

Repositório ISCTE-IUL

Deposited in *Repositório ISCTE-IUL*:

2026-03-31

Deposited version:

Accepted Version

Peer-review status of attached file:

Peer-reviewed

Citation for published item:

Nobre, D., Monteiro, L., Santos, C. & Correia, N. (2025). Representações de vinculação em idade pré-escolar e autoconceito. O papel do sexo e competência verbal das crianças. In Eunice Magalhães, Lígia Monteiro, Maria Manuela Calheiros (Ed.), *Crianças em risco e perigo: Contextos, investigação e intervenção*. (pp. 81-104).: Sílabo.

Further information on publisher's website:

<https://silabo.pt/catalogo/ciencias-sociais-e-humanas/servico-social/livro/criancas-em-risco-e-perigo-vol-7/#>

Publisher's copyright statement:

This is the peer reviewed version of the following article: Nobre, D., Monteiro, L., Santos, C. & Correia, N. (2025). Representações de vinculação em idade pré-escolar e autoconceito. O papel do sexo e competência verbal das crianças. In Eunice Magalhães, Lígia Monteiro, Maria Manuela Calheiros (Ed.), *Crianças em risco e perigo: Contextos, investigação e intervenção*. (pp. 81-104).: Sílabo.. This article may be used for non-commercial purposes in accordance with the Publisher's Terms and Conditions for self-archiving.

Use policy

Creative Commons CC BY 4.0

The full-text may be used and/or reproduced, and given to third parties in any format or medium, without prior permission or charge, for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes provided that:

- a full bibliographic reference is made to the original source
- a link is made to the metadata record in the Repository
- the full-text is not changed in any way

The full-text must not be sold in any format or medium without the formal permission of the copyright holders.

Representações de vinculação em idade pré-escolar e autoconceito. O papel do sexo e competência verbal das crianças

Dália Nobre

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

Lígia Monteiro¹

Instituto Universitário de Lisboa (Iscte), Cis-Iscte

Carolina Santos

PhD em Psicologia pelo Instituto Universitário de Lisboa (Iscte), Cis-Iscte (FCT SFRH/BD/138705/2018;

COVID/BD/152763/2022)

Nadine Correia

Instituto Universitário de Lisboa (Iscte), Cis-Iscte (2021.03349.CEECIND)

¹ Todas as questões relativas a este trabalho devem ser enviadas para: e-mail de contacto: Ligia.Monteiro@iscte-iul.pt. Este estudo teve o apoio do financiamento FCT UIDB/03125/2020

Resumo

No contexto da teoria da vinculação, os modelos internos dinâmicos de vinculação e do *self* encontram-se, desde a sua génese, interligados. A literatura indica que estas representações se desenvolvem de forma complementar, no entanto, são ainda poucas as contribuições empíricas que analisam esta relação na idade pré-escolar. O presente estudo teve por objetivo compreender as relações entre as representações mentais de vinculação de crianças, em idade pré-escolar, e o seu autoconceito, controlando o QI verbal e o sexo das crianças. Participaram 54 crianças (30 rapazes), entre os 45 e os 76 meses. As representações de vinculação foram avaliadas através do *Attachment Story Completion Task* e o autoconceito através da *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Os resultados obtidos indicam que crianças com valores de segurança (representações de vinculação) mais elevados se percebem como mais competentes no domínio cognitivo do autoconceito. Não se encontraram associações com o QI verbal ou com o sexo da criança, para nenhuma das variáveis em estudo.

Palavras-chave: Representações de vinculação, autoconceito, QI verbal, sexo, idade pré-escolar.

1. Introdução

Em contextos normativos, será expectável que as primeiras relações sociais estabelecidas pelo bebé sejam no contexto familiar, com as suas figuras parentais. É pressuposto, no âmbito da teoria da vinculação, que a formação e, em particular, a qualidade da organização destes vínculos afetivos tenham impacto em diversos domínios do funcionamento dos indivíduos (e.g., Bowlby, 1988; Cooke et al., 2018; Verschueren et al., 2012). Nesta linha, o foco do presente estudo são as representações mentais de vinculação de crianças em idade pré-escolar e o seu papel na construção do autoconceito, dado estes se desenvolverem de modo complementar nos primeiros anos de vida (Bowlby, 1973/1998; Bretherton & Munholland, 2008).

Segundo Bowlby (1969/1997, 1988), a relação estabelecida entre a criança e a figura de vinculação decorre da necessidade evolutiva e biológica da proximidade a um cuidador que forneça proteção e segurança, particularmente, em situações de perigo e ansiogénicas. Tão importante como esta dimensão de porto de abrigo, é a capacidade de a criança utilizar a figura de vinculação como base segura para explorar o ambiente, com a expectativa de que esta a supervisione, lhe dê apoio e esteja disponível caso necessite (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1988; Bretherton, 1985; Cassidy, 2016; Waters & Cummings, 2000).

A relação de vinculação entre a criança e uma figura (ou número reduzido e seletivo de figuras) é estabelecida na segunda metade do primeiro ano de vida e vai-se desenvolvendo e complexificando ao longo dos primeiros anos. No contexto das interações reais e continuadas no tempo, espera-se que a criança vá co-construindo conhecimento e expectativas de que a figura de vinculação estará disponível para a apoiar, confortar e encorajar, tanto física, como emocionalmente, quando precisar, e que intervém quando necessário. Estas expectativas, por sua vez, vão influenciar o modo como as experiências atuais e futuras são avaliadas, e as respostas dadas pela criança (Bowlby, 1969/1997, 1973, 1988). Deste modo, espera-se que as diferenças individuais ao nível da sensibilidade, disponibilidade e responsividade das figuras

de vinculação e das experiências de interação da criança se encontrem associadas à qualidade da organização da relação de vinculação (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1973/1998; De Wolff & van IJzendoorn, 1997; Lucassen et al., 2011; Main & Weston, 1981; Posada et al., 2018).

1.1. Modelos Internos Dinâmicos e os anos Pré-escolares

Segundo Bowlby (1980/1998), os modelos internos dinâmicos (MID) iniciais detêm somente as funções de reconhecimento e previsões de curto prazo e operam a um nível sensoriomotor, correspondendo a níveis embrionários de representação do *self* e das figuras de vinculação. Com a evolução das capacidades de memória e recuperação de informação, passa a ser possível a construção de planos e o teste mental de diferentes ações (Bretherton, 1999; Zimmermann, 1999). Assim, até à idade pré-escolar, os MID encontram-se, ainda, num estágio inicial da sua construção, já que a criança tem apenas capacidade para refletir sobre os comportamentos da figura de vinculação e sobre o *self*. É, ainda, necessária a compreensão de que os dois lados da relação podem diferir nos seus objetivos e que possuem pensamentos individuais e diferenciados. Em suma, nesta fase do desenvolvimento, as operações internas da criança são ainda autocentradas, isto é, baseiam-se unicamente nos seus objetivos e em representações de eventos contingentes aos estímulos que as originam (Marvin et al., 2016).

