamento das experiências relacionais, o consequente aumento da complexidade dos MID de vinculação, e em específico, com o surgimento desta competência para a narrativa espontânea da criança, torna-se possível aceder a estes modelos, ao seu conteúdo emocional, organização e qualidade (Bretherton, et al., 2005; Bretherton & Munholland, 2016, Waters & Waters, 2006). Um exemplo disso é a finalização de narrativas relacionadas com a vinculação (Bretherton & Ridgeway, 1990), tal como é pedido no *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990).

1.1.1. O Sexo e QI verbal das crianças.

Do ponto de vista da teoria da vinculação não são expectáveis diferenças, na qualidade da vinculação, em função do sexo da criança, e na generalidade as investigações empíricas não encontram disparidades nos primeiros anos (e.g., Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2009, Pierrehumbert, et al., 2009, van IJzendoorn, et al., 2000). Contudo, alguns estudos reportam a existência de diferenças, com as raparigas a apresentar valores mais elevados de segurança, sendo sublinhado que estas diferenças são mais frequentemente evidenciadas em estudos que utilizam instrumentos com base em tarefas verbais e de narrativas para aceder às representações de vinculação, como é o caso do ASCT (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990). Tal é o caso do estudo de Pierrehumbert e colaboradores (2009), que comparou resultados de 5 países diferentes. Os resultados desta investigação, onde não foi controlada a competência verbal, revelaram que as histórias produzidas pelas raparigas, tendem a ser pontuadas de forma significativamente mais alta na escala de segurança em todos os países, sendo consideradas como mais elaboradas e organizadas do que a dos rapazes, e esta diferença encontrada entre os géneros foi de maior magnitude nos países Espanha e Chile (Pierrehumbert, et al., 2009).

É, assim, considerada a possibilidade destes resultados se deverem a diferenças de sexo, relativamente à competência verbal das crianças (Pierrehumbert, et al., 2009). No entanto, Maia e colaboradores (2012), num estudo com crianças portuguesas, controlando o QI verbal,

também encontraram diferenças de sexo, com as raparigas a pontuarem mais alto, que os rapazes. O mesmo se verificou nos estudos de Verschueren, Marcoen e Schoefs (1996) com famílias nucleares, e de Page e Bretherton (2001) com famílias em situação de pós-divórcio. Outras explicações para as diferenças encontradas, são consideradas, como por exemplo, as características culturais e de socialização específicas de cada país, assim como as expectativas para os papéis sociais inerentes a estas (Maia et al., 2012; Pierrehumbert et al., 2009). Os diferentes sistemas de cotação e classificação das narrativas é outra hipótese avançada, dado que o sistema de cotação contínuo, contrariamente ao categorial, parece ser mais sensível a estas diferenças/variabilidade de género nas narrativas de vinculação (Pierrehumbert et al., 2009).

1.2. Autoconceito

Tal como a relação de vinculação, a construção de uma teoria sobre o self, i.e., de um autoconceito, decorre de necessidades humanas básicas como a de manter um sentido do próprio positivo (ao nível da autoestima), de atribuir significado às experiências pessoais, de deter uma imagem coerente do mundo, e de criar e manter relações significativas com outros (Harter, 1998).

A evolução das representações acerca do self é, naturalmente, influenciada pelas mudanças normativas que ocorrem no desenvolvimento cognitivo ao longo do crescimento das crianças, e que afetam a estrutura, o conteúdo, e a precisão do autoconceito. Contudo, é igualmente importante considerar as alterações que ocorrem no contexto social e relacional em que as crianças se inserem (na sua história de cuidados e interações com pais, pares, professores, e outros significativos), assim como, no contexto sociocultural mais abrangente, que têm impacto no conteúdo e na valência (positiva ou negativa) do autoconceito dos indivíduos (Harter, 1998; 2012a; 2012b).

Nos anos pré-escolares, o self é, inicialmente, caracterizado pelo foco egocêntrico, resultado das dificuldades de tomada de perspectiva (Harter, 2012a, 2012b), e pela imprecisão nas avaliações do self, devido à dificuldade normativa em distinguir entre o self desejado e o self real, e em reconhecer e integrar atributos do self de valência oposta (positivos e negativos), (Harter, 1998, 2012a, 2012b). Outra característica do self, neste período, é a incapacidade de utilizar a comparação social para avaliar as suas próprias competências (Harter, 2012a, 2012b), que requer que a criança seja capaz de relacionar um autoconceito (o seu próprio desempenho) com outro (o desempenho de outra pessoa) (Harter, 1998). Assim, estas características cognitivas podem originar um enviesamento positivo sobre o self, que torna o julgamento do

mesmo irrealisticamente positivo, aproximadamente entre os 4 e os 7 anos de idade (Harter, 1999; Thomaes, Brummelman, & Sedikides, 2017), e que precede uma organização mais coerente e realista do autoconceito (Harter, 2012a).

Durante estes anos (2 aos 4 anos), as crianças adquirem progressivamente diversas competências, com impacto no desenvolvimento do self, como: uma autoconsciência, que com o surgimento das competências linguísticas, lhe permite descrever verbalmente o self através de atributos, comportamentos e emoções básicas; um sentido de agência, que se traduz na crença de que o próprio tem controlo sobre as suas ações e pensamentos; e um sentido de continuidade ao longo do tempo, mesmo dadas mudanças na aparência exterior. Evidências recentes confirmam a existência de uma continuidade na organização do autoconceito, e indicam que as crianças com idades entre os 4 e os 7 anos atualizam as suas avaliações do self de forma adaptativa (Cimpian, Hammond, Mazza, & Corry, 2017). A memória autobiográfica e a criação de narrativas sobre o self são fulcrais para este sentido de continuidade do self (Harter, 2012a, 2012b), e inicialmente, estas são co-construídas com as figuras parentais.

Harter (2012a) considera, assim, que as representações do self, de modo geral, se referem a descrições avaliativas do próprio, compostas por atributos negativos ou positivos do self, traduzindo-se assim, no modo como o indivíduo, de forma consciente, avalia o self (“me-self”), e no seu conhecimento e crenças sobre as suas características, que expressa verbalmente. A avaliação do self, na idade pré-escolar não inclui, ainda, as avaliações dos outros acerca do próprio, dadas as limitações ao nível da capacidade de tomada de perspetiva, que se refletem nas dificuldades em compreender que os outros avaliam o self de modo distinto do próprio. Contudo, aproximadamente a partir dos 3 anos, as expectativas e avaliações expressas sobre o self por parte das figuras significativas com quem socializam, vão-se tornando cada vez mais relevantes para a definição do autoconceito (Harter, 1998; Harter, 2012a, 2012b).

