



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Perceção da Qualidade da Relação Mãe-Criança e Pai-Criança e o Autoconceito de crianças em idade pré-escolar

Maria Inês Pinto Ramalho

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

Orientadora:

Doutora Lígia Maria Santos Monteiro, Professora Auxiliar

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Co-orientadora:

Doutora Nadine Elisabete Fernandes Gomes Correia, Investigadora
Júnior

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2025

Departamento de Psicologia

Perceção da Qualidade da Relação Mãe-Criança e Pai-Criança e o Autoconceito de crianças em idade pré-escolar

Maria Inês Pinto Ramalho

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

Orientadora:

Doutora Lígia Maria Santos Monteiro, Professora Auxiliar

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Co-orientadora:

Doutora Nadine Elisabete Fernandes Gomes Correia, Investigadora

Júnior

- Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2025

Fica o amor.

Agradecimento

O processo da escrita de uma dissertação não é linear nem facilmente explicável. Por vezes, parece que perdemos a motivação, enquanto, outras vezes, recebemos apoio necessário que ajuda a retomar o nosso percurso. Assim, cumpre-me agradecer a todos aqueles que fizeram, com a sua bondade, conhecimento, paciência e, acima de tudo, amor, para que eu chegasse ao destino pretendido.

À Professora Doutora Lígia Monteiro e à Professora Doutora Nadine Correia, cuja orientação, conhecimento e dedicação foram essenciais para cada etapa deste percurso. Agradeço pela confiança, pelo incentivo e, principalmente, por acreditarem em mim.

Aos meus pais, que enfrentaram desafios e dificuldades, mas sem nunca abandonar a esperança no meu sucesso, mesmo que isso significasse adiar os seus próprios sonhos. Foram sempre o meu refúgio nos momentos de choro e a minha paz nas horas de ansiedade. Embora não tenham tido muitas oportunidades académicas, ensinaram-me o que nenhuma escola ensina: amor incondicional. É graças a vocês, e por vocês, que consegui alcançar mais uma etapa da minha vida. Obrigada por serem o meu exemplo e por acreditarem em mim quando eu própria duvidava. Esta conquista é, em grande parte, vossa também.

À Rita, por todo o companheirismo e amor que me oferece. A minha irmã e, principalmente, minha melhor amiga. A tua presença, o teu carinho e apoio incondicional foram, e continuam a ser, um dos maiores presentes da minha vida. Obrigada por nunca me deixares cair e seres parte da minha força interior. Eu por ti, tu por mim, sempre.

À Kika, por ser o amor da minha vida. Uma cadela que transforma os meus dias, que traz sorrisos, conforto e uma presença que acalma o meu coração. Cada gesto, cada lambida e cada olhar tornam os meus dias mais leves e felizes.

Aos meus avós, que partiram cedo demais e não me conseguiram ver alcançar esta meta, mas cuja memória me acompanhou e inspirou durante todo o caminho. Em especial à minha “vó” Marília, que sempre esteve presente na minha vida até ao último suspiro e que perdi durante o meu percurso em psicologia. Sem ela não seria a pessoa que sou hoje. Gostava que todos tivessem uns avós como eu tive na vida. Espero que esta conquista vos encha de orgulho aí em cima.

À minha família, por ser o meu porto seguro. Por cada palavra de incentivo e abraço que tornou o meu percurso mais leve e significativo. Obrigada por me acompanharem e por celebrarem comigo cada conquista. O melhor presente é estarem presentes.

A todos os meus amigos, que de formas diferentes, mas igualmente especiais, contribuíram para a concretização desta etapa. Por estarem presentes, por me apoiarem e motivarem principalmente nos momentos de dúvida. Cada um de vocês, com a sua presença e palavras, contribuiu para que eu não desistisse e deixou uma marca no meu percurso. Obrigada por fazerem parte da minha vida.

Por fim, agradeço profundamente a todas as escolas e instituições que disponibilizaram o seu tempo e recursos, contribuindo de forma essencial para o desenvolvimento deste estudo.

Resumo

O presente trabalho visou contribuir para o estudo do autoconceito nos primeiros anos de vida, considerando aspetos metodológicos, mas também o papel das relações pai-criança e mãe-criança na construção do autoconceito neste período. Participaram 110 crianças em idade pré-escolar a frequentar jardins de infância (rede privada com e sem fins lucrativos, no distrito de Lisboa) e 38 pais e mães a viverem com as crianças. Os resultados obtidos indicam que níveis mais elevados de escolaridade dos pais estão relacionados com níveis mais elevados de aceitação paterna percebida pela criança. Verificou-se, ainda, que quanto maior o conflito na relação com a criança reportado pelo pai, menor a aceitação paterna percebida pela criança. Relativamente aos modelos de regressão testados apenas o modelo para a aceitação paterna foi significativo, e onde apenas o nível de escolaridade foi um preditor significativo da percepção de aceitação paterna da criança. Estes resultados contribuem a discussão sobre a avaliação do autoconceito nos primeiros anos de vida e do papel das relações parentais na construção do autoconceito.

Palavras-chave: Autoconceito, Relação Pai-criança e Mãe-criança, Anos pré-escolares.

2840 Psychosocial & Personality Development

2956 Childrearing & Child Care

Abstract

This study aimed to contribute to the study of self-concept in the early years of life, considering methodological aspects, but also the role of father-child and mother-child relationships in the construction of self-concept during this period. Hundred and ten preschool children attending kindergartens (private for-profit and non-profit networks in the district of Lisbon) and 38 fathers and mothers living with the children participated. The results indicate that higher levels of parental education are related to higher levels of paternal acceptance perceived by the child. It was also found that the higher the conflict in the relationship with the child reported by the father, the lower the paternal acceptance perceived by the child. Regarding the regression models tested, only the model for paternal acceptance was significant, and father's education was the only significant predictor to the child's perception of paternal acceptance. These results contribute to the discussion regarding the assessment of self-concept in the early years and the role of parents in the development of self-concept.

Keywords: self-concept, Father-child and Mother-child relationships, Preschool years.

2840 Psychosocial & Personality Development

2956 Childrearing & Child Care

Índice

Agradecimento	iii
Resumo.....	v
Abstract	vii
Introdução.....	1
CAPÍTULO 1. Revisão da Literatura.....	3
1.1. O Autoconceito e a sua construção nos anos pré-escolares	3
1.1.1. Variáveis da criança: Sexo e Competência verbal da criança	4
1.1.2. Avaliação do autoconceito	5
1.1.2.1. Escala Pictórica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças em Idade Pré-Escolar (Harter & Pike, 1984; Mata et al., 2008)	6
1.1.2.2. Outros instrumentos de avaliação do autoconceito	7
1.2. Teoria da vinculação – Relação entre a criança e as figuras parentais	8
1.3. Associações entre a Qualidade das relações mãe-criança e pai-criança e o Autoconceito	10
1.4. Objetivos do Estudo	11
CAPÍTULO 2. Método.....	13
2.1. Participantes	13
2.2. Instrumentos	13
2.2.1. Escala Pictórica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças em Idade Pré-Escolar (Versão de Monteiro, Correia & Mata, em preparação)	13
2.2.2. Peabody Picture Vocabulary Test Revised (PPVT-R; Dunn & Dunn, 1981)	15
2.2.3. Child-Parent Relationship Scale- Short Form (Driscoll & Pianta, 2011)	15
2.3. Procedimentos	16
CAPÍTULO 3. Resultados.....	19
CAPÍTULO 4. Discussão.....	26
4.1. Limitações do estudo e propostas para estudos futuros	29
Referências	33

Introdução

O autoconceito é construído ao longo do desenvolvimento infantil, sendo possível a sua avaliação já nos anos pré-escolares, dado que nesse período as crianças começam a formar representações mais organizadas sobre si próprias (Harter, 1999). No entanto, existem dificuldades na avaliação do autoconceito nestas idades que decorrem do facto das crianças se descreverem de forma concreta e centrada em atributos observáveis e da dificuldade de compreensão de conceitos abstratos. É, assim, fundamental recorrer a instrumentos apropriados ao seu nível de desenvolvimento, fundamentados teoricamente e validados empiricamente (Harter, 1999).

A Escala Pictórica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças em Idade Pré-Escolar (Harter & Pike, 1984) utiliza representações pictóricas simples, relativas a situações do quotidiano infantil e é um dos instrumentos mais frequentemente utilizados nestas idades, na qual se encontra validado para amostras portuguesas (Mata et al., 2008). Apesar de contemplar uma dimensão relacionada com a aceitação materna, o instrumento não inclui nenhuma referencia à figura paterna, permitindo, assim, a extensão da escala para integrar esta dimensão e possibilitar uma avaliação mais abrangente do autoconceito infantil.

A emergência e a qualidade do autoconceito, em particular nos primeiros anos de vida, está enraizada nas experiências relacionais precoces, especialmente na forma como a criança é tratada pelas figuras parentais. Espera-se que relações de vinculação seguras, que se caracterizam por serem marcadas pela sensibilidade e responsividade das figuras parentais/cuidadores, promovam sentimentos de confiança, segurança e valorização, considerados elementos essenciais na formação do *self* (Bowlby, 1988). A sensibilidade parental refere-se à capacidade de os cuidadores reconhecerem, interpretar e responderem adequada e atempadamente aos sinais das crianças, sendo vista como um elemento central na promoção da construção e organização de relações de vinculação seguras (inseguras) (Ainsworth et al., 1978), e no contexto das quais se co-constrói a noção de *self* (Bowlby, 1988).

Ao longo de várias décadas, a investigação sobre o desenvolvimento infantil tem-se focado na figura materna como sendo o elemento central no desenvolvimento socioemocional da criança. No entanto, estudos mais recentes têm destacado a relevância da figura paterna, desde os primeiros anos de vida, não só relativamente à sua presença e participação, mas em particular à qualidade da relação pais-crianças (Diniz et al., 2021; Volling & Cabrera, 2025). É,

pois, importante considerar o papel da figura paterna na construção do autoconceito, desde os primeiros anos, e ter instrumentos que permitam captar as percepções da criança face a esta figura, tal como o é possível para a mãe.

Assim, o presente estudo propõe-se realizar as primeiras análises de uma nova adaptação da escala do autoconceito (Harter & Pike, 1984; Mata et al., 2008), e de seguida analisar as relações entre as percepções de mães e pais sobre a qualidade da relação com os filhos (proximidade e conflito), no autoconceito de crianças em idade pré-escolar, nomeadamente, da dimensão de aceitação – pares, mãe e pai. São consideradas as variáveis sociodemográficas que podem ter impacto no autoconceito da criança, bem como a sua competência verbal.

CAPÍTULO 1

Revisão da Literatura

1.1. O Autoconceito e a sua construção nos anos pré-escolares

O autoconceito tem assumido um papel central na psicologia do desenvolvimento e da personalidade, tendo despertado um crescente interesse ao longo das últimas décadas. Este construto reflete as percepções, sentimentos e crenças que o indivíduo constrói sobre si próprio, sendo influenciada por experiências interpessoais, pelo feedback social e a maturação cognitiva (Harter & Pike, 1984). Entre os contributos mais relevantes para a compreensão do autoconceito, destacam-se os trabalhos de Harter, que propôs um modelo multidimensional e hierárquico do autoconceito (Harter & Pike, 1984). O modelo é considerado multidimensional porque o autoconceito é composto por diferentes domínios específicos que refletem as várias áreas do funcionamento da criança. Por sua vez, é considerado hierárquico porque estes domínios se organizam de forma integrada e interdependente, influenciando um nível mais elevado, sendo esse, o autoconceito global. Este conceito corresponde à percepção geral de competência que a criança tem de si própria (Harter, 1999; Marsh & Shavelson, 1985).