Os anos pré-escolares são anos de rápido desenvolvimento da criança ao nível físico, cognitivo, social e emocional. Nesta fase, entre outras conquistas, a memória da criança melhora, expande-se a linguagem e as suas competências de comunicação, bem como as capacidades de regulação emocional, de autocontrolo e de compreensão das regras de comportamento e interação social (Altmann et al., 2019; Marvin et al., 2016). Estas competências (em desenvolvimento) começam a permitir à criança compreender que o outro existe separadamente de si mesma, e que tem motivações e sentimentos próprios (Bowlby, 1969/1997; Marvin et al., 2016; Waters & Cummings, 2000). Assim, a criança internaliza uma representação da figura parental/figura de vinculação, que lhe permite, progressivamente,

começar a regular a sua própria ansiedade em situações de separação da mesma (Bowlby, 1973/1998). Simultaneamente, vai adquirindo consciência do próprio (*self*) como um indivíduo separado dos outros e, também, dos outros como indivíduos com estados subjetivos mentais diferenciados dos seus (Harter, 2008; Marvin et al, 2016), adquirindo progressivamente a capacidade de se posicionar sobre a sua perspetiva. Desta forma, torna-se possível à criança prever, compreender e interpretar os comportamentos e sentimentos dos cuidadores, influenciando-os de forma a construírem planos em conjunto, com base nessas previsões (Bretherton & Munholland, 2008; Thompson, 2008).

Estes avanços cognitivos correspondem ao desenvolvimento da “teoria da mente” que ocorre entre os 2 e os 5 anos de idade, sendo essencial para a construção da parceria corrigida para objetivos que caracteriza a evolução da relação de vinculação na idade pré-escolar (Bretherton & Munholland, 2016; Nelson, 1999; Oppenheim & Waters, 1995). Nestes anos, a relação de vinculação torna-se, assim, uma relação recíproca, uma parceria corrigida para objetivos, que passa a focar-se menos na manutenção de proximidade física e mais na sinalização mútua e coordenação de planos (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969/1997; Marvin et al., 2016). Tal tem consequências ao nível da capacidade de exploração, permitindo à criança passar mais tempo separada das figuras de vinculação, e noutros contextos, nomeadamente, de pares (e.g., Ammaniti et al., 2000; Bowlby, 1988). Tal não implica que a segurança cesse de estar ligada à acessibilidade e responsividade dos cuidadores ou que a importância da relação de vinculação diminua, pelo contrário, esta é uma pedra basilar para o desenvolvimento das competências de socialização nesta fase do desenvolvimento (Marvin et al., 2016).

Deste modo, o conceito de MID permite explicar como as experiências precoces de vinculação são organizadas como representações simbólicas cognitivo-emocionais de outros significativos, isto é, das figuras de vinculação, do *self* e do *self* em relação com outros, bem

como a sua influência sobre o afeto, cognições e comportamentos em relações futuras (Bowlby, 1973/1998; Bretherton & Munholland, 2008; Main et al., 1985; Waters et al., 1998).

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

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

Aproximadamente a partir dos 2 anos de idade, as crianças podem demonstrar tentativas iniciais de tradução destas representações não verbais em narrativas verbais com outros. Por volta dos 3 anos, já expressam verbalmente representações de eventos gerais (Bretherton, 1999; Bretherton & Munholland, 2016) e interpessoais, com o auxílio de pistas organizacionais (como o início de uma história a completar) e de figuras e adereços representativos que permitam a encenação mimética da narrativa (Bretherton et al., 1990; Bretherton, et al., 2005; Bretherton & Munholland, 2016; Oppenheim & Waters, 1995). A construção destas narrativas por parte das crianças, na idade pré-escolar, adiciona estabilidade, coerência e uma maior organização às representações de eventos já existentes (Nelson, 1999). Entre os 3 e os 4 anos, com a crescente capacidade de processamento das experiências relacionais, o consequente aumento da complexidade dos MID de vinculação e, em específico, com o surgimento desta competência para a narrativa espontânea da criança, torna-se possível aceder a estes modelos, ao seu conteúdo emocional, organização e qualidade (Bretherton, et al., 2005; Bretherton & Munholland, 2016, Waters & Waters, 2006).

1.2.Características das crianças: Sexo e QI verbal

Do ponto de vista da teoria da vinculação, não são expectáveis diferenças na qualidade da vinculação em função do sexo das crianças e, na generalidade, as investigações empíricas não têm encontrado disparidades nos primeiros anos (e.g., Bakermans-Kranenburg & van IJzendoorn, 2009, Pierrehumbert et al., 2009, van IJzendoorn et al., 2000). Contudo, alguns estudos reportam a existência de diferenças, com as raparigas a apresentar valores mais elevados de segurança. Normalmente, estas diferenças são evidenciadas em estudos que utilizam instrumentos com base em tarefas verbais e de narrativas para aceder às representações de vinculação, como é o caso do *Attachment Story Completion Task* (ASCT) (Bretherton et al., 1990). O estudo de Pierrehumbert e colaboradores (2009), que comparou resultados de cinco países diferentes, verificou que as histórias produzidas pelas raparigas tendem a ser pontuadas

de forma significativamente mais alta na escala de segurança (em todos os países), sendo consideradas como mais elaboradas e organizadas, comparativamente com as dos rapazes. Saliente-se que a competência verbal das crianças não foi controlada, sendo considerada a possibilidade de estes resultados se deverem a diferenças de sexo relativamente à linguagem (Pierrehumbert et al., 2009).

No entanto, Maia e colegas (2012), num estudo com crianças portuguesas em idade pré-escolar, onde se controlou o QI verbal, também encontraram diferenças significativas, com as raparigas a pontuarem mais alto, do que os rapazes. O mesmo se verificou nos estudos de Verschueren e colaboradores (1996), com famílias nucleares, e de Page e Bretherton (2001), com famílias em situação de pós-divórcio. Outras explicações para as diferenças encontradas são as características culturais e de socialização específicas de cada país, assim como as expectativas para os papéis sociais inerentes às mesmas (Maia et al., 2012; Pierrehumbert et al., 2009). Os diferentes sistemas de cotação e classificação das narrativas são outra hipótese avançada, dado que o sistema de cotação contínuo, contrariamente ao categorial, parece ser mais sensível a estas diferenças/variabilidade de género nas narrativas de vinculação (Pierrehumbert et al., 2009).

1.3.O Autoconceito

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

A evolução das representações acerca do *self* é influenciada pelas mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento, nomeadamente, cognitivo, das crianças e que afetam a estrutura, o conteúdo e a precisão do autoconceito. Contudo, é igualmente importante considerar as

alterações que ocorrem no contexto social e relacional em que as crianças se inserem (história de cuidados e interações com pais, pares, educadores/professores e outros significativos), assim como no contexto sociocultural mais abrangente (e.g., Stern et al., 2024), que têm impacto no conteúdo e na valência (positiva ou negativa) do autoconceito (Harter, 1998; 2012a; 2012b).