Na transição entre a idade pré-escolar e a idade escolar, as crianças desenvolvem competências de integração de conceitos que, anteriormente, eram completamente diferenciados, passando assim a conseguir agrupar em categorias os seus atributos e emoções do self, e a relacionar representações de diferentes competências (Harter, 1998). Apesar desta evolução, as crianças não detêm ainda a capacidade de integrar no seu conceito de self características com valência oposta (e.g., inteligente vs. ignorante), sob a forma de estruturas de generalizações hierárquicas, estas só emergem mais tarde na infância (Harter, 1998). Aproximadamente entre os 7 e os 9 anos de idade, as crianças já incorporam as avaliações dos outros nos seus conceitos de self, retiram informação da comparação social com os pares sobre os seus próprios desempenhos e competências, e consequentemente possuem uma auto-

percepção e um conceito de self mais realista e preciso, incorporando tanto características positivas, como negativas (Harter, 2012a; Thomaes, Brummelman & Sedikides, 2017).

Relativamente à noção de autoestima, o desenvolvimento cognitivo na idade pré-escolar não possibilita, ainda, que a criança a expresse verbalmente, já que ainda não lhe é possível integrar as características de domínios específicos. No entanto, as crianças demonstram, já nesta etapa, a sua autoestima através do comportamento, que pode ser observado (Harter, 1999, 2012a). A capacidade de expressar verbalmente a sua autoestima global surge apenas por volta dos 8 anos de idade. Porém, é possível às crianças nesta fase do desenvolvimento, a descrição do seu autoconceito sob a forma de capacidades e competências intelectuais e físicas, comportamentos, e relações estabelecidas (Harter, 2012a, 2012b).

A investigação sobre o autoconceito diverge na sua abordagem a este constructo (cuja definição é amplamente diversificada). Neste trabalho, adotou-se a abordagem de Harter e Pike (1984). Estas propõem um modelo multidimensional, que se foca na percepção e competência do self das crianças de idade pré-escolar, incluindo quatro dimensões: a competência cognitiva, a competência física, a aceitação pelos pares e a aceitação materna, organizadas em duas dimensões (competência percebida e aceitação social). A investigação empírica tem vindo a apoiar esta conceção (e.g., Marsh, Ellis, & Craven, 2002).

1.3. Vinculação (MID) e Self

Tal como refletido anteriormente, com o desenvolvimento da criança, os MID de vinculação são atualizados progressivamente com as novas experiências, mudanças no contexto, e capacidades da criança, evoluindo no sentido de MID cada vez mais diferenciados de *self* e das figuras de vinculação (Marvin, et al., 2016).

A investigação e o estudo do conceito do self tornaram claro o papel essencial que a interação social tem na sua construção e definição (Harter, 1998), principalmente as interações sociais precoces entre a criança e as suas figuras de vinculação. À semelhança dos MID de vinculação, também os MID de self detêm, entre outras, uma função organizacional, originando expectativas que guiam o comportamento e permitem desenvolver uma ideia coerente do mundo e construir laços sociais significativos (Harter, 1998).

Assim, a teoria da vinculação e as teorias acerca do conceito de self apontam igualmente para a construção e evolução de forma complementar das representações de vinculação e das representações do self, sendo os processos envolvidos na sua construção e evolução ao longo do desenvolvimento da criança muitas vezes análogos. A noção de self emerge no contexto das relações diádica entre a criança e os cuidadores (Harter, 1998), e evolui no sentido de uma

maior diferenciação entre a representação do self e a dos cuidadores. Esta inicia-se aproximadamente entre os 10 e os 15 meses, quando a noção de self como um agente também emerge, e a criança inicia a exploração do meio com base nas figuras vinculativas. Neste período opera o “eu-self”, que corresponde aos processos biológicos inerentes ao próprio, e surgem os modelos internos sensório-motores decorrentes das interações repetidas, ao longo do tempo, com os cuidadores, originando um self interpessoal (Harter, 1998).

Desta forma, no contexto das relações com os cuidadores, a criança inicia a compreensão, ainda elementar, de que as suas experiências subjetivas (motivações, emoções, atenção, entre outros), podem ser partilhados com o outro, nos primórdios da construção da “teoria da mente”, e assim emerge tanto um sentido de “nós” (como um significado da experiência partilhada), como um sentido de “eu-self”. Concomitantemente, desenvolve-se um modelo interno da relação inicial, do qual emergem os MID dos cuidadores e do self (Harter, 1998).

O sentido de self, como um objeto do conhecimento do próprio, surge entre os 15 e os 18 meses, o denominado “me-self”, que corresponde aos modelos internos representacionais do self, e que requerem a possibilidade de expressar verbalmente a ideia de si mesma da criança (Harter, 1998). O desenvolvimento linguístico permite a construção de uma narrativa pessoal e autobiográfica que origina a representação do self e que é, inicialmente, co-construída com as figuras parentais, e influencia a construção futura da narrativa das crianças sobre si mesmas (Harter, 2012a, 2012b). Nesta fase, a criança compreende que o próprio constitui um agente independente, com objetivos e ações separadas da figura materna, também, ela independente, e passível de não partilhar os mesmos planos e objetivos, o que causa a ansiedade de separação característica deste período de desenvolvimento da relação de vinculação (Harter, 1998). Por volta dos 2 anos, a criança já possui uma representação interna independente, relativamente estável da figura parental, que permite uma maior autorregulação e independência também do próprio, assim como a construção da parceria corrigida para objetivos que passa a caracterizar a relação diádica entre a criança e a figura de vinculação. Com o desenvolvimento da competência verbal, linguística e de representação simbólica, a criança adquire a consciência do self, que ganha constância e passa a poder ser expresso verbalmente (Harter, 1998).

