



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

DESENVOLVIMENTO DO *SELF* NO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR. A IMPORTÂNCIA
DAS RELAÇÕES DE VINCULAÇÃO E COM OS PARES

Alexandra Maria Pereira Inácio Sequeira Pinto

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de especialidade..... Psicologia do Desenvolvimento

2014



DESENVOLVIMENTO DO *SELF* NO PERÍODO PRÉ-ESCOLAR. A IMPORTÂNCIA
DAS RELAÇÕES DE VINCULAÇÃO E COM OS PARES

Alexandra Maria Pereira Inácio Sequeira Pinto

Tese orientada por Professora Doutora Maria Manuela Veríssimo
(ISPA - Instituto Universitário)
Co-Orientação por Professor Doutor António José dos Santos
(ISPA – Instituto Universitário)

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Psicologia

Área de especialidade..... Psicologia do Desenvolvimento

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Psicologia na área de especialização Psicologia do Desenvolvimento realizada sob a orientação de Maria Manuela Veríssimo e co-orientação de António José dos Santos, apresentada no ISPA - Instituto Universitário no ano de 2014.

Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia, através da atribuição de uma Bolsa de Doutoramento (SFRH / BD / 68480 / 2010).



Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Para o Afonso
Foi sempre tudo para ti

Às crianças e famílias que permitiram que este trabalho pudesse ter sido feito. Às educadoras, auxiliares e todo o pessoal das escolas que “tomámos de assalto” ao longo destes anos, por nos tolerarem e apoiarem.

Aos colegas da Linha de Investigação em Psicologia do Desenvolvimento, da UIPCDE – ISPA e do *William James Center for Research*, pela recolha e cotação dos dados, pela companhia no percurso e pelos contributos vários. Um especial agradecimento à equipa “das meninas”, as formiguinhas.

À Professora Maria Manuela Veríssimo, a quem muito admiro, pelo modelo e exemplo, mas também pelos ensinamentos, apoio, compreensão e paciência, nos momentos de dúvida e receio. Por me ter acolhido e dado uma segunda casa onde, também, crescer e me desenvolver. Ao Professor António José dos Santos pelo exemplo, ensinamentos e reflexões.

Ao Dr. Luís Delgado, esse “segundo pai”, que me ajudou a encontrar dentro de mim a paz, estabilidade e felicidade necessárias para realizar e terminar este trabalho. Um abraço carinhoso, de saudades.

À Marília e à Carla pelas partilhas e suporte, por me ajudarem a pensar e a construir este trabalho, mas sobretudo pela amizade e carinho ao longo do caminho.

Ao Nuno T. pela segurança, calma e compreensão. Pelos ensinamentos. Pela amizade.

Aos meus cunhados e suas companheiras, pelos risos, alegrias e bons momentos. Pela sanidade mental. Ao meu irmão, esposa e sobrinhos, que, estando a muitos, muitos quilómetros, me ensinam que é possível Amar à distância (e sobreviver às saudades!).

Aos meus Sogros, que todos os dias me ensinam sobre a amizade, o amor e a família, sobre o apoio e a entreatajuda, sobre a luta e a resiliência.

Aos meus Pais, que me ensinaram a curiosidade, a fazer perguntas e procurar respostas com obstinação. Que me ensinaram a lutar e a não baixar os braços. Pelo seu Amor e Apoios eternos e incondicionais. Pela sua capacidade em me aceitarem com os meus defeitos.

Ao Telmo, pela música, pela paz, felicidade, alegria e desafios diários. Pelo apoio, paciência e compreensão. Pelo nosso filho. Pelo nosso Amor. Pelo nosso Futuro. Por tudo.

E sobretudo ao Afonso, o maior Amor do mundo, que me ensinou sobre o Amor incondicional e a entrega sem limites. Que fez com que reavaliasse e refizesse os meus valores e necessidades. Pela alegria imensa, e pelos sorrisos sem fim com os quais vivo desde que existe.