Segundo Harter e Pike (1984), o autoconceito das crianças com idades entre os 4 e os 6 anos organiza-se em torno de duas dimensões fundamentais, sendo elas a competência percebida e aceitação social, que se subdividem em domínios específicos. Na competência percebida distinguem-se a competência cognitiva e a competência física e na aceitação social distinguem-se a aceitação entre pares e a aceitação materna. A competência cognitiva refere-se à percepção da criança sobre as suas capacidades intelectuais e capacidades de aprendizagem (i.e., confiança em atividades como quebra-cabeças, participar em brincadeiras simbólicas) e a competência física envolve a percepção da criança sobre as suas habilidades motoras e atléticas (i.e., tarefas como correr, andar de baloiço, trepar). A aceitação materna refere-se à percepção que a criança tem de ser aceite, valorizada e amada pela figura materna (i.e., aspetos como a mãe dar mimos e passar tempo com a criança) e a aceitação entre pares refere-se à percepção da criança sobre o quanto é aceite e incluída pelas outras crianças (i.e., aspetos como ser convidada para brincar e sentir-se parte de um grupo).

Na infância, a construção do autoconceito baseia-se em aspetos concretos e observáveis como características físicas e habilidades motoras, sendo que a criança começa a formar uma ideia sobre quem é a partir do reconhecimento das suas próprias ações e das reações que provoca nos outros (Crone & van Drunen, 2024). Este autoconceito inicial é relativamente simples e está relacionado ao ambiente imediato como a família e o contexto educativo, que oferecem o primeiro feedback social para a construção de uma identidade (Crone & van Drunen, 2024). Assim sendo, crianças em idade pré-escolar tendem a apresentar valores mais elevados de autoconceito em todas as dimensões avaliadas, devido à limitada capacidade de comparação social e à tendência dos adultos em fornecer feedback positivo (Rhodes & Brickman, 2008; Harter, 1999; Crone & van Drunen, 2024). À medida que as crianças se desenvolvem e com a entrada na idade escolar, o autoconceito torna-se gradualmente mais realista (e.g., crianças mais novas tendem a apresentar pontuações mais elevadas do que as crianças mais velhas), refletindo um maior realismo na autoavaliação, possivelmente associado a um aumento da socialização e da capacidade de estabelecer comparações com os pares (Pinto et al., 2015).

1.1.1. Variáveis da criança: Sexo e Competência verbal da criança

Para além da idade, outras características da criança têm impacto na construção do *self* e das suas perceções de competência e valor pessoal, sendo o sexo e a compreensão verbal variáveis significativas neste processo (Harter, 1999). A literatura indica que, embora o nível de autoconceito seja elevado entre os 4 e 5 anos, existem diferenças associadas ao sexo, sendo que os rapazes tendem a apresentar níveis mais elevados na dimensão da competência física, enquanto as raparigas demonstram um nível de autoconceito superior nas dimensões da aceitação social (Jambunathan & Hurlbut, 2000; Marsh et al., 2002; Pinto et al., 2015).

As diferenças de sexo, relativamente ao autoconceito, tornam-se mais pronunciadas no final da idade pré-escolar, sugerindo que a interiorização de papéis de género ocorre precocemente e influencia a forma como as crianças constroem o seu *self* (Mantzicopoulos, 2004). Estes resultados são consistentes com o estudo de Arslan et al. (2021), que indica que a interiorização de papéis de género influencia como as crianças percebem o próprio *self*. Neste contexto, observou-se que as raparigas tendem a apresentar perceções mais positivas em áreas relacionadas às interações sociais, sendo frequentemente encorajadas a desenvolver essas competências. Por outro lado, os rapazes demonstraram uma autoperceção mais elevada em

domínios relacionados à competência física e recebem mais reforço para desenvolver essas competências, refletindo, assim, as expectativas sociais associadas ao gênero.

A compreensão verbal tem, também, sido referida como um dos fatores mais relevantes no desenvolvimento do autoconceito, uma vez que a capacidade de compreender, organizar e comunicar permite à criança interagir com o meio que a rodeia e favorece a organização interna das suas experiências, memórias e percepções sobre si própria (Beck et al., 2012). Assim, crianças com dificuldades ao nível da compreensão verbal tendem a desenvolver percepções mais negativas sobre a sua competência, possivelmente devido ao impacto dessas dificuldades no desempenho escolar, na participação em interações com os pares e na capacidade de verbalizar experiências (McArthur et al., 2020). Em contrapartida, crianças com níveis mais elevados de compreensão verbal demonstram uma maior capacidade para interpretar mensagens verbais de forma adequada, compreender normas sociais, perceber o feedback dos adultos e pares e participar de forma mais eficaz em contextos sociais (DeBruin-Parecki, 2023). Estas competências linguísticas não favorecem apenas a comunicação, mas também promovem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, fortalecendo, assim, a percepção de competência pessoal e favorecendo relações interpessoais mais positivas (Meissner, 2008). Adicionalmente, o desempenho em tarefas relacionadas à linguagem é um fator importante pois está positivamente correlacionado com a percepção de competência pessoal (Riad et al., 2023). Estudos que analisaram amostras de crianças em idade pré-escolar e escolar confirmaram que estas associações permanecem ao longo do tempo (McArthur et al., 2020; Wieczorek et al., 2025). Assim, o desenvolvimento da linguagem revela-se não apenas um suporte para a comunicação, mas também constitui uma base essencial para a construção de um autoconceito positivo e adaptativo.

1.1.2. Avaliação do autoconceito

A avaliação do autoconceito em crianças é complexa devido às especificidades do construto em si e às limitações metodológicas associadas à sua mensuração em idades precoces (Harter, 1999). Um dos principais desafios foca-se na capacidade de autorreflexão e de linguagem das crianças em idade pré-escolar pois, nestas fases iniciais do desenvolvimento, ainda estão a desenvolver representações internas de si mesmas, sendo a capacidade de verbalizar estados internos limitada (Harter, 1999). Por isso, instrumentos verbais de autorrelato

que são frequentemente usados com adolescentes e adultos não são considerados adequados a esta faixa etária.

1.1.2.1. Escala Pictórica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças em Idade Pré-Escolar (Harter & Pike, 1984; Mata et al., 2008)

Têm sido utilizados instrumentos adaptados ao nível de desenvolvimento infantil como a Escala Pictórica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças em Idade Pré-Escolar (Harter & Pike, 1984; Mata et al., 2008) específica para crianças entre os 4 e os 6 anos de idade. Esta escala que permite às crianças expressarem as suas percepções sobre a sua competência e aceitação, através de imagens e linguagem simples, de forma a respeitar o pensamento concreto da criança em idade pré-escolar (Harter & Pike, 1984). A escala é constituída por 24 itens organizados em 4 subescalas: competência cognitiva e competência física que constituem dimensões de competência percebida; aceitação de pares e aceitação materna que constituem dimensões de aceitação. Esta escala tem uma estrutura pictórica, sendo composta por pares de imagens (uma valência positiva e uma valência negativa de uma mesma situação/item) que representam crianças a realizar determinadas atividades. Para cada par de imagens, a criança escolhe qual mais se aproxima do modo como se percebe em relação à situação descrita, e, posteriormente, indica se é “muito” ou “pouco” semelhante. Existe uma versão para raparigas e outra para rapazes, em que apenas difere a criança-alvo apresentada.

Uma das principais vantagens desta escala prende-se com o facto de adotar uma estrutura de escolha forçada, na qual a criança deve optar entre duas alternativas contrastantes e, posteriormente, indicar o grau de identificação com a opção seleccionada. Este procedimento tende a contribuir para reduzir os enviesamentos das respostas, nomeadamente, a tendência para respostas socialmente desejáveis. Outro aspeto relevante é o facto de a escala apresentar versões diferentes consoante o sexo, favorecendo a identificação da criança com as imagens apresentadas e, conseqüentemente, a validade das respostas obtidas. Além disso, o formato pictórico baseado em pares de imagens que representam situações quotidianas das crianças em idade pré-escolar, torna a tarefa mais intuitiva e acessível às crianças.

Não obstante estas vantagens, a escala apresenta algumas limitações, nomeadamente, o facto de contemplar apenas a dimensão de aceitação materna, não incluindo a figura paterna, apesar da evidência crescente do papel do pai no desenvolvimento socioemocional infantil (Cabrera et al., 2014; Volling & Cabrera, 2025). Por outro lado, as imagens da versão portuguesa estão desatualizadas do ponto de vista gráfico, e algumas das atividades quotidianas das crianças não são as mais frequentemente observadas na atualidade.

1.1.2.2. Outros instrumentos de avaliação do autoconceito

Para além da escala de Harter e Pike (1984), outras medidas foram desenvolvidas como a *Perceção do Autoconceito Infantil* (Sánchez & Escribano, 1999) que foi concebido para crianças dos 3 aos 7 anos e avalia o autoconceito através de um conjunto de situações do quotidiano infantil representadas em imagens. É solicitado à criança para se identificar com a situação representada selecionando a opção que melhor reflete a sua competência. Embora esta escala seja aplicável a um intervalo etário alargado, não diferencia níveis de dificuldade consoante a idade, o que pode levar a resultados menos precisos em crianças mais velhas que já possuem maior capacidade de autorreflexão. Também o facto de não ser amplamente utilizada em investigações internacionais recentes, faz com que haja poucos dados atuais, o que dificulta comparações transculturais ou com estudos mais contemporâneos sobre o autoconceito infantil (Celikel & Çoban, 2022).

Outro instrumento é o *Self Description Questionnaire for Preschoolers (SDQP)* de Marsh et al. (2002) para crianças a partir dos 4 anos, sendo um instrumento de autorrelato que avalia áreas como competências cognitivas, físicas e sociais. O questionário apresenta às crianças afirmações simples relacionadas com as suas capacidades e comportamentos, às quais devem responder indicando em que medida se identificam com cada uma. No entanto, este instrumento caracteriza-se pela avaliação ser predominantemente baseada em descrições verbais e narrativas, o que pode não ser totalmente adequado às capacidades linguísticas e cognitivas das crianças mais novas. Esta característica pode comprometer a validade das respostas, sendo que exige um nível de compreensão verbal e de autorreflexão que nem sempre está plenamente desenvolvido nesta faixa etária (Goncharova & Ross, 2023).

Neste sentido, a Escala Pictórica da Perceção de Competência e Aceitação Social (Harter & Pike, 1984; Mata et al., 2008) mantém-se como um dos instrumentos mais

apropriados para crianças em idade pré-escolar, pela sua estrutura simples, facilidade de aplicação e validade psicométrica. Contudo, importa salientar que, passados quase 25 anos desde a adaptação para o contexto português, torna-se pertinente proceder a uma revisão e atualização dos itens, testando a validade do instrumento.