Deste modo, é possível compreender que o MID de self é construído em estreita ligação com a relação de vinculação entre os cuidadores e a criança e, conseqüentemente, as diferenças individuais nos MID de self são influenciadas pela responsividade das figuras de vinculação (Harter, 1998). Assim, quando a experiência ao longo do desenvolvimento das crianças corresponde a uma figura parental como emocionalmente responsiva, acessível, protetora, e promotora de autonomia e exploração, o self será representado de forma positiva, como

competente, valorizado, autoconfiante e merecedor de afeto. Contrariamente, quando a figura de vinculação é rejeitante, não adequa as suas respostas às necessidades das crianças, ou interfere na exploração, o self é percebido de forma negativa, como não sendo merecedor de afeto, e como incompetente e desvalorizado (Bowlby, 1973/1998, 1988; Bretherton & Munholland, 2008). Neste caso, também os MID desenvolvidos pelas crianças serão organizados de forma menos coerente (Harter, 1998), e, de forma geral, a relação dos MID com o autoconceito torna-se ainda mais relevante por estes se generalizarem e influenciarem, assim, outras relações para além da construída com as figuras de vinculação (Harter, 1998), a compreensão do self em desenvolvimento, e as percepções sobre este como negativas ou positivas (Goodvin, et al, 2008).

No entanto, Harter (1998), salienta a necessidade de testar e corroborar empiricamente estes pressupostos. Neste sentido, Verschueren, Marcoen e Schoefs (1996) verificaram, numa amostra de crianças entre os 4 e os 6 anos, que a segurança das representações de vinculação (avaliada através da ASCT) se encontrava positiva e fortemente relacionada com a positividade do self (avaliada através da Puppet Interview). No mesmo sentido, Cassidy (1988), analisando crianças com 6 anos, verificou que a segurança do comportamento de vinculação da criança à mãe (em episódios de separação-reunião) estava positiva e significativamente associada a uma representação do self (avaliada através de um procedimento de completamento de histórias, da Puppet Interview, e da Subscala de autoestima global de Harter), percepção da aceitação social, e competência percebida por parte das crianças (avaliada através da *Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* de Harter), também elas mais positivas.

No estudo longitudinal de Goodvin e colaboradores (2008), com crianças avaliadas aos 4 e aos 5 anos de idade, encontraram-se associações entre a segurança da vinculação (analisada através do *Attachment Q-Sort*) e o afeto negativo da figura materna, com o autoconceito da criança (acedido através do *Child Self-View Questionnaire*). Valores mais elevados de segurança encontravam-se associados a um autoconceito mais consistente e positivo ao longo do tempo, enquanto a depressão e stress materno (afeto negativo) estavam relacionados com um autoconceito mais negativo e menos consistente.

Em estudos com amostras portuguesas, Maia e colaboradores (2008), verificaram que a qualidade e segurança das representações de vinculação (através do ASCT) se encontrava associada à representação do *self* das crianças (estudada com recurso à versão portuguesa da *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*), tendo-se encontrado uma associação positiva entre vinculação e percepção de aceitação social (i.e., materna e por parte dos pais). Pinto, Gatinho, Silva, Veríssimo e Santos (2013), concluíram

que crianças com MID de vinculação seguros (ASCT) detém MID de self mais positivos (analisados através da *Puppet Interview*, Cassidy, 1988).

Adicionalmente, Verschueren, Doumen e Buyse (2012) verificaram que a qualidade da relação de vinculação das crianças à sua mãe (avaliada com o *Attachment Q-Set*) se encontrava relacionada com a sua auto-estima global (analisada com o *Self-Description Questionnaire*). Numa contribuição inovadora Pinto, Veríssimo, Gatinho, Santos e Vaughn (2015) incluíram, também, o papel da relação de vinculação ao pai, tendo-se verificado que a segurança desta relação (avaliada aos 2 anos e meio de idade) e a aceitação pelo grupo de pares constituíam preditores significativos da autoestima global das crianças, observada aos 5 anos de idade (através do instrumento de observação comportamental *California Child Q-Sort*).

4. Objetivos do estudo

A compreensão e avaliação da noção de self, em especial, na idade pré-escolar, constitui um desafio, pois este constructo é definido e avaliado de múltiplas formas, o que por vezes não facilita a interpretação dos resultados. Para além disso são, ainda, poucas as investigações que abordam esta relação entre a qualidade da vinculação e o autoconceito no pré-escolar, e em particular considerando-o como um constructo multidimensional. Segundo Harter, na idade pré-escolar o nível de desenvolvimento das crianças permite que estas expressem o seu autoconceito, enquanto as suas capacidades e competências percebidas (Harter, 2012a, 2012b), pelo que nesta perspetiva é relevante a sua avaliação enquanto domínios específicos, e não de forma global.

Como já abordado anteriormente, a teoria da vinculação considera que os MID de vinculação podem ter impacto na noção do self das crianças, e que à medida que as representações de vinculação emergem desenvolvem-se, também, as representações de self. Os estudos revistos sobre a relação entre estes dois domínios centrais para um desenvolvimento saudável, tendem a sustentar empiricamente estas ligações.

Assim, o presente estudo visou compreender as relações entre as representações mentais de vinculação das crianças, em idade pré-escolar, e a sua noção de self - autoconceito, controlando a sua competência verbal e o sexo. Espera-se que crianças com representações de vinculação mais seguras apresentem um autoconceito mais positivo nas diversas dimensões analisadas.

CAPÍTULO 2

Método

2.1. Participantes

Quarenta e oito crianças, com idades compreendidas entre os 48 e os 74 meses ($M = 59.63$; $DP = 6.88$), das quais 27 são rapazes, participaram no estudo. Todas viviam com ambos os pais. As mães tinham idades compreendidas entre os 29 e os 44 anos ($M = 37.30$; $DP = 3.53$), e os pais entre os 28 e os 53 anos ($M = 39.13$; $DP = 4.75$). As habilitações literárias parentais variaram entre o primeiro ciclo e o doutoramento: 65.9% das mães e 46.8% dos pais tinham habilitações literárias superiores ao 12º ano de escolaridade. 98% dos pais e mães trabalhavam ($M_{(horas)pais} = 40.57$; $DP = 7.24$) ($M_{(horas)mãe} = 37.59$; $DP = 4.68$). As crianças frequentavam o jardim-de-infância em instituições particulares de solidariedade social e escolas privadas com fins lucrativos, no distrito de Lisboa e de Portalegre. Nenhuma se encontrava sinalizada como tendo atrasos no desenvolvimento.