Nos anos pré-escolares, o *self* é, inicialmente, caracterizado pelo foco egocêntrico, resultado das dificuldades de tomada de perspectiva (Harter, 2012a, 2012b), e pela imprecisão nas avaliações do próprio, devido à dificuldade normativa em distinguir entre o *self* desejado e o *self* real, e em reconhecer e integrar atributos do *self* de valência oposta (positivos e negativos) (Harter, 1998, 2012a, 2012b). Outra característica do *self*, neste período, é a dificuldade de utilizar a comparação social para avaliar as suas próprias competências (Harter, 2012a, 2012b), que requer que a criança seja capaz de relacionar um autoconceito (o seu próprio desempenho) com outro (o desempenho de outra pessoa) (Harter, 1998). Assim, estas características cognitivas podem originar um enviesamento positivo sobre o *self*, que torna o julgamento do mesmo irrealisticamente positivo, aproximadamente entre os 4 e os 7 anos de idade (Harter, 1999; Thomaes et al., 2017), e que precede uma organização mais coerente e realista do autoconceito (Harter, 2012a).

Entre os 2 e os 4 anos, as crianças adquirem progressivamente diversas competências, com impacto no desenvolvimento do *self*, tais como: uma autoconsciência, que, com o surgimento das competências linguísticas, lhes permitem descrever verbalmente o *self* através de atributos, comportamentos e emoções básicas; um sentido de agência, que se traduz na crença de que o próprio tem controlo sobre as suas ações e pensamentos, e um sentido de continuidade ao longo do tempo, mesmo com mudanças na aparência exterior. Dados recentes confirmam a existência de uma continuidade na organização do autoconceito e indicam que as crianças entre os 4 e os 7 anos atualizam as suas avaliações do *self* de forma adaptativa (Cimpian et al., 2017). A memória autobiográfica e a criação de narrativas sobre o *self* são fulcrais para este sentido de

continuidade do *self* (Harter, 2012a, 2012b) e, inicialmente, estas são co-construídas com as figuras parentais.

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

Na transição entre a idade pré-escolar e a idade escolar, as crianças desenvolvem competências de integração de conceitos que, anteriormente, eram completamente diferenciados, passando assim a conseguir agrupar em categorias os seus atributos e emoções do *self* e a relacionar representações de diferentes competências (Harter, 1998; Marsh et al., 1991). Apesar desta evolução, as crianças não detêm ainda a capacidade de integrar no seu conceito de *self* características com valência oposta (e.g., inteligente vs. ignorante), sob a forma de estruturas de generalizações hierárquicas. Estas só emergem posteriormente (Harter, 1998). Aproximadamente entre os 7 e os 9 anos de idade, as crianças incorporam as avaliações dos outros nos seus conceitos de *self*, retiram informação da comparação social com os pares sobre os seus próprios desempenhos e competências e, conseqüentemente, adquirem uma autoperceção e um conceito do *self* mais realista e preciso, incorporando características, tanto positivas, como negativas (Harter, 2012a; Jacobs et al., 2002; Thomaes et al., 2017). Porém, é possível às crianças nesta fase do desenvolvimento (pré-escolar) a descrição do seu

autoconceito sob a forma de capacidades e competências intelectuais e físicas, comportamentos e relações estabelecidas (Harter, 2012a, 2012b).

A investigação sobre o autoconceito diverge na sua abordagem a este constructo (cuja definição é amplamente diversificada) (e.g., Brown & Murphy, 2011). Neste trabalho, adotou-se a abordagem de Harter e Pike (1984), que propõe um modelo multidimensional focado na percepção e competência do *self* das crianças em idade pré-escolar, incluindo quatro dimensões: a competência cognitiva, a competência física, a aceitação pelos pares e a aceitação materna, organizadas em duas dimensões: competência percebida e aceitação social. A investigação empírica tem vindo a apoiar esta conceção (e.g., Dapp & Orth, 2024; Marsh et al., 2002).

Diversos estudos têm, ainda, documentado resultados inconsistentes (i.e., associações positivas, negativas, ou até não significativas), no que respeita às associações entre o autoconceito e o sexo das crianças (e.g., Bird & Reese, 2006; Mantzicopoulos, 2004; Pinto et al., 2015). Têm, no entanto, sugerido associações positivas entre o autoconceito e a competência verbal (e.g., Marsh et al., 2002).

1.4.Vinculação (MID) e *Self*

Com o desenvolvimento da criança, os MID de vinculação são atualizados progressivamente com as novas experiências, mudanças no contexto e capacidades da criança, evoluindo no sentido de MID cada vez mais diferenciados do *self* e das figuras de vinculação (Marvin et al., 2016). A investigação e o estudo do conceito do *self* tornaram claro o papel essencial que a interação social tem na sua construção e definição (Brown & Murphy, 2011; Harter, 1998; O'Brien & Maynooth, 2013), principalmente as interações sociais precoces entre a criança e as suas figuras de vinculação. À semelhança dos MID de vinculação, também os MID de *self* detêm, entre outras, uma função organizacional, originando expectativas que guiam o comportamento e permitem desenvolver uma ideia coerente do mundo, fazer escolhas,

desempenhar diversos papéis e construir laços sociais significativos (Harter, 1998; Roberts & Caspi, 2003).

Assim, a teoria da vinculação e as teorias acerca do conceito de *self* apontam igualmente para a construção e evolução de forma complementar das representações de vinculação e das representações do *self*, sendo os processos envolvidos na sua construção e evolução ao longo do desenvolvimento da criança, muitas vezes, análogos. A noção de *self* emerge no contexto das relações diádicas entre a criança e os cuidadores (Harter, 1998) e evolui no sentido de uma maior diferenciação entre a representação do *self* e a dos cuidadores. Esta inicia-se, aproximadamente, entre os 10 e os 15 meses, quando a noção de *self* como um agente também emerge e a criança inicia a exploração do meio com base nas figuras vinculativas. Neste período, opera o “eu-*self*”, que corresponde aos processos biológicos inerentes ao próprio, e surgem os modelos internos sensoriomotores decorrentes das interações repetidas, ao longo do tempo, com os cuidadores, originando um *self* interpessoal (Harter, 1998).

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

O sentido de *self*, como um objeto do conhecimento do próprio, surge entre os 15 e os 18 meses – o denominado “me-*self*”, que corresponde aos modelos internos representacionais do *self*, que requerem a possibilidade de expressar verbalmente a ideia (da criança) de si mesma (Harter, 1998; Marsh et al., 2002). O desenvolvimento linguístico permite a construção de uma narrativa pessoal e autobiográfica que origina a representação do *self* e que é, inicialmente, co-construída com as figuras parentais e influencia a construção futura da narrativa das crianças

sobre si próprias (Harter, 2012a, 2012b). Nesta fase, a criança compreende que o próprio constitui um agente independente, com objetivos e ações separadas da figura materna, também ela independente e passível de não partilhar os mesmos planos e objetivos, o que causa a ansiedade de separação característica deste período de desenvolvimento da relação de vinculação (Harter, 1998). Por volta dos 2 anos, a criança já possui uma representação interna independente relativamente estável da figura parental, que permite uma maior autorregulação e independência também do próprio, assim como a construção da parceria corrigida para objetivos que passa a caracterizar a relação diádica entre a criança e a figura de vinculação. Com o desenvolvimento das competências verbal, linguística e de representação simbólica, a criança adquire a consciência do *self*, que ganha constância e passa a poder ser expresso verbalmente (Harter, 1998).