Palavras-chave:

Self; Autoconceito; Autoestima; Pré-Escolar; Relações de Vinculação; Relações com os Pares

Key words:

Self; Self-concept; Selfesteem; Pre-school; Attachment Relationships; Peer Relationships

Categorias de Classificação da tese

2800 Developmental Psychology

2840 Psychosocial & Personality Development

2900 Social Processes & Social Issues

2956 Childrearing & Child Care

RESUMO

A investigação sobre o *self* e a sua influência em diversas esferas do funcionamento humano é muito profícua. Foi demonstrada a existência de uma relação positiva entre um *self* positivo e diversos resultados positivos. Também se constatou que, tendencialmente, uma vez formado e desenvolvido, o sentido de *self* é estável ao longo da vida. Inúmeros autores teorizaram o *self* como um constructo social, considerando que a qualidade e o tipo de interações sociais estabelecidas, especialmente com os cuidadores primários, possuem um papel preponderante no seu desenvolvimento. Recentemente deu-se importância a outras relações, como as relações com os pares. No entanto, dificuldades metodológicas conduziram a que a investigação sobre o *self* em crianças pequenas seja escassa e haja uma grande dispersão e discrepância dos resultados, sendo difícil a sua síntese e compreensão. Por conseguinte, ainda se compreende pouco a forma como o *self* se desenvolve em idades precoces e existe pouca evidência empírica da sua dimensão social. A presente investigação procurou contribuir para este assunto.

No primeiro estudo sistematizámos os resultados da investigação sobre o *self* em crianças pré-escolares. Concluímos que o *self* de crianças pequenas é passível de ser medido através de metodologias de autorreporte, tanto de forma multidimensional, como global, e que estas metodologias são complementares. Encontrámos tendências de resultados para as variáveis idade, género, QI Verbal e relações de vinculação. No segundo estudo aprofundámos a investigação sobre os efeitos do género e sexo no autoconceito das crianças de idade pré-escolar, numa investigação longitudinal com 83 crianças. Encontrámos evidência da existência de um declínio diferenciado dos valores de alguns dos domínios do autoconceito já no fim do período pré-escolar e diferenças no autoconceito das crianças devidas ao sexo, favorecendo os rapazes.

Numa segunda fase, explorámos a dimensão social do desenvolvimento do *self*. No terceiro estudo, com 70 crianças, analisámos a relação entre as representações globais do *self* das crianças e as suas representações de vinculação. Encontrámos uma relação positiva e significativa entre os constructos. Finalmente, no quarto e último estudo, analisámos a influência diferenciada da segurança de vinculação à mãe e ao pai aos dois anos de idade na autoestima das crianças aos 5 anos. Adicionalmente, estendemos a análise do *self* enquanto constructo social, à importância das relações sociais com os pares aos 5 anos. Num estudo com 45 crianças, detetámos associações positivas e significativas entre tanto as seguranças de vinculação como as relações com os pares e a autoestima das crianças. Apenas a segurança de vinculação ao pai e a aceitação pelos pares emergiram como preditores significativos da autoestima. Detetou-se também um efeito moderador da segurança de vinculação ao pai através da aceitação pelos pares.

As limitações desta investigação são discutidas em cada estudo e na discussão geral. Contribuímos para o conhecimento acerca do desenvolvimento normativo do *self* em crianças pequenas e respondemos a algumas das suas questões e controvérsias principais. Originámos novas questões de investigação que fomentam a continuação da investigação sobre este assunto e realizámos considerações para as práticas e políticas educativas e familiares.

ABSTRACT

The research on the self and its influence in various spheres of human functioning is very fruitful. Results showed the existence of a positive relationship between a positive self and several positive outcomes. It was also found that once formed and developed, the sense of self tends to be stable throughout life. Several authors theorized the self as a social construct, whereas the quality and the type of social interactions established, especially with the primary caregivers, have a prominent role in its development. Recently, researchers gave attention to other relationships, such as relationships with peers. However, methodological difficulties in the investigation of the self in young children led to its scarcity and to a wide dispersion and discrepancies in the results. So it is difficult to synthesize and understand them. Therefore, little is still understood on how the self is developed at an early age. Additionally, there is still little empirical evidence of its social origin. This research sought to contribute to this field of knowledge.