2.2. Instrumentos e Procedimentos

Este estudo está integrado num projeto mais amplo aprovado pela comissão de ética do ISCTE-IUL. As famílias foram recrutadas através dos jardins-de-infância que as crianças frequentavam, tendo os pais sido informados dos objetivos do projeto e assinado um consentimento informado antes de qualquer recolha se realizar.

O questionário de dados sociodemográficos foi preenchido pelos pais, aquando da assinatura do consentimento informado relativo à participação no projeto, e entregue em envelope fechado. As medidas recolhidas com as crianças foram aplicadas individualmente, em duas pequenas sessões previamente agendadas com as educadoras, de modo a não perturbarem o funcionamento das atividades da sala de aula. A recolha das medidas foi realizada numa sala disponibilizada pela escola, em que o investigador e a criança se encontravam sentados frente a frente.

2.2.1. Informações sociodemográficas da família

Esta informação foi obtida através de um questionário de dados sociodemográficos da família (e.g., idade, habilitações literárias, estado civil, trabalho e horas de trabalho; idade e sexo da criança).

2.2.2. Representações de Vinculação

De modo a aceder às representações de vinculação das crianças foi aplicada a *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009). Este instrumento procura aceder aos Modelos Internos Dinâmicos através da apresentação de narrativas relacionadas com situações quotidianas da vida familiar. Estas são iniciadas pelo entrevistador e completadas pelas crianças, com o uso e manipulação de figuras representativas da família e outros adereços (e.g., mesa e cadeiras, velcro verde para representação da relva, camas). As figuras representativas da família são o pai, a mãe, e duas crianças, o filho “protagonista”, que poderá ser um menino ou uma menina, o maior ou o mais pequeno, de acordo com a criança a que o instrumento é aplicado, o seu irmão ou irmã, e uma vizinha (introduzida apenas nas duas últimas histórias).

A ASCT é constituída por 6 histórias, sendo que, a primeira tem um carácter neutro, e não é cotada, servindo apenas para conhecer o estilo narrativo da criança, envolvê-la na atividade e familiarizá-la com os materiais. As restantes estão formuladas de modo a desencadear respostas correspondentes a uma questão particular da vinculação. Assim: o *Sumo Entornado* tem como aspeto central a perceção da figura de vinculação num papel autoritário, e nesta, a família encontra-se sentada e à mesa a jantar quando a criança acidentalmente deixa o copo cair ao chão. A história do *Joelho Magoado* foca-se na dor como um desencadeador de comportamentos de vinculação e proteção, já que nela a família está a passear no parque e a criança sobe a uma rocha alta e cai, magoando o joelho. A história do *Monstro no Quarto* pretende ativar o medo como um motivo para a exibição de comportamentos de vinculação e proteção. Nesta história os pais estão na sala e dizem para o filho “protagonista” ir para a cama, e quando este chega ao quarto, a luz apaga-se e ouve-se um barulho forte, dizendo o entrevistador à criança que há um monstro no quarto. Na história da *Partida* a questão é a ansiedade de separação e as estratégias de *coping*; os pais viajam e dizem aos filhos que regressam no dia seguinte, deixando-os com a vizinha, e no *Reencontro* - já se passou um dia e os pais regressam, a questão são essas mesmas respostas ao regresso dos pais.

A aplicação deste instrumento teve a duração aproximada de 30 minutos e foi filmada, sendo a cotação das narrativas posteriormente realizada por codificadores, previamente treinados, de forma independente (para 25% da amostra). Cada uma das 5 histórias é cotada ao nível da Segurança e da Coerência (que incluem a avaliação da resolução da história, da coerência e da segurança). A escala de Segurança tem 8 pontos, e varia entre 1- Desorganizado e 8 - Muito Seguro, sendo, portanto, as representações de vinculação avaliadas num contínuo. A escala de Coerência varia entre 1 - Extremamente Incoerente e 8 - Muito Coerente.

O acordo inter-observadores para 25 % dos sujeitos foi de .85, para estes o valor final de Segurança e Coerência é a média dos valores dos dois codificadores. Dado a correlação entre segurança e coerência ser muito elevada (.98) para cada história, utilizou-se apenas o valor da Segurança.

2.2.3. Q.I. Verbal

Foi aplicada como medida de controlo verbal a *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Revised* (WPPSI-R, 1989; versão portuguesa de Seabra-Santos *et al.*, 2003). Neste estudo apenas foram utilizados os sub-testes: informação, compreensão, aritmética, vocabulário e semelhanças. Os procedimentos de cotação desta prova são objetivos e realizam-se de acordo com o manual.

2.2.4. Autoconceito

De modo a avaliar o autoconceito foi aplicada a *“The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children”* (Harter & Pike, 1984), traduzida e adaptada por Mata, Monteiro e Peixoto (2008). Esta avalia a perceção de competência e aceitação em crianças entre os 4 e os 6 anos através de 24 itens, organizados em quatro subescalas ou domínios do autoconceito (com o mesmo número de itens): a Competência Cognitiva avalia a perceção que a criança detém das suas capacidades cognitivas (e.g., “escrever o seu nome”; “bom a fazer números”); a Competência Física foca-se na perceção que a criança tem relativamente às suas capacidades físicas (e.g., “saltar ao pé-coxinho”; “andar de baloiço sozinho”); a Aceitação de Pares foca-se nas considerações da criança sobre o seu papel e grau de aceitação no seu grupo de pares, nomeadamente se tem um papel ativo no mesmo ou não (e.g., “convidado para brincar com os outros”; “os meninos querem sentar-se ao pé”); e a Aceitação Materna avalia a perceção da criança no que respeita à atenção e afeto fornecidas pela sua mãe (e.g., “a mãe dá mimos”; “a mãe joga com ele”).

Os itens que compõem a escala estão organizados num caderno de imagens com sujeitos do mesmo sexo da criança a quem a escala está a ser aplicada. Cada item é cotado numa escala tipo *likert* de 4 pontos, em que 1 indica uma baixa perceção de aceitação/competência e 4 indica uma perceção de alta aceitação/competência. A aplicação desta escala inicia-se com a apresentação de um item de exemplo, de modo a garantir que a criança compreende o que lhe está a ser pedido. A cada item correspondem duas imagens, sendo pedido à criança que escolha, apontando, aquela com que se identifica mais, (e.g., “este menino conhece muitas cores ... mas

este menino conhece poucas cores, qual deles se parece mais contigo?”). De seguida, e conforme o exemplo anterior, é perguntado à criança se conhece mesmo muitas cores (círculo maior) ou bastantes cores (círculo menor), devendo a criança apontar para o círculo que corresponde à sua resposta, de modo a ser possível quantificá-las.