Deste modo, é possível compreender que o MID do *self* é construído em estreita ligação com a relação de vinculação entre os cuidadores e a criança e, conseqüentemente, as diferenças individuais nos MID do *self* são influenciadas pela responsividade das figuras de vinculação (Harter, 1998). Assim, quando a experiência ao longo do desenvolvimento das crianças corresponde a uma figura percebida como emocionalmente responsiva, acessível, protetora e promotora de autonomia e exploração, o *self* será representado de forma positiva, percecionado como competente, valorizado, autoconfiante e merecedor de afeto. Contrariamente, quando a figura de vinculação é rejeitante, não adequa as suas respostas às necessidades das crianças ou interferem na exploração, o *self* é percecionado de forma negativa, como não sendo merecedor de afeto e como incompetente e desvalorizado (Bowlby, 1973/1998, 1988; Bretherton & Munholland, 2008; Thompson, 2016).

No sentido de testar e corroborar empiricamente estes pressupostos, Verschueren e colaboradores (1996) analisaram, numa amostra de crianças entre os 4 e os 6 anos, a segurança das representações de vinculação, avaliada através da *ASCT*, verificando que se encontrava

positiva e significativamente relacionada com a positividade do *self* (avaliada através da *Puppet Interview*). No mesmo sentido, Cassidy (1988) verificou, numa amostra de crianças com 6 anos, que a segurança de vinculação à mãe (em episódios de separação-reunião) estava positiva e significativamente associada a uma representação do *self* (avaliada através de um procedimento de completamento de histórias, da *Puppet Interview* e da Subescala de autoestima global de Harter), percepção da aceitação social e competência percebida por parte das crianças, também elas mais positivas.

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

Em estudos com amostras portuguesas, Maia e colaboradores (2008) verificaram que a segurança das representações de vinculação (através do *ASCT*) se encontrava associada à representação do *self* das crianças (avaliado pela *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*), nomeadamente, com a aceitação social (materna e dos pares). Pinto e colaboradores (2013) verificaram que crianças com representações de vinculação seguras (*ASCT*) possuem *self* mais positivos (analisados através da *Puppet Interview*). Adicionalmente, Verschueren e colegas (2012) verificaram que a qualidade da relação de vinculação das crianças à mãe (avaliada com o *Attachment Q-Set*) se encontrava relacionada com a sua autoestima global (analisada com o *Self-Description Questionnaire*). Pinto e colaboradores (2015) incluíram no seu estudo a relação de vinculação com o pai, tendo verificado que a segurança desta relação (avaliada aos 2 anos e meio de idade) e a aceitação

pelo grupo de pares eram preditores significativos da autoestima das crianças, observada aos 5 anos (através do *California Child Q-Sort*).

2. Objetivos do estudo

A compreensão e avaliação da noção de *self*, em especial, na idade pré-escolar, constitui um desafio, pois este constructo é definido e avaliado de múltiplas formas, dificultando a interpretação dos resultados obtidos. Além disso, são, ainda, poucas as investigações que abordam a relação entre a qualidade da vinculação e o autoconceito no pré-escolar e, em particular, considerando-o como um constructo multidimensional. Segundo Harter, neste período, o nível de desenvolvimento das crianças permite que estas expressem o seu autoconceito, materializado nas suas capacidades e competências percebidas (Harter, 2012a, 2012b), pelo que, nesta perspetiva, é relevante a sua avaliação enquanto domínios específicos e não de forma global. A teoria da vinculação considera que os MID de vinculação têm impacto na noção do *self* das crianças e que, à medida que as representações de vinculação emergem, desenvolvem-se, também, as representações do *self* (Bowlby, 1973/1998, Bretherton, 1999). Assim, o presente estudo teve como objetivo testar, numa amostra de crianças em idade pré-escolar, o papel das representações mentais de vinculação no autoconceito, considerando as dimensões: competência cognitiva, competência física, aceitação de pares e aceitação materna. Foram controladas as variáveis sexo e competência verbal da criança. Espera-se que crianças com representações de vinculação mais seguras apresentem um autoconceito mais positivo nas diversas dimensões analisadas, com particular saliência para as dimensões da aceitação.

3. Método

3.1.Participantes

Participaram no estudo 54 crianças portuguesas, com idades compreendidas entre os 45 e os 76 meses ($M = 59.07$; $DP = 6.62$), das quais 30 são rapazes. Todas viviam com mãe e pai,

também, eles de nacionalidade portuguesa. As mães tinham idades compreendidas entre os 22 e os 44 anos ($M = 36.61$; $DP = 4.55$) e os pais entre os 25 e os 53 anos ($M = 38.30$; $DP = 5.62$). As habilitações literárias parentais variavam entre o 6º ano e o doutoramento: 59.4% das mães e 44.5% dos pais tinham habilitações literárias superiores ao 12º ano de escolaridade. 95% dos pais e mães trabalhavam ($M_{(horas)pais} = 41.04$; $DP = 6.97$) ($M_{(horas)mãe} = 38.02$; $DP = 4.81$). Nenhuma criança se encontrava sinalizada como tendo atrasos no desenvolvimento. Todas as crianças frequentavam o jardim de infância em instituições particulares com fins lucrativos e de solidariedade social nos distritos de Lisboa e de Portalegre.

3.2.Procedimento e Instrumentos

Este estudo faz parte de um projeto mais amplo aprovado pela comissão de ética do Iscte-Iul (UID/PSI/03125/2022), tendo sido cumpridas as recomendações do Regulamento Geral de Proteção de Dados. As famílias foram recrutadas através dos jardins de infância que as crianças frequentavam, tendo os pais sido informados dos objetivos do projeto e assinado um consentimento informado antes da realização de qualquer recolha. O questionário de dados sociodemográficos foi preenchido pelos pais aquando da assinatura do consentimento informado relativo à participação no projeto e entregue em envelope fechado. As medidas recolhidas com as crianças foram aplicadas individualmente, em duas sessões (cerca de 30 minutos) previamente agendadas com as educadoras, de modo a não perturbarem o funcionamento das atividades da sala de aula. A recolha das medidas foi realizada numa sala disponibilizada pela escola, em que o investigador e a criança se encontravam sentados frente a frente. Todas as crianças deram o seu assentimento antes de iniciarem as tarefas propostas.

3.2.1. Informação sociodemográfica

Esta informação foi obtida através de um questionário de dados sociodemográficos da família (e.g., idade, habilitações literárias, estado civil, trabalho e horas de trabalho dos pais, e idade, sexo, ou frequência de jardim-de-infância da criança).