In the first study we systematize the results of research on the self in preschool children. We concluded that the self of young children can be measured by self-report measures, both in a multidimensional and global way. We also concluded that these methodologies are complementary. We found trends of results for the age, gender, verbal IQ and attachment relationships variables. In the second study we deepened the research on the effects of age and gender in preschool children's self-concept, in a longitudinal research with 83 children. We found evidence of a differentiated decline in some of the dimensions of children's self-concept already at the end of the preschool period. We also found differences in the self-concept of children due to sex, favoring boys.

In a second phase, we explored the social dimension of self development. In the third study, with 70 children, we analyzed the relationship between children's global representations of the self and their attachment representations. We found a significant positive relationship between the constructs. Finally, in the fourth and last study, we analyzed the differentiated influence of the security of attachment to mother and father at two years of age on children's self-esteem at 5 years. In addition, we extended the analysis of the self as a social construct to the importance of social relationships with peers at 5 years of age. In a study with 45 children, we detected significant and positive associations between both the attachment securities and the relationships with peers and children's self-esteem. Only the security of attachment to father and peer acceptance emerged as significant predictors of children's self-esteem. We also found a moderation effect of the security of attachment to father through peer acceptance.

The limitations of this research are discussed in each study and in the general discussion. We contributed to the knowledge of the normative development of the self in young children and answered some of its questions and major controversies. We also originated new research questions that encourage further research on this issue and held considerations for educational and family practices and policies.

Índice

CAPÍTULO I: <i>Introdução Geral</i>	1
Referências	27
CAPÍTULO II: <i>Self e autoestima em crianças do pré-escolar: Uma revisão sistemática</i>	37
Resumo	39
<i>Abstract</i>	40
Introdução	41
Método	45
Resultados	46
Discussão	51
Referências	54
CAPÍTULO III: <i>Efeitos de idade e sexo no autoconceito de crianças pré-escolares</i>	61
Resumo	63
<i>Abstract</i>	64
Introdução	65
Método	69
Resultados	71
Discussão	73
Referências	77
CAPÍTULO IV: <i>Qualidade da vinculação e modelos internos dinâmicos do self em crianças de idade pré-escolar</i>	83
Resumo	85
<i>Abstract</i>	86
Introdução	87
Método	91
Resultados	96

Discussão	97
Referências	100
<i>CAPÍTULO V: Autoestima em crianças pré-escolares: a importância das relações de vinculação à mãe e ao pai e da aceitação pelos pares</i>	
	105
Resumo	107
<i>Abstract</i>	108
Introdução	109
Método	114
Resultados	118
Discussão	121
Referências	129
<i>CAPÍTULO VI: Discussão Geral</i>	137
Referências	155

Índice de Tabelas

CAPÍTULO III: *Efeitos de idade e sexo no autoconceito de crianças pré-escolares*

Tabela 1. Média e Desvio Padrão de Cada Subescala do Autoconceito e do Compósito de Competência / Aceitação em Função da Idade e do Sexo	71
--	----

CAPÍTULO V: *Autoestima em crianças pré-escolares: a importância das relações de vinculação à mãe e ao pai e da aceitação pelos pares*

Tabela 1. Valores Médios, Mínimos e Máximos, Desvio Padrão e Dimensão da Amostra para as variáveis	118
Tabela 2. Correlações de Pearson entre as Diferentes Variáveis	119

Índice de Figuras

CAPÍTULO IV: *Qualidade da vinculação e modelos internos dinâmicos do self em crianças de idade pré-escolar*

Figura 1. Modelo Interno de Vinculação em Função da Positividade do *Self* 97

CAPÍTULO V: *Autoestima em crianças pré-escolares: a importância das relações de vinculação à mãe e ao pai e da aceitação pelos pares*

Figura 1. Modelo de Moderação da Aceitação dos Pares sobre a Autoestima aos 5 anos de Idade 120

Figura 2. Efeito da Segurança ao Pai na Autoestima em três valores da Aceitação dos Pares (M-SD=-.7652; M=.2021; M+SD=1.1693). O efeito da Segurança ao Pai depende do efeito da Aceitação dos pares. Para valores baixos de Aceitação dos Pares o efeito da Segurança ao Pai é mais pronunciado do que para valores altos. 121