2.3. Plano de análises

Calcularam-se as estatísticas descritivas das variáveis em estudo, de seguida testou-se a existência de diferenças em função do sexo da criança na segurança da vinculação, Q.I. verbal, e dimensões do autoconceito, utilizando a análise de variância (ANOVA). Testaram-se, também, as associações entre estas variáveis em estudo. Finalmente calculou-se um modelo de Regressão linear múltipla analisando o efeito preditor da Segurança de Vinculação para cada dimensão do autoconceito, incluindo o sexo da criança e o QI verbal como variáveis de controle.

CAPÍTULO 3

Resultados

Foram realizadas análises preliminares descritivas para as variáveis Segurança da Vinculação (compósitos das 5 histórias), Q.I Verbal, e dimensões do Autoconceito. Os valores das medidas descritivas são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1

Valores mínimos e máximos, médias e desvios padrão para a Segurança, o QI verbal e as dimensões do Autoconceito

| | <i>M</i> | <i>DP</i> | Min | Máx |
|----------------------------------|----------|-----------|-------|--------|
| Representações Vinculação | | | | |
| Segurança de vinculação | 5.69 | .84 | 3.33 | 7.40 |
| Q.I. verbal | 113.50 | 14.46 | 80.00 | 151.00 |
| Autoconceito | | | | |
| Competência Cognitiva | 3.46 | .49 | 1.67 | 4.00 |
| Competência Física | 3.13 | .57 | 2.00 | 4.00 |
| Aceitação entre Pares | 3.36 | .57 | 1.83 | 4.00 |
| Aceitação Materna | 3.30 | .56 | 1.67 | 4.00 |

Com o objetivo de verificar se existem diferenças em função do sexo da criança realizaram-se ANOVAs para todas as variáveis em estudo. Não foram encontradas diferenças significativas na Segurança da Vinculação [$F(1, 46) = .59, p = .45$], e no QI verbal [$F(1, 46) = .73, p = .40$]. No autoconceito apenas foram encontradas diferenças significativas na Aceitação entre Pares [$F(1, 46) = 4.25, p = .045, \eta^2 = .08$], em que as raparigas ($M = 3.55; DP = .38$) apresentam valores superiores aos dos rapazes ($M = 3.22; DP = .66$). Não foram encontradas diferenças significativas nas restantes dimensões: Competência Cognitiva [$F(1, 46) = 2.18, p = .15$], Competência Física [$F(1, 46) = .75, p = .39$], e Aceitação Materna [$F(1, 46) = .26, p = .62$].

Com a análise das associações entre a Segurança de Vinculação, dimensões do Autoconceito, e Q.I. verbal, verificou-se a existência de uma correlação positiva e significativa entre a Segurança e a Competência Cognitiva e [$r(46) = .34, p = .02, r^2 = .11$], ou seja, as crianças com representações de vinculação mais seguras percebem-se como mais competentes a nível cognitivo. No que diz respeito ao QI verbal, não foram encontradas correlações significativas com a Segurança [$r(46) = .12, p = .43$], ou com as dimensões do Autoconceito: Competência Cognitiva [$r(46) = .02, p = .88$], Aceitação entre Pares [$r(46) = -.03, p = .85$], Competência Física [$r(46) = -.25, p = .09$], e Aceitação Materna [$r(46) = -.11, p = .46$].

Por fim, foram calculados modelos de Regressão linear múltipla para cada dimensão do autoconceito, com o objetivo de verificar o efeito da variável Segurança de Vinculação sobre as dimensões do autoconceito, controlando o sexo e QI verbal da criança. O sumário dos modelos é apresentado no Quadro 2. Para a Competência Cognitiva, embora o modelo não seja significativo [$F(3, 44) = 2.45, p = .08$], a Segurança é um preditor significativo ($\beta = .31, p = .03$).

Para as dimensões Aceitação entre Pares ($F(3, 44) = 1.37, p = .27$), Competência Física ($F(3, 44) = 1.45, p = .24$), e Aceitação Materna ($F(3, 44) = .69, p = .56$) o modelo testado não é significativo, assim como nenhum dos preditores incluídos.

Quadro 2

Sumário dos modelos de regressão linear múltipla para cada dimensão do Autoconceito

| | Competência cognitiva | Aceitação entre pares | Competência física | Aceitação materna |
|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|----------------------|
| | β | β | β | β |
| Sexo da criança (1 = Feminino) | .18 | .29 | .08 | .08 |
| Q.I. verbal | .01 | .00 | -.26 | -.08 |
| Segurança de vinculação | .31* | .03 | .14 | -.17 |
| R^2 | .14 | .09 | .09 | .05 |
| R^2 ajustado | .09 | .02 | .03 | -.02 |

* $p < .05$

CAPÍTULO 4

Discussão

A teoria da vinculação de Bowlby e Ainsworth considera que os modelos internos de vinculação e de self se desenvolvem em complementaridade, particularmente nos primeiros anos de vida, sendo inicialmente construídos de forma indistinguível no âmbito da construção da relação de vinculação, indo progressivamente diferenciando-se em MID de self e das figuras de vinculação (Bowlby, 1973/1998; Bretherton & Munholland, 2008; Marvin et al., 2016).

O presente estudo insere-se neste racional ao analisar de que modo a qualidade das representações de vinculação das crianças se encontra relacionada com as dimensões do seu autoconceito. Esperava-se que crianças com MID de vinculação seguros apresentassem um autoconceito mais positivo nas diversas dimensões analisadas. Nesta amostra, esta relação apenas se encontrou para a dimensão da competência cognitiva.

Entre os estudos revistos, diversos analisam estas relações na idade pré-escolar avaliando a autoestima global (e.g., Pinto et al., 2015a; Verschueren et al., 2012), e não o autoconceito das crianças. Outro grupo de estudos foca-se no autoconceito global (e.g., Pinto, Gatinho, Silva, Veríssimo, & Santos, 2013; Verschueren, et al, 1996). No entanto, na perspectiva de Harter (1998; 2012a, 2012b), a autoestima e o autoconceito global não devem ser avaliadas na idade escolar devido às limitações cognitivas normativas existentes nesta fase do desenvolvimento. Especificamente, as crianças não detêm ainda a capacidade de integrar características de domínios específicos e atributos do self de valência oposta, num autoconceito coerente. Possuem igualmente uma incapacidade de incluir na sua avaliação do self, as avaliações dos outros acerca do próprio, um elemento essencial da autoestima global, que não conseguem assim expressar verbalmente nesta idade. Deste modo, a abordagem ao autoconceito de Harter e Pike (1984), focando-se nas dimensões de competência percecionadas pela criança, pode ser considerada mais adequada, à idade pré-escolar.