3.2.2. Representações de Vinculação

Para aceder às representações de vinculação das crianças, foi aplicada a *Attachment Story Completion Task* (ASCT, Bretherton et al., 1990; Maia et al., 2009). Este instrumento procura aceder aos MID através da apresentação de narrativas relacionadas com situações quotidianas da vida familiar. Estas são iniciadas pelo entrevistador e completadas pelas crianças, com o uso e manipulação de figuras representativas da família e outros adereços (e.g., mesa e cadeiras, velcro verde para representação da relva, camas). As figuras representativas da família são o pai, a mãe e duas crianças, o filho “protagonista”, que poderá ser um menino ou uma menina, o maior ou o mais pequeno, de acordo com a criança a que o instrumento é aplicado, o seu irmão ou irmã e uma vizinha (introduzida apenas nas duas últimas histórias). A ASCT é constituída por 6 histórias, sendo que a primeira tem um carácter neutro e não é cotada, servindo apenas para conhecer o estilo narrativo da criança, envolvê-la na atividade e familiarizá-la com os materiais. As restantes estão formuladas de modo a desencadear respostas correspondentes a uma questão particular da vinculação. Assim: o *Sumo Entornado* tem como aspeto central a perceção da figura de vinculação num papel autoritário; a família encontra-se sentada à mesa a jantar quando a criança, acidentalmente, deixa o copo cair ao chão. A história do *Joelho Magoado* foca-se na dor como um desencadeador de comportamentos de vinculação e proteção, já que a família está a passear no parque e a criança sobe a uma rocha alta e cai, magoando o joelho. A história do *Monstro no Quarto* pretende ativar o medo como um motivo para a exibição de comportamentos de vinculação e proteção. Nesta história, os pais estão na sala e dizem para o filho “protagonista” ir para a cama e, quando este chega ao quarto, a luz apaga-se e ouve-se um barulho forte, dizendo o entrevistador à criança que há um monstro no quarto. Na história da Partida, a questão é a ansiedade de separação e as estratégias de *coping*; os pais viajam e dizem aos filhos que regressam no dia seguinte, deixando-os com a vizinha. Por fim,

no *Reencontro*, em que já se passou um dia e os pais regressam, a questão são as respostas a este regresso.

A aplicação deste instrumento foi filmada, sendo a cotação das narrativas posteriormente realizada por codificadores, previamente treinados, de forma independente. Cada uma das 5 histórias é cotada ao nível da Segurança e da Coerência (que incluem a avaliação da resolução da história, da coerência e da segurança). A escala de Segurança tem 8 pontos e varia entre 1 - Desorganizado e 8 - Muito Seguro, sendo, portanto, as representações de vinculação avaliadas num contínuo. A escala de Coerência varia entre 1 - Extremamente Incoerente e 8 - Muito Coerente. O acordo inter-observadores para 68.5% dos sujeitos foi de .85 e .82. Para estes, o valor final de Segurança e Coerência é a média dos valores dos dois codificadores. Dado a correlação entre Segurança e Coerência ser muito elevada (.98, $p < .001$) para cada história, utilizou-se apenas o valor da Segurança.

3.2.3. QI Verbal

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

Autoconceito

De modo a avaliar o autoconceito, foi aplicada a *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (Harter & Pike, 1984), traduzida e adaptada por Mata e colaboradores (2008). Esta avalia a perceção de competência e aceitação em crianças entre os 4 e os 6 anos através de 24 itens, organizados em quatro subescalas ou domínios do autoconceito (com o mesmo número de itens): a Competência Cognitiva avalia a perceção que a criança detém das suas capacidades cognitivas (e.g., “Escrever o seu nome”;

“Bom a fazer números”); a Competência Física foca-se na percepção que a criança tem relativamente às suas capacidades físicas (e.g., “Saltar ao pé-coxinho”; “Andar de baloiço sozinho”); a Aceitação de Pares centra-se nas considerações da criança sobre o seu papel e grau de aceitação no seu grupo de pares, nomeadamente se tem um papel ativo no mesmo ou não (e.g., “Convidado para brincar com os outros”; “Os meninos querem sentar-se ao pé”); e a Aceitação Materna avalia a percepção da criança no que respeita à atenção e afeto fornecidas pela sua mãe (e.g., “A mãe dá mimos”; “A mãe joga com ele”).

Os itens que compõem a escala estão organizados num caderno de imagens com sujeitos do mesmo sexo da criança a quem a escala está a ser aplicada. Cada item é cotado numa escala tipo *likert* de 4 pontos, em que 1 indica uma baixa percepção de aceitação/competência e 4 indica uma percepção de alta aceitação/competência. A aplicação desta escala inicia-se com a apresentação de um item de exemplo, de modo a garantir que a criança compreende o que lhe está a ser pedido. A cada item correspondem duas imagens, sendo pedido à criança que escolha, apontando, aquela com que se identifica mais (e.g., “Este menino conhece muitas cores..., mas este menino conhece poucas cores, qual deles se parece mais contigo?”). De seguida, e conforme o exemplo anterior, é perguntado à criança se conhece mesmo muitas cores (círculo maior) ou se conhece os nomes de algumas cores (círculo menor), devendo a criança apontar para o círculo que corresponde à sua resposta, de modo a ser possível quantificá-las. Os alfas de *Cronbach* variaram entre .67 e .75.

Plano de análise

Calcularam-se as estatísticas descritivas das variáveis em estudo e, de seguida, testou-se a existência de diferenças em função do sexo da criança na segurança da vinculação, QI verbal e dimensões do autoconceito, utilizando a análise de variância (ANOVA). Testaram-se, ainda, as associações entre estas variáveis em estudo. Finalmente, calculou-se um modelo de

regressão linear múltipla analisando o papel preditor da Segurança de Vinculação para cada dimensão do autoconceito, incluindo o sexo da criança e o QI verbal como variáveis de controle.

Resultados

Foram realizadas análises preliminares descritivas para as variáveis Segurança da Vinculação (compósitos das 5 histórias), QI Verbal e dimensões do autoconceito. Os valores das medidas descritivas são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

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

	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	Máx.
Representações Vinculação				
Segurança	5.83	.83	3.47	7.40
QI verbal	114.04	13.28	88.00	151.00
Autoconceito				
Competência Cognitiva	3.44	.50	1.67	4.00
Competência Física	3.09	.60	2.00	4.00
Aceitação de Pares	3.28	.60	1.83	4.00
Aceitação Materna	3.31	.52	1.67	4.00

Através de ANOVAs, testou-se a existência de diferenças em função do sexo da criança para todas as variáveis em estudo. Não foram encontradas diferenças significativas na Segurança da Vinculação [$F(1, 52) = .07, p = .80$], no QI verbal [$F(1, 52) = .00, p = .97$], nem nas dimensões do autoconceito: Competência Cognitiva [$F(1, 52) = .20, p = .66$], Competência Física [$F(1, 52) = .03, p = .86$], Aceitação de Pares [$F(1, 52) = .21, p = .65$] e Aceitação Materna [$F(1, 52) = .02, p = .90$], também, não se encontraram diferenças significativas.

De seguida, testaram-se as associações entre a Segurança de Vinculação, QI Verbal e dimensões do autoconceito (Tabela 2), tendo-se verificado apenas a existência de uma correlação positiva e significativa entre a Segurança e a Competência Cognitiva [$r(52) = .29, p = .03, r^2 = .08$], ou seja, as crianças com representações de vinculação mais seguras

percecionam-se como mais competentes a nível cognitivo. Relativamente ao QI verbal, não foram encontradas correlações significativas com a Segurança [$r(52) = .08, p = .57$], nem com as dimensões do autoconceito: Competência Cognitiva, [$r(52) = .11, p = .44$], Competência Física [$r(52) = -.14, p = .33$], Aceitação de Pares e Aceitação Materna [$r(52) = -.05, p = .73$].