CAPÍTULO 1

Introdução Geral

*“Não sei quem sou, que alma tenho.
Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo.
Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros)...(...)”*

(Pessoa, 1966, p. 93)

Considera-se que as crenças e sentimentos sobre o próprio possuem um papel determinante no desenvolvimento dos indivíduos (Cassidy, 1990; Oyserman, Elmore & Smith, 2012). De facto, crianças e adolescentes que pensam negativamente sobre si estão em risco de ter menor sucesso escolar (e.g. Mann, Hosman, Schaalma, & De Vries, 2004) e maior psicopatologia: ansiedade (e.g. Lee & Hankin, 2009), depressão (e.g. Sowislo & Orth, 2013) e ideações suicidas (e.g., Thompson, 2010). Por seu lado, as autopercepções positivas estão associadas a resultados favoráveis como sucesso académico (e.g., Marsh, 1990a) e aceitação pelos pares (e.g., Boivin & Begin, 1989).

Diferentes teorias da Psicologia interessaram-se pelo estudo do *self*, como as teorias clássicas da Psicologia Social, as teorias de relação de objeto da teoria psicanalítica e a teoria da vinculação. Todas referem que o *self* se desenvolve nas interações sociais (Bretherton, 1991; Cassidy, 1990). As relações precoces estabelecidas com os cuidadores primários têm sido designadas como primordiais (Bowlby, 1969/1982, 1973, 1981; Bretherton, 1991; Cassidy, 1990; Kohut, 1977; Sroufe, 1995, 2000; Stern, 1985; Sullivan, 1953; Winnicott, 1960).

No entanto, a investigação desta área em crianças pequenas, pré-escolares é escassa (Marsh, Ellis, & Craven, 2002), apesar de diferentes teorias indicarem que os primeiros anos de vida dos indivíduos são cruciais no desenvolvimento do *self*, e que este, uma vez estabelecido, tem tendência a ser estável ao longo da vida (e.g., Entwisle, Alexander, Pallas, & Cadigan, 1987). Desta forma, compreende-se muito pouco o desenvolvimento do *self* nos primeiros anos de vida dos indivíduos. Em Portugal, para além da investigação produzida no âmbito desta tese, a investigação sobre o desenvolvimento do *self* em crianças pré-escolares é praticamente nula. Conhecemos apenas quatro investigações sobre este assunto: (a) Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos e Shin (2008) analisaram a relação entre o autoconceito e as representações de vinculação; (b) Emídio, Santos, Maia, Monteiro e Veríssimo (2008) investigaram a relação entre o autoconceito e a aceitação pelos pares; (c) Silva e Santos (2011) analisaram a qualidade da vinculação e do *self* em crianças vítimas de queimaduras; e,

finalmente, (d) Custódio e Mata (2012) compararam as autopercepções das crianças com heteropercepções de pais e educadores. Marsh e colaboradores (2002) afirmam que na origem dessa escassez estão sobretudo dificuldades metodológicas.

Definição e Conceção Teórica do Self - Primeiros Problemas

O termo *self* refere-se a muitos significados e constructos: Leary e Tangney (2003) identificaram 66 termos referentes ao *self* e ao ego. Adicionalmente, a terminologia é utilizada de forma vaga e alternada (Cassidy, 1990). Este facto deve-se a uma conceptualização teórica fragmentada que contribui para dificuldades na operacionalização dos constructos. Por outro lado, há uma desarticulação entre as conceções teóricas e os instrumentos utilizados na recolha de dados (Wylie, 1989). Marsh e Hattie (1996), referem ainda que o *self* tem o problema de “toda a gente saber o que significa”, pelo que muitos investigadores não definem os constructos. Byrne (1996) refere quatro fatores de dificuldade na definição do *self*: (a) falta de uma definição universalmente aceite; (b) assunção de que alguns termos utilizados são sinónimos; (c) distinção ambígua entre os termos autoconceito e autoeficácia e entre os termos autoconceito e autoestima; e (d) tendência para transmitir noções sobre o *self* de forma não sistemática.