1.2. Teoria da vinculação – Relação entre a criança e as figuras parentais

A Teoria da Vinculação, proposta por Bowlby (1969) constitui um dos marcos centrais da psicologia para a compreensão dos processos relacionais precoces entre a criança e os cuidadores. Bowlby (1969) identificou e propôs as diferentes fases no processo da construção da vinculação, que viriam posteriormente a ser confirmadas empiricamente por Ainsworth (1967). Na primeira fase – *orientação e sinais com uma discriminação limitada das figuras* – que ocorre aproximadamente até às 8/12 semanas, os comportamentos de sinalização são indiferenciados e dirigidos a qualquer adulto, não sendo ainda suficientes para assegurar comportamentos de vinculação específicos. Na segunda fase – *orientação e sinais dirigidos para uma ou mais figuras discriminadas* – que ocorre entre os dois e os sete meses e na qual o seu aparecimento depende da disponibilidade das figuras de vinculação. A principal característica desta fase é que criança começa a organizar os comportamentos de forma preferencial e focada em relação à figura significativa. Já na terceira fase – *manutenção da proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e de sinais* - ocorre uma vinculação clara, sendo evidenciada entre os 7 e os 24 meses, uma vez que é nesta idade que a criança desenvolve a locomoção, manifesta também comportamentos de manutenção de proximidade, ansiedade de separação e de estranheza perante desconhecidos, utilizando a figura de vinculação como base segura para explorar o ambiente. Na quarta fase – *formação de uma relação recíproca corrigida por objetivos* - que ocorre a partir dos 30 meses, na qual a criança adquire maior capacidade em compreender a perspetiva do outro e coordenar os seus objetivos com os do cuidador, estabelecendo uma relação mais flexível e menos dependente da proximidade física.

Para Bowlby (1969) em contextos familiares onde se verifique a ausência de “pistas naturais de perigo” ocorrem preferencialmente comportamentos de exploração, ou seja, nestes contextos considerados seguros, a criança afasta-se da mãe e quando regressa para junto da mesma, por sua iniciativa, para brincar ou para estabelecer um breve contacto, afastando-se

novamente para explorar os objetos e interagir com outras pessoas. No entanto, em contextos onde podem estar presentes situações de perigo, são favorecidos comportamentos de proximidade e contacto físico na qual se assiste a uma diminuição dos comportamentos de exploração.

A organização do sistema de vinculação varia em termos da sua qualidade, distinguindo-se padrões seguros e inseguros, com base nas respostas da criança. A vinculação segura caracteriza-se pela confiança da criança na disponibilidade do cuidador, o que lhe permite explorar o ambiente na sua presença, demonstrar desconforto face à separação e, simultaneamente, ser facilmente consolada aquando do reencontro (Ainsworth et al., 1978). Já as vinculações inseguras subdividem-se em vinculação insegura-evitante e vinculação insegura-ambivalente, na qual na vinculação insegura-evitante, a criança tende a evitar o contacto com o cuidador após a separação, demonstrando aparente indiferença, enquanto na vinculação insegura-ambivalente, a criança revela elevada ansiedade perante a separação, procura intensamente a proximidade do reencontro, demonstrando-se difícil de consolar (Ainsworth et al., 1978).

As diferentes tipologias de vinculação encontram-se associadas a variações na qualidade dos comportamentos parentais, nomeadamente, a sensibilidade parental, considerada um elemento determinante para a formação de vínculos seguros (Ainsworth et al., 1978).

1.2.1. Importância da qualidade dos comportamentos parentais

A qualidade da relação entre a criança e os seus cuidadores principais constitui um fator importante para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança (Shonkoff & Phillips, 2000). O modo como os cuidadores interagem, respondem e se envolvem com os filhos é determinante para a construção de vínculos seguros (Bowlby, 1969). Assim, a qualidade da relação não se define apenas pela presença física, mas sobretudo pela sensibilidade, responsividade e consistência dos comportamentos parentais ao longo do tempo (Santana-Ferrándiz et al., 2025; Simpson & Rholes, 2016).

Os estudos sobre a vinculação têm demonstrado que os cuidadores que respondem de forma sensível e contingente aos sinais da criança tendem a favorecer o desenvolvimento de uma vinculação segura, promovendo sentimentos de confiança, segurança e competência (Hong &

Park, 2012; Madigan et al., 2024; Simpson & Rholes, 2016). No entanto, comportamentos parentais inconsistentes ou negligentes associam-se a padrões de vinculação inseguros que podem comprometer a capacidade da criança em gerir emoções e estabelecer relações sociais (Sroufe et al., 2005). Além disso, segundo o estudo de Mikulincer e Shaver (2012), a sensibilidade parental pode atuar como um fator protetor contra contextos adversos, uma vez que, crianças que experienciam níveis elevados de sensibilidade por parte dos seus cuidadores tendem a desenvolver maior resiliência emocional e maior capacidade de lidar com situações de stress e frustração.

A qualidade dos comportamentos parentais tem um forte impacto na construção dos Modelos Internos Dinâmicos, que correspondem a representações mentais relativamente estáveis que a criança desenvolve sobre si própria, as figuras de vinculação e as relações interpessoais (Bretherton & Munholland, 2008). Estas representações emergem da repetição das experiências de interação entre a criança e os cuidadores (Bretherton & Munholland, 2008). Estes modelos guiam as expectativas, emoções e comportamentos da criança nas suas relações atuais e futuras (Bretherton & Munholland, 2008), tendo impacto na construção do autoconceito (Thompson, 2016). Assim, a forma como os pais interagem, respondem e se envolvem com os filhos contribui para as perceções que a criança desenvolve acerca da sua competência, valor pessoal e aceitação social (Elshanum, 2025).

1.3. Associações entre a Qualidade das relações mãe-criança e pai-criança e o Autoconceito

A literatura tem evidenciado que os comportamentos parentais caracterizados pela sensibilidade e responsividade favorecem o desenvolvimento de um autoconceito positivo. Pais que reconhecem e respondem de modo adequado aos sinais da criança transmitem validação e eficácia, permitindo assim, que a criança internalize representações de si enquanto indivíduo competente e digno de afeto (Madigan et al., 2024; Lamb & Lewis, 2013). Assim, a qualidade da interação com a figura parental influencia a construção dos Modelos Internos Dinâmicos e que, consequentemente, moldam a perceção do *self* e as expectativas sobre os outros (Bretherton & Munholland, 2008). No entanto, comportamentos parentais inconsistentes e de rejeição tendem a associar-se a níveis mais baixos do autoconceito pois, crianças expostas a interações pouco sensíveis ou marcadas por rejeição desenvolvem frequentemente

representações negativas de si próprias e que, conseqüentemente, tendem a refletir baixa autoestima e dificuldades no relacionamento social (McClure et al., 2010).

A literatura sugere que os diferentes padrões de comportamentos parentais estão relacionados com as dimensões do autoconceito, uma vez que, o apoio emocional e a responsividade tendem a estar mais associados à dimensão da aceitação social, nomeadamente, à capacidade da criança de perceber aceitação e apoio nas relações interpessoais (Frosch & O'Banion, 2019; Zhu & Karatzias, 2024). Assim, pais que demonstram comportamentos sociais positivos, que oferecem oportunidades de interação social e apoiam a resolução de conflitos contribuem para que a criança seja percebida como mais competente socialmente, na qual, se traduz numa maior aceitação pelos pares (Ladd & Pettit, 2002; Li et al., 2025). Contudo, comportamentos parentais caracterizados pelo estímulo à autonomia e incentivo à exploração relacionam-se com o desenvolvimento da dimensão da competência cognitiva, sendo que, pais que encorajam a curiosidade e oferecem desafios ajustados, promovem a internalização de maior confiança nas capacidades de aprendizagem da criança (Pomerantz & Thompson, 2008).

1.4. Objetivos do Estudo

O presente estudo propõe-se a realizar as primeiras análises no âmbito da adaptação da Escala Pictórica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças em Idade Pré-Escolar de Harter e Pike, (1984), realizada anteriormente por Mata et al. (2008) e atualmente em fase de revisão. Com base na revisão de literatura, que indica o impacto de fatores individuais e contextuais no desenvolvimento do autoconceito (Frosch & O'Banion, 2019; Zhu & Karatzias, 2024) foram identificadas um conjunto de variáveis das figuras parentais e da família, assim como a idade, sexo e compreensão verbal da criança, que são relevantes para a análise do autoconceito.

Especificamente, este estudo teve como principais objetivos i) analisar as associações entre as variáveis sociodemográficas, a compreensão verbal e o autoconceito, e ii) explorar a relação entre as perceções parentais sobre a qualidade da relação pais-criança (i.e., mãe-criança e pai-criança) e o autoconceito em crianças em idade pré-escolar, em particular na dimensão da aceitação.

Com base na revisão de literatura, será expectável que o sexo, a idade e a compreensão verbal da criança estejam associadas ao autoconceito das crianças, uma vez que as raparigas tendem a perceber-se como mais aceites socialmente enquanto os rapazes apresentam níveis mais elevados de percepção de competência física (Jambunathan & Hurlbut, 2000; Marsh et al., 2002; Pinto et al., 2015). Também é expectável que crianças mais velhas revelem um autoconceito mais realista das suas competências (Pinto et al., 2015) e que níveis mais altos de compreensão verbal se relacione com níveis mais altos no autoconceito (DeBruin-Parecki, 2023; Meissner, 2008). Atendendo à literatura que sublinha a relevância das relações parentais para o desenvolvimento do autoconceito infantil (Bretherton & Munholland, 2008; Li et al., 2025; Pomerantz & Thompson, 2008), será expectável que a percepção de maior proximidade e menor conflito na relação cuidadores/criança esteja positivamente associada com valores mais elevados do autoconceito, nomeadamente, no domínio da aceitação parental de mãe e pai e da aceitação pelos pares.

CAPÍTULO 2

Método

2.1. Participantes

Neste estudo participaram 110 crianças, que viviam com a mãe e o pai (casados ou em união de facto), com idades compreendidas entre os 45 e os 79 meses ($M_{meses} = 65$; $DP_{meses} = 8.02$), as quais 57 eram raparigas. Das 80 crianças que tinham irmãos, 54 eram filhos/as primogénitos. Nenhuma criança estava sinalizada como tendo necessidades educativas especiais. Todas as crianças estavam a frequentar jardins-de-infância (da rede privada com fins lucrativos e sem fins lucrativos no distrito de Lisboa). Os pais tinham idades compreendidas entre os 27 e os 61 anos ($M = 40.45$; $DP = 5.57$) e as suas habilitações literárias variavam entre o 2º ciclo e o ensino superior ($M_{nº de anos} = 13.20$; $DP = 3.26$). Cento e três pais trabalhavam a tempo inteiro ou tempo parcial ($M_{horas} = 37.67$; $DP = 10.46$) por semana, estando seis desempregados. As mães tinham idades compreendidas entre os 27 e os 49 ($M = 38.16$; $DP = 4.88$) e as suas habilitações literárias variavam entre o 3º ciclo e o ensino superior ($M_{nº de anos} = 14.03$; $DP = 2.74$). Noventa e cinco mães trabalhavam a tempo inteiro ou tempo parcial ($M_{horas} = 32.72$ horas; $DP = 13.88$) semanais, estando 14 desempregadas. O rendimento das famílias variava entre 800€ e os 7500€ mensais ($M = 2737.58$; $DP = 1398.3$), após deduções e os impostos.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Escala Pictórica da Perceção de Competência e Aceitação Social para Crianças em Idade Pré-Escolar (Versão de Monteiro, Correia & Mata, em preparação)

A versão adaptada para a população portuguesa por Mata et al (2008) manteve a estrutura de 24 itens e as mesmas dimensões, com exemplos de itens ajustados ao contexto sociocultural português: Competência Cognitiva (6 itens, e.g., Sabe muitas coisas no Jardim de Infância), Aceitação de Pares (6 itens, e.g., Meninos emprestam brinquedos), Competência Física (6 itens,

e.g., Bom a dar cambalhotas), e Aceitação Materna (6 itens, e.g., Mãe deixa ir comer a casa de amigos).