Tabela 2

Correlações bivariadas entre a segurança de vinculação, autoconceito e QI verbal

	1	2	3	4	5
1. Segurança					
2. QI verbal	.08				
3. Competência Cognitiva	.29*	.11			
4. Competência Física	.07	-.14	.48**		
5. Aceitação de Pares	.06	.18	.50**	.25	
6. Aceitação Materna	-.18	-.05	.17	.02	.38**

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

Por fim, foram calculados modelos de regressão linear múltipla para cada dimensão do autoconceito, com o objetivo de verificar o efeito da Segurança de Vinculação nas dimensões do autoconceito, controlando o sexo e o QI verbal da criança. O sumário dos modelos é apresentado na Tabela 3. Para a Competência Cognitiva, embora o modelo não seja significativo [$F(3, 50) = 1.72, p = .18$], a Segurança é um preditor significativo ($\beta = .28, p = .04$). Para as dimensões Competência Física ($F(3, 50) = .42, p = .74$), Aceitação de Pares ($F(3, 50) = .64, p = .59$) e Aceitação Materna ($F(3, 50) = .58, p = .63$), o modelo testado não é significativo, assim como nenhum dos preditores incluídos.

Tabela 3

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

	Competência cognitiva	Competência física	Aceitação de pares	Aceitação materna
	β	β	β	β
Sexo da criança (1 = Feminino)	.05	-.03	.06	.03
QI verbal	.09	-.14	.17	-.04
Segurança de vinculação	.28*	.08	.04	-.18
R^2	.09	.03	.04	.03
R^2 ajustado	.04	-.03	-.02	-.02

* $p < .05$

Discussão

A teoria da vinculação (Bowlby e Ainsworth) considera que os modelos internos de vinculação e do *self* se desenvolvem em complementaridade, particularmente nos primeiros anos de vida. Inicialmente construídos de forma indistinguível no âmbito da construção da relação de vinculação, vão-se progressivamente diferenciando em MID do *self* e das figuras de vinculação (Bowlby, 1973/1998; Bretherton & Munholland, 2008; Marvin et al., 2016). O presente estudo enquadrrou-se neste racional, ao analisar as relações entre a qualidade das representações de vinculação das crianças e o seu autoconceito. Esperava-se que crianças com valores mais elevados na dimensão da segurança apresentassem valores mais elevados nas diversas dimensões do autoconceito: competência cognitiva e física e aceitação materna e de pares, em particular para as últimas duas. No entanto, no modelo testado, apenas a dimensão da competência cognitiva se revelou significativa.

Entre os estudos revistos, diversos analisam estas relações na idade pré-escolar avaliando a autoestima global (e.g., Pinto et al., 2015; Verschueren et al., 2012) e não o autoconceito das crianças. Outro grupo de estudos foca-se no autoconceito global (e.g., Pinto et al., 2013; Verschueren et al., 1996). No entanto, na perspetiva de Harter (1998; 2012a, 2012b), a autoestima e o autoconceito global não devem ser avaliadas na idade pré-escolar dado as crianças não possuírem, ainda, a capacidade de integrar características de domínios específicos

e atributos do *self* de valência oposta num autoconceito coerente. Não têm, ainda, a capacidade de incluir na sua avaliação do *self* as avaliações dos outros acerca do próprio, um elemento essencial da autoestima global, que não conseguem, assim, expressar verbalmente nesta idade. Deste modo, a abordagem ao autoconceito de Harter e Pike (1984), centrando-se nas dimensões de competência percebidas pela criança, pode ser considerada mais adequada do ponto de vista desenvolvimental (Marsh et al., 2002).

O estudo de Cassidy (1988) avalia a autoestima e o autoconceito global, mas também o *self* enquanto um conceito multidimensional (Harter & Pike, 1984), tendo verificado que a segurança da vinculação das crianças se encontrava associada à dimensão da competência cognitiva no pré-escolar. Será importante recordar que as relações de vinculação promovem não só a utilização das figuras de vinculação como porto de abrigo, mas também como base segura para a exploração do meio social, físico e, também, de atividades no domínio cognitivo (e.g., Bowlby, 1988). Nesta fase, os pais e os adultos significativos começam a demonstrar uma maior valorização e foco nas capacidades cognitivas das crianças, devido à aproximação da idade escolar, em que as crianças são objetivamente avaliadas relativamente a estas competências (e.g., Kulic et al., 2019; Saçkes et al., 2015). Os resultados do estudo de Custódio e Mata (2012), utilizando a escala de Harter e Pike (1984), indicam que o autoconceito de crianças (5 anos) se encontrava fortemente relacionado com as perceções dos pais e educadores, em particular na dimensão da competência cognitiva. Sugere-se que, nesta fase, a relação pais-criança poderá começar a ter uma maior orientação e foco para as aprendizagens, conhecimentos e capacidades intelectuais, daí o seu impacto no *self* (e.g., McGrath & Repetti, 2000; Pesu et al., 2016).

Alguns estudos reportam a existência de diferenças entre rapazes e raparigas na qualidade das representações de vinculação, nestes primeiros anos, com as raparigas a apresentarem valores mais elevados de segurança, comparativamente com os rapazes, nomeadamente quando

o instrumento utilizado tem por base tarefas verbais e de narrativas. A hipótese avançada assenta nas possíveis diferenças de sexo relativamente à competência verbal das crianças, nestas idades (Pierrehumbert et al., 2009). No presente estudo, tal não se verificou, nem se encontraram associações entre segurança e QI verbal, contrariamente, ao estudo de Maia e colaboradores (2012), com amostras portuguesas. Não se registaram, ainda, diferenças em função do sexo para o autoconceito nas suas diversas dimensões, tal como noutros estudos (e.g., Emídio et al., 2008), nem associações positivas entre o autoconceito e QI verbal (e.g., Emídio et al., 2008).

Limitações e pontos fortes do estudo

A amostra recolhida é reduzida e pouco diversificada do ponto de vista socioeconómico e das tipologias das famílias, pelo que estudos futuros deverão procurar utilizar amostras mais heterogéneas. Este estudo tem um design transversal, com as recolhas de dados no mesmo momento temporal, limitando as interpretações de causalidade. Será importante analisar estas relações longitudinalmente, de modo a compreender melhor se mudanças na qualidade das representações de vinculação são decorrentes, por exemplo, de mudanças nos cuidados providenciados pelas figuras de vinculação à criança ou devidas à existência de fatores de risco e eventos de vida negativos (Ammaniti et al., 2000; Sutton, 2018; Waters et al., 2000) e que efeitos podem ter sobre o *self* das crianças.