O estudo de Cassidy (1988) avalia tanto a autoestima, como o autoconceito global, mas também o self enquanto um conceito multidimensional (Harter e Pike, 1984). A autora verificou que a segurança da vinculação das crianças se encontrava associada à dimensão da competência cognitiva do autoconceito no pré-escolar. Uma possível explicação reside no facto de nesta fase os pais e os adultos significativos começarem a demonstrar uma maior valorização e foco nas capacidades cognitivas das crianças, devido à aproximação da idade escolar, em que estas são objetivamente avaliadas relativamente a estas competências.

Os resultados do estudo de Custódio e Mata (2012), utilizando a Escala Pictórica de Competências Percebidas e Aceitação Social (Harter & Pike, 1984), indicam que o autoconceito

de crianças (5 anos) se encontrava fortemente relacionado com as perceções dos pais e educadores. Esta relação foi especialmente significativa na dimensão da competência cognitiva, sugerindo-se que nesta fase a relação pais/criança poderá começar a ter uma maior orientação e foco para as aprendizagens, conhecimentos, e capacidades intelectuais, daí o seu impacto no self.

Como refletido na revisão de literatura realizada, alguns estudos reportam a existência de diferenças entre os sexos na qualidade das representações de vinculação na idade pré-escolar, com as raparigas a apresentarem valores mais elevados de segurança do que os rapazes, em particular, quando o instrumento utilizado na avaliação da vinculação tem por base tarefas verbais e de narrativas (e.g., Pierrehumbert et al., 2009). No presente estudo não se registaram diferenças em função do sexo das crianças. Apenas nas dimensões do autoconceito foi encontrada uma diferença significativa na aceitação de pares percebida pelos rapazes e raparigas. A cultura molda as expectativas sobre os diferentes papéis sociais atribuídos a raparigas e rapazes e, em consequência, também, os estereótipos de género, que podem explicar estas diferenças (Clark & Symons, 2000; Marsh et al., 2002, Pinto et al., 2013). Diversos estudos tendem a indicar que as raparigas valorizam mais a relação social com os pares, do que os rapazes (e.g., Wilgenbusch & Merrell, 1999), e têm uma maior compreensão e desenvolvimento emocional (e.g., Brown & Dunn, 1996; Laible, 2010), assim como são mais competentes socialmente (e.g., Alwaely, Yousif, & Mikhaylov, 2020; LaFreniere, et al., 2002; Walker, 2005).

4.1. Limitações do presente estudo e propostas para estudos futuros

A amostra do presente estudo é pouco diversificada do ponto de vista socioeconómico e das tipologias das famílias, assim, em estudos futuros será importante procurar uma amostra mais heterogénea de forma a possibilitar a generalização destes resultados, e a compreender se existem outros fatores que interajam na relação entre as representações de vinculação e o autoconceito da criança em idade pré-escolar.

Será igualmente importante analisar estas relações longitudinalmente, de modo a melhor compreender de que forma as alterações na qualidade dos MID de vinculação são decorrentes, por exemplo, de mudanças nos cuidados providenciados pelas figuras de vinculação à criança, ou devidas à existência de fatores de risco e eventos de vida negativos (Ammaniti et al., 2000; Del Giudice, 2009; Pinquart, Feubner & Ahnert, 2013; Sutton, 2018; Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000), e têm efeito sobre o self das crianças.

Coloca-se, ainda, a questão da possível relevância de outras figuras que muitas vezes surgem na vida da criança, na idade pré-escolar, os educadores. A qualidade da relação estabelecida com os educadores representa igualmente um fator marcante para o desenvolvimento das crianças, e vários estudos indicam que esta se encontra relacionada com as percepções de self das crianças (e.g., na idade pré-escolar, Colwell & Lindsey, 2003; e escolar, Leflot, Onghena & Colpin, 2010; McFarland, Murray & Phillipson, 2016). Será, assim, importante em investigações futuras analisar de que modo a qualidade da vinculação aos pais, a relações com os educadores, e com os seus pares têm impacto no autoconceito, à semelhança do que foi realizado por Verschueren, Doumen e Buyse (2012). Neste estudo, verificou-se que dimensão académica do autoconceito se encontrava relacionada com a qualidade da relação educador-criança, e que a dimensão social do autoconceito se encontrava relacionada com a aceitação pelo grupo de pares. Os resultados do estudo de Pinto e colaboradores (2015) apontam no mesmo sentido, ao indicar que a aceitação de pares aparenta ser uma variável moderadora do efeito da segurança de vinculação à figura paterna na autoestima da criança.

Outra linha de investigação pertinente será, deste modo, a inclusão da figura paterna nestas análises, dado diversos estudos terem vindo a salientar, nos últimos anos, a importância do papel do pai no desenvolvimento da criança (e.g., Cabrera, 2019; Fernandes, et al., 2019; Grossmann & Grossmann, 2019; Monteiro, Veríssimo, Vaughn, Santos & Fernandes, 2008). Será interessante explorar de que modo a relação com o pai contribui unicamente para a percepção do self, face à relação com a mãe, ou se ambos explicam mais amplamente este outcome.

Refira-se que o instrumento de Harter e Pike (1984) apenas inclui um domínio referente à “Aceitação materna”, assim, rever o instrumento para incluir uma dimensão de “Aceitação paterna” será desejável. Outra atualização ao instrumento passaria por uma revisão dos desenhos apresentados às crianças, de modo a criar maior interesse e envolvimento na resposta à tarefa.

Os resultados deste estudo refletem a necessidade de continuar a explorar empiricamente o conceito de self das crianças nos primeiros anos de vida, e o modo como se relaciona com os modelos internos dinâmicos de vinculação, com a inclusão de outras relações significativas, mas também a necessidade de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação, nomeadamente, do autoconceito.