A revisão realizada por Monteiro et al. (em preparação) resultou da necessidade de rever alguns itens do instrumento, nomeadamente, a sua representação pictórica e formulação. A formulação de alguns itens apresentava ambiguidades, podendo dificultar a interpretação pelas crianças (e.g., “sabe muitas coisas no jardim de infância), com alguns itens a não representarem as diversas formas de brincar atualmente observadas em crianças em idade pré-escolar (e.g., “Este menino é bom a saltar à corda”), e outros itens não refletindo adequadamente a dimensão de aceitação materna (e.g., “A mãe deste menino deixa ir brincar a casa de amigos”). Por outro lado, as versões anteriores apenas consideravam a figura materna como tendo impacto no autoconceito da criança, quando a literatura atual aponta para um importante papel do pai no desenvolvimento infantil (e.g., Puglisi et al., 2024 & Volling & Cabrera, 2025), pelo que foram acrescentados, na revisão atual, itens referentes à aceitação paterna (adaptados da versão materna).

A proposta de revisão atual é composta por 34 itens, organizados em quatro dimensões: competência cognitiva (6 itens, e.g. “Este menino é bom a fazer puzzles”), aceitação de pares (7 itens, e.g., “Muitos meninos emprestam brinquedos a este menino”), competência física (7 itens, e.g., “Este menino é bom a andar de baloiço sozinho”), aceitação materna (7 itens, e.g., “A mãe deste menino brinca muitas vezes com ele”) e aceitação paterna (7 itens, e.g., “O pai deste menino brinca muitas vezes com ele”).

Tal como na versão original, os itens são apresentados pela seguinte ordem, relativamente às dimensões - competência cognitiva, aceitação pelos pares, competência física, aceitação materna e paterna. No entanto, os itens são apresentados aleatoriamente, repetindo o padrão ao longo da escala, de modo a evitar que a criança responda por associação entre itens semelhantes. Também os itens relativos à mãe e ao pai são apresentados de forma intercalada. Da totalidade dos itens, metade são representados de forma que a criança mais competente (valência positiva do item) esteja à esquerda e na outra metade a criança mais competente seja representada à direita. Algumas dimensões incluem sete itens com o objetivo de incluir itens alternativos que serão avaliados durante a análise exploratória. Este procedimento pretende selecionar os itens que melhor se ajustam psicometricamente a cada dimensão assegurando assim, uma versão final representativa do domínio medido.

As respostas das crianças são cotadas de 1 a 4 sendo, 1 = *Baixa Competência/Aceitação* a 4 = *Elevada Competência/Aceitação*. A pontuação mínima e máxima de cada dimensão varia de acordo com o número de itens que a compõem (e.g., 6 a 24 pontos para a competência cognitiva e 7 a 28 pontos para a aceitação de pares, competência física, aceitação materna e paterna).

2.2.2. *Peabody Picture Vocabulary Test Revised (PPVT-R; Dunn & Dunn, 1981)*

O *Peabody Picture Vocabulary Test Revised (PPVT-R)*, revisto por Dunn e Dunn (1981), é uma revisão do anterior *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT; Dunn, 1959)* na qual avalia a compreensão verbal e a capacidade de reconhecimento, sendo aplicada desde os 2 anos e 6 meses até aos 18 anos. A adaptação para português foi realizada no contexto do *Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-Escolar* (1992), por Bairrão et al. Esta versão tem sido amplamente utilizada em diversos estudos, evidenciando pontuações com níveis de fiabilidade e validade adequados para as crianças em Idade Pré-Escolar (Correia et al., 2024). É composto por 150 itens de vocabulário (e.g., “barco”, “vela”, “balaustrada”) organizados por ordem crescente de dificuldade. Cada item apresenta uma folha com quatro ilustrações a preto e branco, numeradas de 1 a 4, sendo que apenas uma delas representa adequadamente o significado da palavra-estímulo. Dada a inexistência de valores de referência para a população portuguesa, calculou-se a pontuação direta, obtida através da diferença entre a pontuação total e o número de erros cometidos pela criança, tal como realizado em estudos anteriores (e.g., Cadima et al., 2016; Correia et al., 2024). Valores mais elevados na pontuação direta correspondem a uma maior compreensão verbal. Na presente amostra, a média da pontuação direta foi de 41, tendo como mínimo 4 e máximo 72 ($DP = 13.42$).

2.2.3. *Child-Parent Relationship Scale- Short Form (Driscoll & Pianta, 2011)*

A *Child-Parent Relationship Scale – Short Form (CPRS-SF)*, de Driscoll e Pianta (2011), visa analisar a perceção que os pais têm da qualidade da relação com os seus filhos, considerando as dimensões da interação familiar. É composto por 15 itens distribuídos por duas dimensões: proximidade (7 itens), que avalia o grau em que um pai/mãe percebe que a relação é caracterizada por calor, afeto e comunicação aberta (e.g., “Se estiver aborrecido, o

meu filho procura consolo em mim”), e conflito (8 itens) que avalia o grau em que um pai/mãe percebe a sua relação com a criança sendo caracterizada por negatividade (e.g., “O meu filho fica facilmente zangado comigo”). Os pais respondem numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos, que varia de 1 = *Discordo totalmente* a 5 = *Concordo totalmente*. O valor de cada dimensão é obtido através da soma dos itens correspondentes, sendo que pontuações mais elevadas na dimensão proximidade indicam uma relação mais calorosa e positiva; na dimensão conflito pontuações mais elevadas indicam mais dificuldades na interação parental.

2.3. Procedimentos

Este estudo integra um projeto mais amplo, atualmente em curso, que visa rever e validar a Escala Pictórica da Perceção da Competência e Aceitação Social para Crianças em idade pré-escolar, para amostras portuguesas. O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética do CIS-Iscte (Parecer final: 24/035 de 20 de dezembro 2024), seguindo as orientações da *American Psychological Association* e da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Começou por se contactar as escolas via *e-mail* solicitando uma reunião que visava a apresentação do projeto e da equipa. Após a aprovação da direção e/ou coordenação pedagógica foi assinado o consentimento informado pelo(a) diretor(a)/coordenador(a), e pelas educadoras, sendo, depois, enviados os consentimentos informados para os pais juntamente com o questionário dos dados sociodemográficos, num envelope, com a indicação para ser devolvido fechado, de forma a garantir confidencialidade. Face à receção dos consentimentos, foi atribuído um código à criança/família, que passou a ser utilizado nos questionários enviados para mãe/pai. Estes foram enviados alternada e separadamente, para cada figura parental. No envelope dos questionários para os pais era escrito, a lápis, a sala e o nome da criança sendo pedido para os pais apagarem essas informações e entregarem o envelope fechado.

O número de questionários devolvidos pelos pais foi significativamente inferior aos dados recolhidos com as crianças, tendo sido rececionado apenas 38 questionários de mãe e pai, relativos à mesma criança, ou seja, onde foi possível cruzar a informação de ambos os cuidadores (sociodemográficos e relação pais/criança) e da criança (autoconceito e compreensão verbal). A recolha dos dados diretos com as crianças foi definida em articulação com as educadoras de cada sala com vista a minimizar as interferências nas rotinas/atividades das salas. As sessões decorreram numa sala disponibilizada pelas escolas, num ambiente calmo

e com privacidade, com mesas e cadeiras adequadas para as crianças, estando o investigador sentado à frente da criança. Foram realizadas duas sessões individuais com cada criança: na primeira foi aplicado à criança o *Peabody Picture Vocabulary Test Revised* e na segunda sessão a *Escala Pictórica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças em Idade Pré-Escolar*. Cada sessão teve uma duração aproximada de 15/20 minutos.

Relativamente à aplicação da *Escala Pictórica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças em Idade Pré-Escolar*, os investigadores sentaram-se em frente à criança de forma a lerem as instruções enquanto apresentavam as imagens. Começando pelo lado esquerdo da folha, foi lida à criança uma afirmação relativa às imagens apresentadas, sendo solicitado que escolhesse a imagem com a qual mais se identificava. Posteriormente, o investigador indicou os círculos situados abaixo da imagem permitindo que a criança assinalasse o grau de identificação com a opção selecionada – És mesmo muito boa a fazer puzzles ou És boa a fazer puzzles (no caso da escolha da imagem da criança que é descrita como muito boa a fazer puzzles), ou És pouco boa ou Não és nada boa a fazer puzzles? (no caso da escolha da imagem da criança que é descrita como não sendo muito boa a fazer puzzles). As respostas das crianças foram registadas numa folha de registo específica para cada participante e os resultados foram obtidos através do cálculo da média de cada dimensão.

No que respeita ao *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised*, a aplicação iniciou-se no item 1, considerando a faixa etária da amostra (4 a 6 anos). Foram realizados os cinco itens de treino, destinados a familiarizar a criança com o formato da tarefa. Em cada item, a criança observava os desenhos apresentados, enquanto o investigador pronunciava a palavra-estímulo, cabendo à criança identificar a imagem correspondente (e.g., aponta para barco). As respostas foram registadas em folhas próprias de registo. A aplicação foi interrompida quando a criança errasse seis itens consecutivos ou, num conjunto de oito itens, errasse seis. A pontuação direta foi calculada subtraindo-se o número de erros ao valor do item mais elevado respondido corretamente.

2.4. Estratégia Analítica

Inicialmente, foram realizadas análises descritivas considerando as variáveis sociodemográficas, o autoconceito e a compreensão verbal ($N = 110$), procurando, assim, responder ao primeiro objetivo do estudo. Foram calculados os valores mínimos, máximos,

média, desvio-padrão e os coeficientes de alfa de *Cronbach* para avaliar a consistência interna das dimensões da escala e recorreu-se a correlações de Pearson, de modo a analisar as associações entre as variáveis sociodemográficas e o autoconceito. Numa segunda etapa, analisaram-se os sujeitos com informação relativa a ambas as figuras parentais - percepção da relação parental, autoconceito e compreensão verbal das crianças ($N = 38$), respondendo assim, ao segundo objetivo do estudo. Foram realizadas análises descritivas, tendo-se corrido modelos de regressão com o objetivo de examinar em que medida a percepção da relação parental, bem como as habilitações literárias, predizem os níveis de aceitação percebida pelas crianças. Todas as análises foram realizadas com recurso ao software IBM SPSS Statistics (Versão 29).