Coloca-se, ainda, a questão da possível relevância de outras figuras que, muitas vezes, surgem na vida da criança durante este período – os educadores. A qualidade da relação estabelecida com os educadores representa um fator importante para o desenvolvimento das crianças, tendo diversos estudos verificado que esta se encontra relacionada com as perceções do *self* das crianças (e.g., idade pré-escolar, Colwell & Lindsey, 2003; escolar, McFarland et al., 2016). A investigação tem sugerido que estas relações podem ser particularmente importantes para crianças em situação de risco (McGrath & van Bergen, 2015; Verschueren &

Koomen, 2012). Será, assim, importante analisar, em investigações futuras, de que modo a qualidade da vinculação aos pais e as relações com os educadores e, também, com os pares, contribuem para a formação do autoconceito ao longo do tempo. Por exemplo, Verschueren e colegas (2012) verificaram que a dimensão académica do autoconceito se encontrava relacionada com a qualidade da relação educador-criança e que a dimensão social se encontrava relacionada com a aceitação pelo grupo de pares. Os resultados do estudo de Pinto e colaboradores (2015) apontam para o mesmo sentido, referindo que a aceitação de pares aparenta ser uma variável moderadora do efeito da segurança de vinculação à figura paterna na autoestima da criança.

Deve, ainda, ser incluída a figura paterna nestas análises, considerado a crescente evidência sobre o seu papel no desenvolvimento da criança (Cabrera et al., 2018). Será interessante explorar os contributos únicos do pai para a construção da noção de *self*, assim como os contributos comuns de ambas as figuras cuidadoras.

Sublinha-se, ainda, que o instrumento de Harter e Pike (1984) apenas inclui um domínio referente à “Aceitação materna”. Por conseguinte, será desejável rever o instrumento para incluir uma dimensão de “Aceitação paterna”, considerando os “novos” papéis do pai e o seu maior envolvimento nos cuidados à criança. Por outro lado, este instrumento poderá ser pouco sensível à diversidade atual de diferentes sistemas familiares e de cuidados. Outra atualização ao instrumento passaria por uma revisão das imagens apresentados às crianças, já desatualizadas, de modo a criar maior interesse e envolvimento na resposta à tarefa. Diversos autores apontaram, anteriormente, limitações associadas ao uso desta escala, revendo opções metodológicas existentes para aceder ao *self* das crianças mais novas, nas várias dimensões que o caracterizam (e.g., Marsh et al., 2005).

O presente estudo apresenta, também, diversos pontos fortes no que refere à metodologia, ao utilizar as respostas das próprias crianças, quer ao nível da vinculação, quer do autoconceito.

As medidas são comumente utilizadas e estão validadas para amostras portuguesas. Ademais, as narrativas de vinculação foram passadas e posteriormente cotadas por investigadores independentes e previamente treinados. Contrariamente a muitos estudos, neste, controlou-se a competência verbal (QI verbal) das crianças.

Dado o impacto que as noções que construímos acerca de nós próprios têm no nosso ajustamento atual e ao longo da nossa vida, será relevante que os programas de intervenção, por exemplo, em contexto escolar, considerem o papel de pais (e.g., Ata & Güder, 2018), educadores/professores (e.g., Pesu et al., 2016) e outras figuras, como os pares, de um modo integrado.

Referências

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment – A psychological study of the Strange Situation*. Lawrence Erlbaum.
- Altmann, T., Hill, D. L., Shelov, S. P., & Hannemann, R. E. (2019). *Caring for your baby and young child* (7^a ed.). American Academy of Pediatrics.
- Ammaniti, M., van IJzendoorn, M. H., Speranza, A. M., & Tambelli, R. (2000). Internal working models of attachment during late childhood and early adolescence: An exploration of stability and change. *Attachment & Human Development*, 2, 328-346. <https://doi.org/10.1080/14616730010001587>
- Ata, S. & Yağın Güder, S. (2018). Parents' attachment to their children and their level of interest in them in predicting children's self-concepts. *Early Child Development and Care*, 190, 161–174. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1461092>
- Bakermans-Kranenburg, M. J., & van IJzendoorn, M. H. (2009). No reliable gender differences in attachment across the life-span. *Behavioral and Brain Sciences*, 32, 22–23. <https://doi.org/10.1017/S0140525x0900003X>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1969/1997). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Pimlico.
- Bowlby, J. (1973/1998). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. Pimlico.

- Bowlby, J. (1980/1998). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss: Sadness and depression*. Pimlico.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 3–35. <https://doi.org/10.2307/3333824>
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 237-252. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199023\)11:3%3C237::AID-IMHJ2280110306%3E3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199023)11:3%3C237::AID-IMHJ2280110306%3E3.0.CO;2-X)
- Bretherton, I. (1999). Updating the ‘internal working model’ construct: Some reflections. *Attachment & Human Development*, 1, 343-357. <https://doi.org/10.1080/14616739900134191>
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2008). Internal working models in attachment relationships – Elaborating a central construct in attachment theory. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (2nd ed., pp. 102-127). Guilford Press.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2016). The internal working model construct in light of contemporary neuroimaging research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (3rd ed., pp. 63-88). Guilford Press.
- Bretherton, I., Grossmann, K. E., Grossmann, K., & Waters, E. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K. Grossmann & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 13–47). Guilford Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 273-308). The University of Chicago Press.
- Bird, A., & Reese, E. (2006). Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self. *Developmental Psychology*, 42(4), 613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.613>
- Brown, T., & Murphy, M. (2011). Self-respect, self-confidence and self-esteem: Psychoanalytic and philosophical implications for higher education. *Cliopsy*, 6(1), 43–51. <https://doi.org/10.3917/cliop.006.0043>

- 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>
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1130394>
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, Research and clinical applications* (3rd ed., pp. 3-25). The Guilford Press.
- Cimpian, A., Hammond, M. D., Mazza, G., & Corry, G. (2017). Young children's self-concepts include representations of abstract traits and the global self. *Child Development*, 88, 1786-1798. <https://doi.org/10.1111/cdev.12925>
- Colwell, M. J., & Lindsey, E. W. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173, 249-258. <https://doi.org/10.1080/0300443030303096>
- Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2018). Parent-child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion*, 19, 1103-1126. <https://doi.org/10.1037/emo0000504>
- Custódio, L. V., & Mata, M. L. E. N. (2012). *Autoconceito do pré-escolar: Comparação das autopercepções das crianças e as heteropercepções dos pais e educadores*. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 521-535). ISPA - Instituto Universitário
- Dapp, L. C., & Orth, U. (2024). Rank-order stability of domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/pspp0000497>
- De Wolff, M. S., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-591. <https://doi.org/10.2307/1132107>
- Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3, 491-499.