Dado o impacto que as noções que construímos acerca de nós próprios têm no nosso ajustamento, será relevante que os programas de intervenção, por exemplo, em contexto escolar,

considerem o papel de pais (e.g., Ata & Güder, 2018), professores (e.g., Pesu, Viljaranta & Aunola, 2016), e outras figuras, como os pares, de um modo integrado.

Referências

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment – A Psychological Study of the Strange Situation*. New York: Psychology Press.
- Altmann, T., Hill, D. L., Shelov, S. P., & Hannemann, R. E. (2019). *Caring for Your Baby and Young Child* (7^a ed.). USA: American Academy of Pediatrics.
- Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A., & Mikhaylov, A. (2020). *Emotional development in preschoolers and socialization*. *Early Child Development and Care*, 191, 1-10. doi:10.1080/03004430.2020.1717480
- Ammaniti, M., van IJzendoorn, M. H., Speranza, A. M., & Tambelli, R. (2000). Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: An exploration of stability and change. *Attachment & Human Development*, 2, 328-346. doi:10.1080/14616730010001587
- Ata, S. & Güder, S. Y. (2018). Parents' attachment to their children and their level of interest in them in predicting children's self-concepts, *Early Child Development and Care*. 190, 161–174. doi: 10.1080/03004430.2018.1461092
- Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2009). No reliable gender differences in attachment across the life-span. *Behavioral and Brain Sciences*, 32, 22–23. doi:10.1017/s0140525x0900003x
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base - Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969/1997). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. London: Pimlico.
- Bowlby, J. (1973/1998). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. London: Pimlico.
- Bowlby, J. (1980/1998). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss: Sadness and depression*. London: Pimlico.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3 – 35.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 237-252.
- Bretherton, I. (1999). Updating the 'internal working model' construct: Some reflections. *Attachment & Human Development*, 1, 343-357. doi: 10.1080/14616739900134191
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships – Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (2^a ed., pp. 103-123). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2016). The internal working model construct in light of contemporary neuroimaging research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (3^a ed., pp. 63-91). New York: The Guilford Press.
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Appendix: Story completion tasks to assess young children's internal working models of child and parents in the attachment relationship. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 300-305). Chicago: The University of Chicago Press.

- Bretherton, I., Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Waters, E. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 13–47). New York: Guilford Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention* (pp. 273-308). Chicago, IL US: University of Chicago Press.
- Brown, J. & Dunn, J. (1996). Continuities in emotional understanding from 3 to 6 years. *Child Development, 67*, 789-802.
- Cabrera, N. J. (2019). Father involvement, father-child relationship, and attachment in the early years. *Attachment & Human Development, 22*, 1–5. doi:10.1080/14616734.2019.1589070
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development, 59*, 121-134.
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, Research and clinical applications* (3^a ed., pp. 3-25). New York: The Guilford Press.
- Cimpian, A., Hammond, M. D., Mazza, G., & Corry, G. (2017). Young children's self-concepts include representations of abstract traits and the global self. *Child Development, 88*, 1-13. doi: 10.1111/cdev.12925
- Clark, S. E. & Symons, D. K. (2000). A longitudinal study of q-sort attachment security and self-processes at age 5. *Infant and Child Development, 9*, 91–104.
- Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care, 173*, 249–258. doi: 10.1080/0300443030303096
- Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2018). Parent-child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion, 19*, 1-24. doi: 10.1037/emo0000504
- Custódio, L. V., & Mata, M. L. E. N. (2012). *Autoconceito do pré-escolar: Comparação das autopercepções das crianças e as heteropercepções dos pais e educadores* [PDF]. Retirado de <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1605/1/CIPE%202012%20521-535.pdf>
- Cyr, C., Euser, E. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. J. (2010). Attachment security and disorganization in maltreating and high-risk families: A series of meta-analyses. *Development and Psychopathology, 22*, 87–108. doi: 10.1017/S0954579409990289
- De Wolff, M. S., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development, 68*, 571-591. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb04218.x
- Duschinsky, R., & Solomon, J. (2017). Infant disorganized attachment: Clarifying levels of analysis. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 22*, 524–538. doi:10.1177/1359104516685602
- Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica, 3*, 491-499.
- Fass, M. E., & Tubman, J. G. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools, 39*, 561-573. doi: 10.1002/pits.10050
- Fernandes, C., Monteiro, L., Santos, A. J., Fernandes, M., Antunes, M., Vaughn, B. E., & Veríssimo, M. (2019). Early father-child and mother-child attachment relationships:

- contributions to preschoolers' social competence. *Attachment & Human Development*, 22, 1–18. doi:10.1080/14616734.2019.1692045
- Fivush, R. (2006). Scripting attachment: Generalized event representations and internal working models. *Attachment & Human Development*, 8, 283 – 289.
- Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R. A., & Hayes, R. (2008). Self-understanding in early childhood: associations with child attachment security and maternal negative affect. *Attachment & Human Development*, 10, 433–450.
- Groh, A. M., Fearon, R. M. P., van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Roisman, G. I. (2017). Attachment in the early life course: Meta-analytic evidence for its role in socioemotional development. *Child Development Perspectives*, 11, 70–76. doi: 10.1111/cdep.12213
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2019). Essentials when studying child-father attachment: A fundamental view on safe haven and secure base phenomena. *Attachment & Human Development*, 22, 1–6. doi:10.1080/14616734.2019.1589056
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2008). The developing self. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and Adolescent Development - An Advanced Course* (pp. 217-255). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. (2012a). *The Construction of the Self: Developmental and sociocultural foundations* (2^a ed.). New York: Guilford Publications.
- Harter, S. (2012b). Emerging self processes during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (2^a ed.). New York: The Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, emotional and personality development* (5^a ed., pp. 553-617). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Joy, J. (2016). Evaluating positive social competence in preschool populations. *School Community Journal*, 26, 263–289.
- LaFreniere, P., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., Atwanger, K., Schreiner, S., Montiroso, R., & Frigerio, A. (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Education & Development*, 13, 201–220. doi:10.1207/s15566935eed1302_6
- Laible, D. (2010). Does it matter if preschool children and mothers discuss positive vs. negative events during reminiscing? Links with mother-reported attachment, family emotional climate, and socioemotional development. *Social Development*, 20, 394–411. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00584.x
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34, 1038-1045. doi: 0012-1649iWS3.n0
- Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher-child interactions: Relations with children's self-concept in second grade. *Infant and Child Development*, 19, 385-405. doi:10.1002/icd.672
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3, 423-433.
- Maia, J., Verissimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Antunes, M. (2012). Singularidades de género nas representações de vinculação durante o período pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 491-498.

- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – Manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança*. Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.
- Main, M., & Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behaviour and the readiness to establish new relationship. *Child Development*, 52, 932-940. doi:10.2307/1129097
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for the Research in the Child Development*, 50, 66-104.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38, 376–393. doi. 10.1037//0012-1649.38.3.376
- Marvin, R. S., Britner, P. A., & Russell, B. S. (2016). Normative development: The ontogeny of attachment in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, Research and clinical applications* (3^a ed., pp. 273-291). New York: The Guilford Press.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Escala de autoconceito para crianças em idade pré-escolar e 1.º/2.º ano de escolaridade de Harter & Pike (1981, 1984). In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII conferência internacional avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: APPORT.
- McFarland, L., Murray, E., & Phillipson, S. (2016). Student–teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal of Education*, 60, 5–25. doi:10.1177/0004944115626426
- Miller-Lewis, L. R., Searle, A. K., Sawyer, M. G., Baghurst, P. A., & Hedley, D. (2013). Resource factors for mental health resilience in early childhood: An analysis with multiple methodologies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7, 1-23. doi: 10.1186/1753-2000-7-6
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Vaughn, B. E., Santos, A. J., & Fernandes, M. (2008). Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: as relações criança/mãe e criança/pai. *Psicologia*, 23, 105-125.
- Murphy, T. P., & Laible, D. J. (2013). The influence of attachment security on preschool children's empathic concern. *International Journal of Behavioral Development*, 37, 436–440. doi: 10.1177/0165025413487502
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1999). Event representations, narrative development and internal working models. *Attachment & Human Development*, 1, 239-252.
- Oppenheim, D., & Waters. H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 197-215.
- Page, T., & Bretherton, I. (2001). Mother-and father-child attachment themes in the story completions of preschoolers from post-divorce families: Do they predict relationships with peers and teachers?. *Attachment and Human Development*, 3, 1-29.

- Pesu, L., Viljaranta, J., Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 63-71. doi: 10.1016/j.appdev.2016.03.001
- Pierrehumbert, B., Santelices, M., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., & et al. (2009). Gender and attachment representations in the preschool years: Comparisons between five countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 543-566.
- Pinto, A., Gatinho, A., Silva, F., Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2013). Vinculação e modelo interno dinâmico do *self* em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14, 515-528.
- Pinto, A., Veríssimo, M., Gatinho, A., Santos, A. J., & Vaughn, B. E. (2015). Direct and indirect relations between parent–child attachments, peer acceptance, and self-esteem for preschool children. *Attachment & Human Development*, 17, 586-598. doi: 10.1080/14616734.2015.1093009
- Posada, G. E., Trumbell, J. M., Lu, T., & Kaloustian, G. (2018). The organization of attachment behavior in early childhood: links with maternal sensitivity and child attachment representations. In G. E. Posada & H. S. Waters (Eds.), *The mother-child attachment partnership in early childhood: Secure base behavioral and representational processes* (pp. 35-59). Moore Building: Lynn S. Liben.
- Rebelo, A., Verissimo, M., Maló-Machado, P., & Silva, F. (2013). A segurança dos modelos internos e o conhecimento emocional nas crianças de idade pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 591-598.
- Schmidt, M. E., Demulder, E. K., & Denham, S. A. (2002). Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications. *Early Child Development and Care*, 172, 451–462. doi: 10.1080=0300443022000034979
- Shomaker, L. B., & Furman, W. (2009). Parent-adolescent relationship qualities, internal working models, and styles as predictors of adolescents' observed interactions with friends. *Journal Social and Personal Relationships*, 26, 579-603. doi:10.1177/0265407509354441
- Spruit, A., Goos, L., Weenink, N., Rodenburg, R., Niemeyer, H., Stams, G. J., & Colonnese, C. (2020). The relation between attachment and depression in children and adolescents: A multilevel meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23, 54–69. doi: 10.1007/s10567-019-00299-9
- Sutton, T. E. (2018). Review of attachment theory: Familial predictors, continuity and change, and intrapersonal and relational outcomes. *Marriage & Family Review*, 55, 1-22. doi: 10.1080/01494929.2018.1458001
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6^a ed., pp. 24–98). Hoboken, NJ: Wiley.
- Thompson, R. A. (2008). Attachment-related mental representations: Introduction to the special issue. *Attachment and Human Development*, 10, 347–358. doi:10.1080/14616730802461334
- Thompson, R. A. (2010). Feeling and understanding through the prism of relationships. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 79–95). Washington, DC: American Psychological Association.
- Thompson, R. A. (2016). Early attachment and later development: Reframing the questions. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (3^a ed., pp.330-348). New York: The Guilford Press.

- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin*, *117*, 387–403. doi:10.1037/0033-2909.117.3.387
- van IJzendoorn, M. H., & Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural Patterns of Attachment: A Meta-Analysis of the Strange Situation. *Child Development*, *59*, 147-156.
- van IJzendoorn, M. H., Goldberg, S., Kroonenberg, P. M., & Frenkelt, O. J. (1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: A meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development*, *63*, 840-858.
- van IJzendoorn, M. H., Moran, G., Belsky, J., Pederson, D., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Kneppers, K. (2000). The similarity of siblings' attachments to their mother. *Child Development*, *71*, 1086–1098. doi: 10.1111/1467-8624.00211
- 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*, 225-24.
- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment & Human Development*, *14*, 233–248. doi: 10.1080/14616734.2012.672263
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The Internal Working Model of the Self, Attachment, and Competence in Five-Year-Olds. *Child Development*, *67*, 2493-2511.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, *166*, 297–312. doi:10.3200/gntp.166.3.297-312
- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development* (IN PRESS). Special Millennium Issue.
- Waters, H. S., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development*, *8*, 185 – 197. doi: 10.1080/14616730600856016
- Waters, H. S., Rodrigues, L. M., & Ridgeway, D. (1998). Cognitive underpinnings of narrative attachment assessment. *Journal of Experimental Child Psychology*, *71*, 211-234.
- Wilgenbusch, T., & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, *14*, 101-120.
- Zimmermann, P. (1999). Structure and functions of internal working models of attachment and their role for emotion regulation. *Attachment & Human Development*, *1*, 291-306.