CAPÍTULO 3

Resultados

Estatísticas descritivas

O mínimo, máximo, média, desvio-padrão e os alfas de *Cronbach* da compreensão verbal e do autoconceito (N=110) encontram-se na Tabela 1. Relativamente aos níveis de consistência interna, a compreensão verbal não apresenta um valor para o alfa de *Cronbach*, uma vez que não existem valores de referência para a população portuguesa. Relativamente à variável do autoconceito apenas a dimensão competência cognitiva se encontra abaixo de .60, optando-se, assim, por não incluir esta dimensão nas análises seguintes.

Tabela 1

Mínimo, máximo, média, desvio-padrão e consistência interna da compreensão verbal e do autoconceito (N = 110 crianças)

	Min	Máx	M	DP	α
Compreensão Verbal					
Compreensão Verbal	4	72	41.11	13.42	
Autoconceito					
Competência Cognitiva	2.17	4.00	3.58	.41	.56
Competência Física	2.14	4.00	3.58	.44	.60
Aceitação Pares	1.57	4.00	3.57	.54	.81
Aceitação Materna	2.00	4.00	3.48	.55	.77
Aceitação Paterna	1.43	4.00	3.38	.64	.81

Na Tabela 2 são apresentadas as correlações de *Pearson* entre as variáveis sociodemográficas, a compreensão verbal e as dimensões do autoconceito. Verificou-se que todas as dimensões do autoconceito apresentam correlações positivas e significativas entre si, refletindo a consistência interna do constructo. Como seria expetável do ponto de vista do desenvolvimento, obteve-se uma correlação positiva e significativa entre a idade da criança e a

compreensão verbal da mesma, ou seja, quanto maior a idade da criança, melhor a sua compreensão verbal. Contrariamente, a idade da criança está negativamente correlacionada com a aceitação materna e paterna, ou seja, à medida que a idade aumenta, a percepção da criança sobre a aceitação por parte dos pais tende a diminuir. O número de irmãos está negativamente correlacionado com a aceitação materna, sugerindo que, quanto maior o número de irmãos, menor é a percepção de aceitação materna, sendo essa reportada pela criança. Relativamente às variáveis das figuras parentais, apenas se obteve uma correlação negativa entre a idade do pai e a aceitação paterna sugerindo que, crianças com pais mais velhos percebem níveis mais baixos de aceitação. Por fim, verificou-se uma correlação positiva e significativa entre o rendimento familiar e a aceitação paterna, sugerindo que níveis mais elevados de rendimento estão associados a uma maior percepção de aceitação paterna por parte da criança.

Tabela 2.*Correlações bivariadas entre autoconceito, compreensão verbal e variáveis sociodemográficas (N = 110)*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
1. Sexo da Criança (1 = rapariga)	-	-.03	.00	-.14	-.10	-.01	-.20*	-.23*	-.11	-.05	-.03	.00	-.07	-.06	-.04	-.06
2. Idade da Criança (Meses)	-	-	-.05	.11	.11	.10	-.05	-.01	.01	.00	.10	.56**	-.02	-.09	-.23*	-.20*
3. Filho Primogénito (1 =primogénito)	-	-	-	-.64**	-.36**	-.37**	.02	.06	.19*	.02	.05	.08	-.04	-.02	.15	.15
4. N° de Irmãos	-	-	-	-	.23*	.28**	-.07	.00	-.21*	-.12	.06	.10	.07	.01	-.20*	-.06
5. Idade da Mãe	-	-	-	-	-	.62**	.29**	.23*	.02	-.07	.16	.18	-.15	-.04	-.16	-.13
6. Idade do Pai	-	-	-	-	-	-	.18	.15	-.07	-.23*	.16	.18	-.07	-.14	-.18	-.21*
7. Habilitações Literárias da Mãe	-	-	-	-	-	-	-	.72**	.30*	.17	.69**	.12	-.05	.01	.09	.16
8. Habilitações Literárias do Pai	-	-	-	-	-	-	-	-	.16	.12	.64**	.12	-.09	-.02	.07	.08
9. Horas de Trabalho da Mãe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.15	.19	.13	-.06	-.06	-.09	-.01
10. Horas de Trabalho do Pai	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.23*	.12	-.03	.06	.11	.09
11. Rendimento Familiar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.17	.11	.03	.10	.22*
12. Compreensão Verbal da criança	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.01	-.09	-.12	-.14
13. AC – Competência Física	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.55**	.60**	.59**
14. AC – Aceitação Pares	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.68**	.68**
15. AC – Aceitação Materna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.75**
16. AC – Aceitação Paterna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: * p < .05; ** p < .01; N = 110; N = 93 para a variável do rendimento familiar. AC = Autoconceito.

De seguida são apresentados os dados relativos aos sujeitos ($N = 38$) que têm informação relativa à percepção parental da qualidade da relação pais/criança, autoconceito e compreensão verbal. O mínimo, máximo, média, desvio-padrão e consistências internas das variáveis em estudo encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3.

Mínimo, máximo, média, desvio-padrão e consistência interna da percepção da relação parental, da compreensão verbal e do autoconceito

	Min	Máx	M	DP	α
Percepção da Relação Parental					
Proximidade da Mãe	3.17	5.00	4.52	.48	.62
Conflito da Mãe	1.13	3.75	1.94	.49	.77
Proximidade da Pai	3.00	5.00	4.39	.44	.64
Conflito do Pai	1.00	3.63	2.04	.67	.68
Compreensão Verbal					
Compreensão Verbal	28	72	44.63	12.89	
Autoconceito					
Aceitação Pares	2.43	4.00	3.72	.38	.70
Aceitação Materna	2.29	4.00	3.65	.47	.77
Aceitação Paterna	2.29	4.00	3.65	.47	.75

Na Tabela 4 são apresentadas as associações bivariadas entre as variáveis sociodemográficas, a compreensão verbal, o autoconceito e a percepção da relação parental com recurso a correlações de *Pearson*. Verificou-se uma correlação positiva e significativa entre a idade da criança e a compreensão verbal, indicando que quanto mais velha é a criança, maior a sua compreensão verbal. Verificou-se ainda uma correlação negativa e significativa entre a idade da criança e a proximidade materna, sugerindo que, quanto mais velhas são as crianças, menor é a percepção de proximidade na relação, por parte da figura materna. Verificou-se uma correlação negativa e significativa entre a variável filhos primogénitos e a proximidade materna, indicando que, quando os filhos são primogénitos, as mães reportam níveis mais baixos de proximidade na relação.

Relativamente às habilitações literárias de mães e pais, ambas se encontram positiva e significativamente associadas com as respetivas dimensões de aceitação materna e paterna, percecionada pela criança (autoconceito), sugerindo que, níveis mais elevados de escolaridade dos cuidadores estão associados a uma maior perceção de aceitação parental por parte da criança. Obteve-se, ainda, uma correlação negativa entre a idade do pai e o conflito paterno, indicando que pais mais velhos tendem a reportar níveis menores de conflito na relação com os filhos.

Nas dimensões da perceção da qualidade da relação parental obteve-se uma correlação negativa e significativa entre as dimensões de conflito e proximidade do pai, ou seja, níveis mais elevados de conflito percecionados pelo pai estão associados a menores níveis de proximidade. Todas as dimensões do autoconceito se correlacionaram entre si de forma positiva e significativa, evidenciando consistência interna do construto. Num olhar sobre as variáveis da perceção da qualidade da relação na perspetiva parental e das dimensões do autoconceito percebidas pela criança, apenas para o pai se encontraram resultados significativos, nomeadamente, uma correlação negativa e significativa entre a perceção de conflito e a aceitação paterna, ou seja, quanto maior o conflito reportado pelo pai, menor a aceitação paterna percecionada pela criança.

Tabela 4.*Correlações bivariadas entre variáveis sociodemográficas, percepção da relação parental, compreensão verbal e autoconceito (N = 38)*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.
1. Sexo da Criança (1=rapariga)	-	.14	.00	.15	.33*	.02	.01	-.08	-.14	.05	.00	.17	-.03	-.17	-.03	.17	-.08	-.08	-.02
2. Idade da Criança (<i>Meses</i>)	-	-	-.04	.17	.12	-.04	-.10	.00	-.01	.21	.21	-.19	-.37*	.07	-.22	.58**	-.05	-.31	-.23
3. Filho Primogénito(1=primogénito)	-	-	-	-.68**	-.26	-.45**	.12	.09	.32	.00	.08	.23	-.35*	.01	.13	.31	.00	.28	.14
4. N° de Irmãos	-	-	-	-	.13	.46**	-.09	.01	-.19	-.08	-.03	-.16	-.08	.05	-.19	-.12	.05	-.32	-.09
5. Idade da Mãe	-	-	-	-	-	.37*	.14	.09	.08	.17	.08	-.19	.24	-.30	.17	.15	.02	.12	.19
6. Idade do Pai	-	-	-	-	-	-	.30	.35*	.06	-.04	.16	-.08	.06	-.40*	.11	-.23	.01	-.03	.18
7.Habilitações Literárias da Mãe	-	-	-	-	-	-	-	.83**	.06	.06	.64**	.15	-.09	-.14	.13	.06	-.12	.33*	.38*
8. Habilitações Literárias do Pai	-	-	-	-	-	-	-	-	.07	.08	.70**	-.16	.03	-.17	-.01	.07	-.08	.29	.48**
9. Horas de Trabalho da Mãe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.03	-.11	.02	-.11	-.11	.32	.13	-.17	-.01	.01
10. Horas de Trabalho do Pai	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.34	-.28	-.02	.21	-.19	.31	.00	.00	.04
11. Rendimento Familiar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.13	-.28	.04	-.05	.20	-.05	.27	.30
12. Conflito Materno	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.32	.15	.02	.04	.00	-.05	-.04
13. Proximidade Materna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.28	.28	-.25	.10	.17	.16
14. Conflito Paterno	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.42**	-.07	-.13	-.22	-.33*
15. Proximidade Paterna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.05	-.03	.21	.31
16. Compreensão Verbal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.11	-.25	-.19
17. AC – Aceitação Pares	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.47**	.42**
18. AC – Aceitação Materna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.79**
19. AC – Aceitação Paterna	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; N = 33 para a variável do Rendimento Familiar. AC = Autoconceito.

De seguida, foram testados três modelos de regressão linear múltipla para cada uma das dimensões de aceitação (e.g., aceitação materna, aceitação paterna e aceitação de pares). Destes, apenas o modelo referente à aceitação paterna apresentou significância estatística ($F(6,31) = 2.99$; $p = .02$), explicando 36,7% da variância na variável da aceitação paterna ($R^2 = .367$). Entre as variáveis preditoras (i.e., escolaridade materna e paterna, conflito materno e paterno e proximidade materna e paterna), apenas as habilitações literárias paternas ($\beta = .63$; $p = .03$) se revelaram um preditor significativo, indicando que níveis mais elevados de escolaridade por parte do pai estão positivamente relacionados a níveis mais elevados de aceitação paterna percebida pela criança (ver tabela 5). No modelo de regressão para a aceitação materna, o modelo não se revelou significativo $F(6,31) = 1.06$, $p = .41$, com um valor de $R^2 = .17$, o que indicou que as variáveis independentes incluídas explicaram aproximadamente 17% da variância da variável dependente. De igual modo, o modelo de regressão relativo à aceitação de pares não foi estatisticamente significativo $F(6,31) = .31$, $p = .93$, apresentando um valor de $R^2 = .06$.