- Fivush, R. (2006). Scripting attachment: Generalized event representations and internal working models. *Attachment & Human Development*, 8, 283 – 289. <https://doi.org/10.1080/08912960600858935>
- Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R. A., & Hayes, R. (2008). Self-understanding in early childhood: associations with child attachment security and maternal negative affect. *Attachment & Human Development*, 10, 433–450. <https://doi.org/10.1080/14616730802461466>
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Harter, S. (2008). The developing self. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Child and Adolescent Development - An Advanced Course* (pp. 217-255). John Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. (2012a). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd ed.). Guilford Press.
- Harter, S. (2012b). Emerging self-processes during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 680-715). The Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 553-617). John Wiley & Sons, Inc.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509–527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>.
- Kulic, N., Skopek, J., Triventi, M., & Blossfeld, H. P. (2019). Social background and children's cognitive skills: The role of early childhood education and care in a cross-national perspective. *Annual Review of Sociology*, 45, 557-579. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073018-022401>
- Lucassen, N., Tharner A, Van Ijzendoorn MH, Bakermans-Kranenburg MJ, Volling BL, Verhulst FC, Lambregtse-Van den Berg MP, Tiemeier H. (2011). The association between paternal sensitivity and infant-father attachment security: a meta-analysis of three decades of research. *Journal of Family Psychology*, 25(6):986-92. doi: 10.1037/a0025855.

- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26, 423-433. <https://doi.org/10.14417/ap.505>
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Antunes, M. (2012). Singularidades de género nas representações de vinculação durante o período pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 491-498. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000300008>
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). *Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – Manual de aplicação e cotação: Dimensão Contínua de Segurança*. Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Main, M., & Weston, D. R. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behaviour and the readiness to establish new relationship. *Child Development*, 52, 932-940. <https://doi.org/10.2307/1129097>
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for the Research in the Child Development*, 50, 66-104. <https://doi.org/10.2307/3333827>
- 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*, 165(1), 51–65. <https://doi.org/10.3200/GNTP.165.1.51-66>
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377–392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.377>
- Marsh H.W., Debus R., Bornholt L. (2005). Validating young children's self-concept responses: Methodological ways and means to understand their responses. In Teti D.M. (Ed.), *Handbook of research methods in developmental science* (pp. 138–160). Blackwell.
- Marsh, H. W., Ellis, L. A., & Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38, 376–393. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.3.376>
- Marvin, R. S., Britner, P. A., & Russell, B. S. (2016). Normative development: The ontogeny of attachment in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, Research and clinical applications* (3rd ed., pp. 273-291). The Guilford Press.

- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Escala de autoconceito para crianças em idade pré-escolar e 1.º/2.º ano de escolaridade de Harter & Pike (1981, 1984). In A. P. Machado, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII conferência internacional avaliação psicológica: Formas e contextos*. APPORT.
- McFarland, L., Murray, E., & Phillipson, S. (2016). Student–teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal of Education*, 60, 5–25. <https://doi.org/10.1177/0004944115626426>
- McGrath, E. P., Repetti, R. L. (2000). Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 713–723. <https://doi.org/10.1023/A:1026460007421>
- McGrath, K. F., & van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1999). Event representations, narrative development and internal working models. *Attachment & Human Development*, 1, 239–252. <https://doi.org/10.1080/14616739900134131>
- O'Brien, T., & Maynooth, N. (2013). Awakening to recovery and Honneth's theory of recognition. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 60(6), 59–74
- Oppenheim, D., & Waters. H. S. (1995). Narrative processes and attachment representations: Issues of development and assessment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, 197–215. <https://doi.org/10.2307/1166179>
- Page, T., & Bretherton, I. (2001). Mother-and father-child attachment themes in the story completions of preschoolers from post-divorce families: Do they predict relationships with peers and teachers? *Attachment and Human Development*, 3, 1–29. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/14616730010024753>
- Pesu, L., Viljaranta, J., Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 63–71. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.03.001>

- Pierrehumbert, B., Santelices, M. P., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Stievenart, M., Spencer, R., Rodríguez, A. F., & Borghini, A. (2009). Gender and attachment representations in the preschool years: Comparisons between five countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 543-566. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0022022109335181>
- Pinto, A., Gatinho, A., Silva, F., Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2013). Vinculação e modelo interno dinâmico do *self* em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14, 515-528.
- Pinto, A., Veríssimo, M., Gatinho, A., Santos, A. J., & Vaughn, B. E. (2015). Direct and indirect relations between parent–child attachments, peer acceptance, and self-esteem for preschool children. *Attachment & Human Development*, 17, 586-598. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1093009>
- Posada, G. E., Trumbell, J. M., Lu, T., & Kaloustian, G. (2018). The organization of attachment behavior in early childhood: links with maternal sensitivity and child attachment representations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 83, 35–59. <https://doi.org/10.1111/mono.12390>
- Roberts, B. W., & Caspi, A. (2003). The cumulative continuity model of personality development: Striking a balance between continuity and change in personality traits across the life course. In R. M. Staudinger & U. Lindenberger (Eds.), *Understanding human development: Lifespan psychology in exchange with other disciplines* (pp. 183-214). Kluwer.
- Sağkes, M., Işıtan, S., Avci, K., & Justice, L. M. (2015). Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection? *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 857–872. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.996422>
- Seabra-Santos, M. J., Simões, M. R., Albuquerque, C. P., Pereira, M. M., Almeida, L. S., Ferreira, C., ... Lopes, A. F. (2003). Escala de Inteligência de Wechsler para a Idade Pré-Escolar e Primária – Forma Revista (W.P.P.S.I.-R.). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação Psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. I, pp. 197-219). Quarteto
- Stern, J. A., Coard, S. I., Barbarin, O. A., & Cassidy, J. (2024). What attachment scholars can learn from research on Black family resilience. *Child Development Perspectives*, 18(1), 10-18. <https://doi.org/10.1111/cdep.12492>

- Sutton, T. E. (2018). Review of attachment theory: Familial predictors, continuity and change, and intrapersonal and relational outcomes. *Marriage & Family Review*, 55, 1-22. <https://doi.org/10.1080/01494929.2018.1458001>
- Thomaes, S., Sedikides, C., Van den Bos, N., Hutteman, R., & Reijntjes, A. (2017). Happy to be “me?” authenticity, psychological need satisfaction, and subjective well-being in adolescence. *Child Development*, 88(4), 1045-1056. <https://doi.org/10.1111/cdev.12867>
- Thompson, R. A. (2006). The development of the person: Social understanding, relationships, conscience, self. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 24–98). Wiley.
- Thompson, R. A. (2008). Attachment-related mental representations: Introduction to the special issue. *Attachment and Human Development*, 10, 347–358. <https://doi.org/10.1080/14616730802461334>
- Thompson, R. A. (2010). Feeling and understanding through the prism of relationships. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 79–95). American Psychological Association.
- Thompson, R. A. (2016). Early attachment and later development: Reframing the questions. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (3rd ed., pp.330-348). The Guilford Press.
- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, van IJzendoorn, M. H., Moran, G., Belsky, J., Pederson, D., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Kneppers, K. (2000). The similarity of siblings' attachments to their mother. *Child Development*, 71, 1086–1098. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00211>
- Verschueren, K., Doumen, S., & Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: unique and joint effects on young children’s self-concept. *Attachment & Human Development*, 14, 233–248. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672263>
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260>
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2493-2511. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01870.x>

- Waters, E., & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, 71, 164-172. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00130>
- Waters, H. S., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & Human Development*, 8, 185–197. <https://doi.org/10.1080/14616730600856016>
- Zimmermann, P. (1999). Structure and functions of internal working models of attachment and their role for emotion regulation. *Attachment & Human Development*, 1, 291-306. <https://doi.org/10.1080/14616739900134161>