Tabela 5.

Coefficientes do modelo de regressão linear múltipla para a variável da aceitação paterna.

	B	SE B	β	t	p
Habilitações Literárias da Mãe	-.04	.05	-.19	-.70	.49
Habilitações Literárias do Pai	.11	.05	.63	2.31	.03
Conflito Materno	.01	.11	.01	.07	.94
Proximidade Materna	.09	.16	.08	.53	.60
Conflito Paterno	-.11	.16	-.11	-.68	.50
Proximidade Paterno	.30	.19	.27	1.59	.12

Nota: B=coeficiente não padronizado; SE B=erro padrão; β =coeficiente padronizado; $p < .05$ (significativo)

CAPÍTULO 4

Discussão

Este estudo teve como principais objetivos i) analisar associações entre as variáveis sociodemográficas, a compreensão verbal e o autoconceito, no âmbito da análise preliminar da revisão da Escala Pictórica da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças em Idade Pré-Escolar e ii) explorar a relação entre a percepção da qualidade da relação pais-criança e o autoconceito em crianças em idade pré-escolar, em particular na dimensão da aceitação.

Relativamente ao primeiro objetivo, e de acordo com a literatura, os resultados evidenciaram uma associação positiva entre a idade e a compreensão verbal. A compreensão verbal evolui de acordo com a maturação cognitiva, social e emocional, refletindo a crescente capacidade da criança para compreender o mundo e expressar-se (DeBruin-Parecki, 2023). Diversos estudos têm demonstrado que a linguagem desempenha um papel importante na construção do autoconceito, funcionando como mediadora entre as experiências sociais e a percepção de si próprio (Beck et al., 2012; DeBruin-Parecki, 2023; Riad et al., 2023). Assim, a associação entre a idade e a compreensão verbal observada neste estudo reforça a importância do desenvolvimento linguístico enquanto pilar essencial para a formação de um autoconceito ajustado.

Verificou-se ainda que a idade da criança está negativamente relacionada com a aceitação materna e paterna, o que poderá refletir o aumento progressivo da autonomia e Independência. A autonomia é considerada uma tarefa desenvolvimental normativa, essencial para o crescimento emocional e psicológico da criança (Ferreira, 2024) na qual pode ser sentido pela criança como uma diminuição no apoio e na disponibilidade emocional dos pais (Rodríguez-Menéndez et al., 2025). Assim, a redução da aceitação percebida pode não corresponder a uma diminuição afetiva dos pais, mas sim a uma mudança na forma como a criança interpreta as interações familiares à medida que se torna mais autónoma e consciente das relações sociais (Rodríguez-Menéndez et al., 2025).

O maior número de irmãos está associado a uma menor percepção de aceitação materna sugerindo que, em contextos de maior exigência parental, a atenção e os recursos emocionais maternos são partilhados por vários filhos, o que pode resultar a que cada criança sinta uma diminuição da disponibilidade afetiva ou da atenção individualizada (Krejčová et al., 2023).

Este efeito é particularmente relevante nos primeiros anos de vida, uma vez que é nesta fase que os cuidados parentais e a atenção são cruciais para o desenvolvimento emocional da criança (Twork et al., 2025). O tamanho da fratria pode ter impacto na qualidade da relação parental, sendo que, mães com muitos filhos podem apresentar desafios maiores relativamente à gestão do tempo e das necessidades individuais de cada criança, o que, consequentemente, pode refletir menos momentos de interação de qualidade com cada filho (Liu & Rahman, 2022). Outro fator é a probabilidade de haver competição entre irmãos por atenção ou recursos parentais e que pode levar a sentimentos de rivalidade ou insegurança, influenciando a perceção de aceitação e de apoio materno (McHale et al., 2012).

O maior rendimento familiar está associado a uma maior aceitação paterna por parte da criança. Famílias com maior rendimento experienciam menos stressores económicos, o que lhes permite maior disponibilidade emocional e responsividade na relação com os filhos e, consequentemente, está associada a práticas parentais mais calorosas, consistentes e sensíveis (Fong et al., 2025). Por outro lado, em contextos de vulnerabilidade económica, os cuidadores tendem a apresentar níveis mais elevados de stress e exaustão, o que pode afetar negativamente a capacidade de responder de forma empática (Ho et al., 2022; Ward & Lee, 2020). Esta associação foi observada apenas na aceitação paterna, o que poderá refletir diferenças nos papéis parentais e nas diferentes formas de envolvimento parental. De acordo com o estudo de Ward e Lee (2020), observou-se que as mães tendem a manter níveis mais consistentes de responsividade e envolvimento afetivo, mesmo sob elevados níveis de stress. Este padrão é explicado pela maior participação das mães nos cuidados diários da criança que, consequentemente, promovem interações mais frequentes e continuas. Assim, apesar das limitações económicas, as mães preservam um vínculo emocional contínuo, evidenciando, assim, uma resiliência parental. Por outro lado, corroborando os resultados obtidos, também no estudo de Ward e Lee (2020), os pais revelaram-se mais sensíveis ao impacto do stress económico, apresentando uma redução na qualidade das interações, sendo que, em contextos de vulnerabilidade económica tendem a demonstrar menos disponibilidade emocional, menor envolvimento nas rotinas e menos comportamentos de afeto. Estes resultados refletem que as preocupações económicas afetam a capacidade de responder às necessidades emocionais da criança.

Relativamente à idade do pai, quando os pais são mais velhos, as crianças tendem a perceber menores níveis de aceitação paterna. Uma possível explicação poderá estar

relacionada com diferenças nos estilos parentais e na disponibilidade afetiva. Pais mais velhos frequentemente apresentam práticas educativas mais estruturadas e centradas na disciplina e responsabilidade, o que pode ser interpretado pela criança como menor aceitação, ainda que não traduza uma redução do afeto (Graaf et al., 2018). Por outro lado, a correlação negativa observada entre a idade paterna e o conflito paterno na amostra de 38 participantes sugere que, pais mais velhos tendem a adotar estratégias de regulação emocional mais eficazes, o que se traduz em relações menos conflituosas com os filhos, tendo em conta a percepção dos pais (Zondervan-Zwijnenburg et al., 2020). Segundo Zondervan-Zwijnenburg et al. (2020) a maturidade parental está associada a uma maior estabilidade emocional e a uma maior capacidade para lidar com situações de stress promovendo, assim, respostas mais reguladas. Além disso, a maturidade e a experiência de vida podem favorecer uma maior compreensão das necessidades emocionais da criança.

Relativamente ao segundo objetivo, ao nível das correlações, observou-se que quanto maior a percepção de conflito paterno, menor a aceitação paterna percebida pela criança, sugerindo que, quanto mais conflituosa é a relação, menor é a percepção de aceitação sentida pela criança. Estes padrões relacionais são importantes para a construção do autoconceito infantil, uma vez que as crianças que experienciam relações caracterizadas por afeto e sensibilidade tendem a desenvolver uma percepção mais positiva de si mesmas, promovendo sentimentos de confiança, segurança e competência (Boldt et al., 2020; Thompson, 2016). No entanto, comportamentos parentais conflituosos ou ausência emocional estão associados a percepções de rejeição e a um autoconceito mais baixo (Viteri & Chen, 2025). Contudo, e apesar desta associação, quando se testou o Modelo de Regressão Linear Múltiplo esta variável não foi um preditor significativo do autoconceito, nomeadamente, ao nível da aceitação paterna.

Considerando, ainda, os resultados das análises correlacionais, o nível de escolaridade de ambos os pais encontra-se associado com a percepção de aceitação por parte da criança, sugerindo que cuidadores com maior nível de escolaridade tendem a expressar comportamentos parentais mais responsivos e emocionalmente disponíveis, na qual são interpretados pelas crianças como sinais de maior aceitação. Pais com níveis de escolaridade mais elevados apresentam, em média, maior acesso a informação sobre práticas educativas positivas e a modelos parentais baseados na sensibilidade afetiva, o que se reflete em interações mais calorosas e ajustadas às necessidades emocionais dos filhos (Pinquart, 2017). Essas práticas favorecem que as crianças se sintam compreendidas, valorizadas e apoiadas, contribuindo para

percepções mais elevadas de aceitação parental (Alley et al., 2025). Contudo, tendo em conta o modelo de regressão linear múltiplo testado, as habilitações literárias do pai foram o único preditor significativo da aceitação paterna. Estes resultados reforçam a importância das características e práticas paternas, salientando, assim, o papel do pai como figura de referência no desenvolvimento socioemocional da criança (Volling & Cabrera, 2025; Cabrera et al., 2018).

Apesar de não significativos, alguns resultados merecem a nossa reflexão. O sexo da criança não está, nesta amostra, relacionado com o autoconceito, como encontrado noutros estudos, nomeadamente na competência física e na aceitação social (Pinto et al., 2015; Hajovsky et al., 2022; Barnett et al., 2025). As práticas de socialização e os papéis de género desempenham um papel determinante em como as crianças desenvolvem o seu autoconceito e percebem as suas competências (Halim & Lindner, 2013). Desde os primeiros anos de vida, as crianças são expostas a expectativas e a modelos sociais diferentes sobre o que é considerado normativo de acordo com o seu género, influenciando a forma como se percebem a si próprias e aos outros (Halim & Lindner, 2013). Contudo, a literatura recente tem também evidenciado uma transformação nas normas de género e nas práticas parentais, sobretudo em famílias onde existe maior igualdade e partilha de papéis parentais (Nunes & Brown, 2025). Nestes contextos, as diferenças tradicionalmente observadas no autoconceito entre rapazes e raparigas tendem a ser menores (Dittman, 2022). Assim, é provável que em amostras onde as práticas parentais são mais igualitárias e onde existe menos expressão dos papéis de género, as diferenças de género no autoconceito das crianças não se manifestem de forma tão significativa. Embora se esperasse uma associação positiva entre a proximidade parental (mãe e pai) e o autoconceito, nomeadamente, nas dimensões de aceitação parental, mas também dos pares, tal não se verificou. Este resultado contraria a evidência que refere que a qualidade da relação entre pais e filhos é um dos principais preditores de um autoconceito mais positivo na infância (Khaleque et al., 2021).

4.1. Limitações do estudo e propostas para estudos futuros

O presente estudo apresenta algumas limitações que importa reconhecer. Em primeiro lugar, o número reduzido de participantes, nomeadamente o número baixo de pais incluídos na amostra, constitui uma limitação relevante. Amostras pequenas tendem a produzir estimativas

menos estáveis e a aumentar o erro padrão nas correlações, dificultando a deteção de efeitos reais mesmo quando estes existem (Field, 2018).

O facto deste estudo ter utilizado só medidas de autorrelato pode ser mais suscetível o efeito da desejabilidade social nas respostas das crianças. A desejabilidade social poderá manifestar-se através da tendência para responder de forma a agradar ao adulto investigador. Este viés tende a ser particularmente pronunciado em idades pré-escolares devido ao forte desejo de obter aprovação e reforço positivo de figuras significativas (Wang & Zang, 2025). Adicionalmente, verificou-se um nível de consistência interna inferior ao desejável na dimensão de competência cognitiva da Escala Pictórica da Competência Percebida e Aceitação Social, com um valor de alfa de *Cronbach* inferior a .60. Face a este resultado, optou-se por não incluir esta dimensão nas análises subsequentes, uma vez que a baixa fiabilidade poderia comprometer a validade das inferências estatísticas (Field, 2018). Contudo, importa referir que estudos prévios têm reportado valores de consistência interna superiores nesta dimensão (e.g., Ducharme, 2004; Mata, 2011).

Este trabalho apresenta também um conjunto de pontos fortes. Desde logo faz parte de um esforço inicial, integrado num projeto mais amplo, de rever a Escala Pictórica da Competência Percebida e Aceitação Social e de a validar para amostras portuguesas. Tal implicou a atualização de alguns itens e imagens que se encontravam desatualizadas, assegurando, assim, que os conteúdos permanecessem culturalmente pertinentes, refletindo o contexto social, educativo e familiar atual das crianças portuguesas. Além disso, este estudo contribuiu para consolidar uma ferramenta muito utilizada na avaliação do autoconceito das crianças em idade pré-escolar, oferecendo, assim, um instrumento adaptado e fidedigno às especificidades culturais.

A integração do pai na escala é um passo importante dado que a literatura destaca o papel da participação paterna no desenvolvimento infantil, evidenciando que pais contribuem de forma única para a construção das competências sociais, da regulação emocional das crianças e do desenvolvimento do autoconceito (Cabrera et al., 2018). A literatura evidencia que, se o envolvimento paterno for sensível e consistente está associado a melhores resultados cognitivos, socio-emocionais e comportamentais nas crianças (Cabrera et al., 2018). Assim, estratégias como sessões de coparentalidade, grupos de apoio a pais e campanhas de sensibilização sobre o papel paterno no desenvolvimento infantil, podem desempenhar um papel importante na redução das desigualdades de género sobre a parentalidade e na criação de

contextos familiares emocionalmente mais positivos. Intervenções que valorizam a participação do pai têm demonstrado eficácia na melhoria da comunicação familiar, no aumento da coesão conjugal e no reforço das competências socio-emocionais das crianças (Volling & Cabrera, 2025).

A promoção de um autoconceito positivo nos primeiros anos de vida tem de ser compreendida a partir de uma perspetiva sistémica, considerando a influência do sistema familiar, do ambiente educativo e das interações com os pares e a comunidade. (Bronfenbrenner & Morris, 2006). O sistema familiar constitui o primeiro contexto de socialização, sendo importante que os cuidadores proporcionem interações sensíveis, consistentes e emocionalmente responsivas que permitam à criança desenvolver sentimentos de segurança e de competência (Cabrera et al., 2018; Volling & Cabrera, 2025). A qualidade da relação pais-criança não influencia apenas o bem-estar imediato, mas também o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas ao longo da infância (Cabrera et al., 2007; Deater-Deckard, 2000). Interações familiares caracterizadas por sensibilidade e responsividade são preditoras de um autoconceito mais positivo, de melhores relações com os pares e maior resiliência face a desafios futuros (Ayık, 2025; Deater-Deckard, 2000).

No contexto educativo, nomeadamente no jardim de infância, a qualidade das relações entre a criança e os educadores desempenha um papel crucial no desenvolvimento do autoconceito e do bem-estar socioemocional (Gomes, 2016). A atenção individualizada, o reconhecimento das competências e o estímulo à exploração autónoma fortalecem a perceção de eficácia e de competência da criança, contribuindo para o desenvolvimento de um *self* mais positivo e resiliente (Martikainen et al., 2023). Ambientes pedagógicos que favorecem relações de confiança, validação emocional e apoio à autonomia potenciam não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o autoconceito e regulação emocional das crianças (Driscoll et al., 2011).

As interações com os pares constituem um marco importante para o desenvolvimento socioemocional e para o desenvolvimento do autoconceito na infância. (Zöggeler-Burkhardt, 2023). Desde os primeiros anos de vida, a participação em interações de cooperação, partilha e resolução de conflitos nos grupos de pares contribuem para o desenvolvimento do autoconceito da criança, permitindo-lhe reconhecer-se como agente ativo capaz de influenciar e ser influenciada pelos outros (Tepordei, 2023; Zöggeler-Burkhardt, 2023). Através das brincadeiras e das atividades em grupo a criança aprende a reconhecer as suas próprias

competências e limitações desenvolvendo um sentimento de pertença (Zöggeler-Burkhardt, 2023). Um clima positivo entre os pares, sendo caracterizado por aceitação, respeito e apoio mútuo, favorece a construção de um *self* positivo e reduz o risco de sentimentos de rejeição (Birkeland et al., 2013). Por outro lado, experiências de exclusão ou conflitos nos grupos de pares podem comprometer o autoconceito e dificultar a regulação emocional (Rubin et al., 2011).

Assim, o desenvolvimento de um *self* positivo nos primeiros anos de vida da criança deve ser compreendido como o resultado da interação dinâmica entre múltiplos contextos evidenciando, assim, a necessidade de abordagens sistêmicas. Torna-se essencial adotar estratégias que valorizem o papel da família, da escola e das interações com os pares, na qual promovam a coparentalidade sensível e a socialização positiva entre os pares, uma vez que têm demonstrado impactos significativos no bem-estar emocional e no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, (Souza et al., 2020). Intervenções estruturadas neste âmbito podem incidir em programas de formação parental, como o *Parent-Child Interaction Therapy* (Lieneman et al., 2017) ou o programa *Triple P – Positive Parenting Program* (Sanders et al., 2014) que demonstraram efeitos positivos duradouros no desenvolvimento socio-emocional, cognitivo e motivacional das crianças, reforçando a importância da intervenção parental na construção de um autoconceito positivo.

Deste modo, os resultados sublinham a importância de um olhar contextualizado sobre a infância, sendo necessário adotar práticas baseadas em evidência, que valorizem a diversidade familiar e que reconheçam a influência dos diferentes contextos socioculturais no desenvolvimento infantil. A integração destes fatores em programas de prevenção e promoção do desenvolvimento pode contribuir para intervenções mais ajustadas, equitativas e eficazes que, conseqüentemente, fortalecem o desenvolvimento de um autoconceito mais positivo.

Referências

- Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore, MD. Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Alley, J., Tsomokos, D. I., Mengelkoch, S., & Slavich, G. M. (2025). Childhood maternal warmth, social safety schemas, and adolescent mental and physical health. *JAMA Psychiatry*. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2025.0815>
- Arslan, E. (2021). Investigation of pre-school children's self-concept in terms of emotion regulation skill, behavior and emotional status. *Anales de Psicología*, 37(3), 508–515. <https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v37n3/1695-2294-ap-37-03-508.pdf>
- Ayık, A. (2025). The mediating effects of self-concept on the relationship between parental sensitivity and child outcomes. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1444648>
- Bairrão, J., & Leal, T. (1999). *Estudo Internacional sobre Educação e Cuidados em Crianças de Idade Pré-Escolar (1992–1998)*. Universidade do Porto.
- Barnett, L. M., Verswijveren, S. J. J. M., Ridgers, N., Tietjens, M., Abbott, G., & Colvin, B. (2025). Children with high actual and perceived motor skill competence are more physically active: A pooled latent profile analysis of cross-sectional data. *European Journal of Special Needs Education*, 40(2), 217-232. <https://doi.org/10.1080/02640414.2025.2477419>
- Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Developmental Psychology*, 48(5), 1294–1307. <https://doi.org/10.1037/a0026320>
- Birkeland, M. S., Breivik, K., & Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 70–80. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9929-1>

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume I – Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Volume 2. Separation: Anxiety and anger*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships: Elaborating a central construct in attachment theory. Em J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed., pp. 102–127). The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Cabrera, N. J., Fitzgerald, H. E., Bradley, R. H., & Roggman, L. A. (2014). The ecology of father-child relationships: An expanded model. *Journal of Family Theory & Review*, 6(4), 336-354. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jftr.12054>
- Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-LeMonda, C. S. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. *Applied Developmental Science*, 11(4), 208–213. <https://doi.org/10.1080/10888690701762100>
- Cabrera, N. J., Volling, B. L., & Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152–157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12275>
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher–child relationships, and self–regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 7–17. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5>
- Celikel, B., & Çoban, A. E. (2022). Self-Concept With Cross-Cultural Perspective: 36–72-Month-Old Preschool Children in Turkey and Germany. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 821074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.821074>

- Correia, N., Carvalho, H., & Aguiar, C. (2023). *Does participation benefit children's socio-emotional development? Positive associations between children's participation and self-concept, through children's perceptions. Early Child Development and Care*, 193(10), 1461–1482. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2292017>
- Crone, E. A., & Van Drunen, L. (2024). Development of Self-Concept in Childhood and Adolescence: How Neuroscience Can Inform Theory and Vice Versa. *Human Development*, 68(5–6), 255–271. <https://doi.org/10.1159/000539844>
- Deater-Deckard, K. (2000). Parenting and child behavioral adjustment in early childhood: A quantitative genetic approach to studying family processes. *Child Development*, 71(2), 468–484. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00158>
- DeBruin-Parecki, A. (2023). Supporting inferential comprehension in the preschool classroom: The roles of Theory of Mind and executive skills. *The Reading Teacher*. <https://doi.org/10.1002/trtr.2223>
- Diniz, E., Brandão, T., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2021). *Father involvement during early childhood: A systematic review of the literature. Journal of Family Theory & Review*, 13(1), 77-99. <https://doi.org/10.1111/jftr.12410>
- Dittman, C. K. (2022). Gendered parenting and gender role attitude among children. *Psychology of Women Quarterly*, 46(4), 505–519. <https://doi.org/10.1177/03616843221128533>
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher–child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education and Development*, 22(4), 593–619. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.502015>
- Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 7, 1–24.
- Ducharne, M. A. B. (2004). Avaliação da auto-percepção de competência: Adaptação da PSPCSA numa população portuguesa. *PsicoUSF*, 9(2), 137–145. <https://doi.org/10.1590/S1413-82712004000200004>

- Elshanum, D. C. (2025). The Role of Parents in Enhancing Self-Esteem of School-Age Children: Exploring Parenting Styles, Involvement, and Socioeconomic Factors. *Acta Psychologia*, 3(3), 11–121. <https://doi.org/10.35335/psychologia.v3i3.65>
- Ferreira, I. A. (2024). Autonomy as key to healthy psychological well-being. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1016/j.jcf.2024.03.009>
- Field, A.P. (2018) *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5° Ed.). SAGE publications.
- Fong, T. K. H., Lo, H. K. Y., Cheng, C. P. W., Tong, H. S., Lui, W. Y. V., & Chan, P. K. L. (2025). The relationship between parenting style, child behaviour, and socioeconomic status: A mediation analysis. *International Journal of Nursing & Health Care Research*, 8(4), 1639. <https://doi.org/10.29011/2688-9501.101639>
- Frosch, C. A., Schoppe-Sullivan, S. J., & O'Banion, D. D. (2019). Parenting and child development: A relational health perspective. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 15(1), 45–59. <https://doi.org/10.1177/1559827619849028>
- Gomes, R. M. (2016). As aptidões sociais na infância. *Interações*, 13(1), 45–58. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/11814/9026>
- Goncharova, Y., & Ross, J. (2023). The self-concept questionnaire offers a multidimensional, developmentally sensitive measure of the capacity for self-reflection in young children. *Infant and Child Development*, 32(6). <https://doi.org/10.1002/icd.2459>
- Graaf, J. V. H., Hoogenboom, M., De Roos, S., & Bucx, F. (2018). Socio-demographic correlates of fathers' and mothers' parenting behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 27(7), 2315–2327. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1059-7>
- Hajovsky, D. B., Caemmerer, J. M., & Mason, B. A. (2022). Gender differences in children's social skills growth trajectories. *Applied Developmental Science*, 26(3), 488–503. <https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1890592>
- Halim, M. L., & Lindner, N. C. (2013, December). *Gender self-socialization in early childhood*. In R. E. Tremblay, M. Boivin, & R. Peters (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Retrieved from <https://www.child->

encyclopedia.com/gender-early-socialization/according-experts/gender-self-socialization-early-childhood

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.

Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969–1982. <https://doi.org/10.2307/1129772>

Ho, L. L. K., Li, W. H. C., Cheung, A. T., Luo, Y., Xia, W., & Chung, J. O. (2022). Impact of poverty on parent–child relationships, parental stress, and parenting practices. *Frontiers in Public Health*, 10, 849408. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.849408>

Hong, Y. R., & Park, J. S. (2012). Impact of attachment, temperament and parenting on human development. *Korean Journal of Pediatrics*, 55(12), 449–454. <https://doi.org/10.3345/kjp.2012.55.12.449>

Jambunathan, S., & Hurlbut, N. L. (2000). Gender comparisons in the perception of self-competence among four-year-old children. *Journal of Genetic Psychology*, 161(4), 469–477. <https://doi.org/10.1080/00221320009596725>

Khaleque, A., Reboredo, A. R., Monteiro, V., & Uddin, M. K. (2021). Effects of parental acceptance-rejection, psychological adjustment, academic self-concept, and learning motivation on adolescents' academic achievement. *International Journal of Behavioral Research & Psychology*, 9(1), 1–12. <https://doi.org/10.31579/IJBR-2021/022>

Krejčová, K., Chýlová, H., & Rymesová, P. (2023). Analysis of siblings' relationship and parenting style using structure modelling approach. *PLOS ONE*, 18(2), e0281266. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281266>

Ladd, G. W., & Pettit, G. S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 5, pp. 269–309). Erlbaum.

Lamb, M. E., & Lewis, C. (2013). Father-child relationships. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 119–163). Wiley.

- Li, W., Liu, W., & Zhang, X. (2023). Parenting style and children's emotion management skills among Chinese children aged 3–6: The chain mediation effect of self-control and peer interactions. *Frontiers in Psychology*, 14, 1231920. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1231920>
- Lieneman, C. C., Brabson, L. A., Highlander, A., Wallace, N. M., & McNeil, C. B. (2017). Parent–Child Interaction Therapy: Current Perspectives. *Psychology Research and Behavior Management*, 10, 239–256. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S91200>
- Liu, C., & Rahman, M. N. (2022). Relationships between parenting style and sibling conflicts: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13-936253. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.936253>
- Madigan, S., Deneault, A.-A., Duschinsky, R., Bakermans-Kranenburg, M. J., Schuengel, C., van IJzendoorn, M. H., Ly, A., Fearon, R. M. P., Eirich, R., & Verhage, M. L. (2024). Maternal and paternal sensitivity: Key determinants of child attachment security examined through meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 150(7), 839–872. <https://doi.org/10.1037/bul0000433>
- Mantzicopoulos, P. (2004). I Am Really Good at Puzzles, But I Don't Get Asked to Play With Others: Age, Gender, and Ethnic Differences in Head Start Children's Self-Perceptions of Competence. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 165(1), 51–65. <https://doi.org/10.3200/GNTP.165.1.51-66>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). *Self Description Questionnaire for Preschoolers (SDQP)*. *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t00521-000>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, K. A., Parker, P. D., Guo, J., & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over six years. *Developmental Psychology*, 54(2), 263–280. <https://doi.org/10.1037/dev0000393>

- Martikainen, S., Kalland, M., Linnavalli, T., & Tervaniemi, M. (2023). Supporting social-emotional development in early childhood education and care – A randomized parallel group trial evaluating the impact of two different interventions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2172310>
- Mata, D. M. (2011). *Auto-conceito no pré-escolar: Comparação das percepções de competência cognitiva, competência física e aceitação social entre crianças e as percepções de pais e educadores*. ISPA – Instituto Universitário.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Escala de autoconceito para crianças em idade pré-escolar e 1.º/2.º ano de escolaridade (Harter & Pike, 1981, 1984): Adaptação portuguesa. *Lisboa: Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA)*. https://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/mata_et_al_2008_escala_de_autoconceito_para_crianças_em_idade_pre_escola.pdf
- McArthur, G. M., Filardi, N., Francis, D. A., Boyes, M. E., & Badcock, N. A. (2020). Self-concept in poor readers: A systematic review and meta-analysis. *PeerJ*, 8, e8772. <https://doi.org/10.7717/peerj.8772>
- McClure, A. C., Tanski, S. E., Kingsbury, J., Gerrard, M., & Sargent, J. D. (2010). Characteristics associated with low self-esteem among US adolescents. *Academic Pediatrics*, 10(4), 238–244. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2010.03.007>
- McHale, S. M., Updegraff, K. A., & Whiteman, S. D. (2012). Sibling relationships and influences in childhood and adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 74(5), 913–930. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.01011.x>
- Meissner, W. W. (2008). The role of language in the development of the self I: Language acquisition. *Psychoanalytic Psychology*, 25(1), 26–46. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.25.1.26>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2012). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford Press.
- Nunes, C. E., Smith, J., & Brown, L. (2025). The relations between parents' gender equality values, coparenting, and parental warmth and hostility. *Sage Open*, 15(2), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0192513X241236552>

- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Pinto, A. M., Santos, A. J., & Vaughn, B. E. (2015). Desenvolvimento do autoconceito na idade pré-escolar: Um estudo longitudinal com crianças portuguesas. *Análise Psicológica*, 33(4), 457–470.
- Pomerantz, E. M., & Thompson, R. A. (2008). *Parents Role in Children's Personality Development*. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality-Theory and Research* (3rd ed., pp. 351-374). New York: The Guilford Press.
- Puglisi, N., Rattaz, V., Favez, N., & Tissot, H. (2024). Father involvement and emotion regulation during early childhood: A systematic review. *BMC Psychology*, 12, 675. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02182-x>
- Rhodes, M., & Brickman, D. (2008). Preschoolers' responses to social comparisons involving relative failure. *Psychological Science*, 19(10), 968–972. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02184.x>
- Riad, R., Westling Allodi, M., Siljehag, E., & Bölte, S. (2023). Language skills and well-being in early childhood education and care: A cross-sectional exploration in a Swedish context. *Frontiers in Education*, 8, 963180. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.963180>
- Rodríguez-Menéndez, C., Inda-Caro, M., & Torío-López, S. (2025). Multi-informant Model To Explain Children's Adjustment: Analysis of Differences in Parental Autonomy Support and Control. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s12187-025-10244-8>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2011). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York, NY: Guilford Press.
- Sánchez, M. A., & Escribano, C. (1999). *Percepção do Autoconceito Infantil*
- Sanders, M. R., Kirby, J. N., Tellegen, C. L., & Day, J. J. (2014). The Triple P-Positive Parenting Program: A systematic review and meta-analysis of a multi-level system of

- parenting support. *Clinical Psychology Review*, 34(4), 337–357. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.04.003>
- Santana-Ferrándiz, M., Ibáñez-Pérez, J., & Moret-Tatay, C. (2025). Empathy and Parental Sensitivity in Child Attachment and Socioemotional Development: A Systematic Review from Emotional, Genetic, and Neurobiological Perspectives. *Children*, 12(4), 465. <https://doi.org/10.3390/children12040465>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Simpson, J. A., & Rholes, W. S. (2016). *Attachment theory and close relationships*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (3^a ed., pp. 3–22). Guilford Press.
- Souza, F. M., Fiorini, M. C., & Crepaldi, M. A. (2020). Coparentalidade e envolvimento parental em famílias binucleares: revisão sistemática. *Atualidades em Psicologia*, 34(129), 119–140. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.35334>
- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E. A., & Collins, W. A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Publications.
- Tejedor, A. M. (2023). Children's peer relationships, well-being, and academic achievement: The mediating role of perceived academic competence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1174127. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1174127>
- 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*.
- Twohig, K., Ludwig, J., Kiess, W., & Poulain, T. (2025). Parent-child interaction frequency: associations with age, sibling presence, and child health. *Pediatric Research*, 98(1), 114–120. <https://doi.org/10.1038/s41390-024-03727-x>

- Viteri, C., & Chen, L. (2025). Parental rejection and emotional reactivity: The mediating role of self-esteem. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 6(5), 1–9. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.6.5.15>
- Volling, B. L., & Cabrera, N. J. (2025). Loving, Laughing, and Learning: How Father–Child Relationships Contribute to Children’s Development in Early Childhood. *Annual Review of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121020-034300>
- Wang, M. D., & Zang, X. (2025). Can we trust children’s self-reports? Examining socially desirable responses in elementary school surveys. *International Journal of Educational Methodology*, 11(3), 349–357. <https://doi.org/10.12973/ijem.11.3.351>
- Ward, K. P., & Lee, S. J. (2020). Mothers’ and Fathers’ Parenting Stress, Responsiveness, and Child Well-Being Among Low-Income Families. *Children and Youth Services Review*, 116, 105218. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105218>
- White, M. (2023). Sample size in quantitative instrument-based studies published in Scopus up to 2022: An artificial intelligence aided systematic review. *Acta Psychologica*, 241, 104095. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104095>
- Wieczorek, K., DeGroot, M., Ganshorn, H., & Graham, S. A. (2025). Connecting language abilities and social competence in children: A meta-analytic review. *Child Development*, 96(3), 930–946. <https://doi.org/10.1111/cdev.14218>
- Zhu, X., Dou, D., & Karatzias, T. (2024). Editorial: Parental influence on child social and emotional functioning. *Frontiers in Psychology*, 15, 1392772. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1392772>
- Zöggeler-Burkhardt, L. (2023). Social relationships, interactions and learning in early childhood – theoretical approaches, empirical findings and challenges. *Early Child Development and Care*, 193(11–12), 1762–1775. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2260976>
- Zondervan-Zwijnenburg, M. A. J., Veldkamp, S. A. M., Neumann, A., Barzeva, S. A., Nelemans, S. A., van Beijsterveldt, C. E. M., Branje, S. J. T., Hillegers, M. H. J., Meeus, W. H. J., Tiemeier, H., Hoijtink, H. J. A., Oldehinkel, A. J., & Boomsma, D. I. (2020).

Parental age and offspring childhood mental health: A multi-cohort, population-based investigation. *Child Development*, 91(4), 964–982. <https://doi.org/10.1111/cdev.13267>