Leary e Tangney (2003) indicam cinco formas de entendimento e operacionalização do *self*: (a) como pessoa total, no qual cada pessoa é um *self* - terminologia encontrada sobretudo fora da área da Psicologia; (b) como personalidade, no qual o *self* é equacionado a uma parte ou à totalidade da personalidade dos indivíduos; (c) como um Sujeito experienciador, o “Eu” Jamesiano (ver adiante), o centro da experiência psicológica responsável pela autoconsciência e autoconhecimento; (4) como crenças sobre si mesmo, o “Mim” Jamesiano (ver adiante), i.e., as percepções, sentimentos e crenças sobre si próprio, utilizando-se terminologia como autoconceito ou autoestima; e, (5) como agente executivo, aquele que toma decisões e as executa e que, portanto, regula o comportamento dos indivíduos, relacionado com termos como autorregulação e autocontrole. No entanto, na investigação sobre o *self* há duas valências conceptuais que se destacam: (a) um conceito mais global, relacionado com uma avaliação emocional do sujeito sobre si mesmo, que descreve o valor que a pessoa se dá, ou seja, a extensão na qual o próprio se vê como valorável, significativo e digno e que inclui termos como autoestima, autoavaliação, e autovalor; e (b) um conceito mais específico, multidimensional e por vezes hierárquico, que se refere a uma descrição cognitiva do *self*, sem necessariamente incluir uma avaliação, que inclui termos como autocognição, autoconceito ou autoimagem (Cassidy, 1990).

Por conseguinte, predominam na literatura dois termos: o autoconceito, que representa um julgamento cognitivo que os sujeitos fazem sobre as suas capacidades em domínios específicos, como o social, académico ou físico (Harter, 2012), e a autoestima, entendida como a capacidade do indivíduo fazer uma avaliação geral positiva de si mesmo (Baumeister, 1998). Esta autoestima global distingue-se da autoestima específica para domínios de desempenho, como a competência escolar, atlética, relação com os pares, aparência física e conduta comportamental (Harter, 2003, 2012). Autoconceito e autoestima são, portanto, constructos relacionados, mas distintos, já que cada um remete para diferentes formas de avaliação do *self*: a autoestima é um julgamento de natureza afetiva e o autoconceito tem um carácter cognitivo (Cassidy, 1990; Peixoto, 2003).

Existe evidência empírica para a distinção destas duas valências como entidades psicológicas distintas (e.g., Dutton & Brown, 1997; Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995) e Harter (1996) sublinha a importância desta distinção na compreensão do *self* e do seu desenvolvimento. No entanto, há autores que se referem a estes dois conceitos como sinónimos, não os distinguindo conceptualmente (e.g., Hoge, Smit & Crist, 1995; Lyon, 1993; Marsh, 1993a). Desta forma, encontram-se investigações que, mesmo utilizando os mesmos instrumentos, denominam os resultados ora como autoestima, ora como autoconceito (Marsh, 1990b, 1993b).

A definição e terminologia do *self* prende-se, necessariamente, com os modelos explicativos e compreensivos do mesmo: cada definição e operacionalização corresponde a uma teoria explicativa e compreensiva. Por conseguinte, é natural existir uma profusão de modelos teóricos. Encontramos seis tipos de modelos explicativos para o autoconceito: (a) unidimensionais; (b) multidimensionais; (c) taxonómicos; (d) compensatórios; (e) de referência interna / externa; e, (e) multidimensionais hierárquicos (Marsh & Hattie, 1996).

No modelo unidimensional, os teóricos afirmam que existe um único fator geral, um autoconceito geral. O instrumento de Rosenberg (1965) foi desenvolvido dentro desta proposta teórica. Para Rosenberg as autoperceções específicas são combinadas de forma complexa, inconsciente e, como tal, são inacessíveis aos sujeitos. Desta forma, deve-se medir diretamente a autoestima global. O seu instrumento é amplamente utilizado na investigação sobre a autoestima. Byrne (1996) afirma que este modelo é o “verdadeiro” modelo unidimensional. Outros teóricos que defendem que este fator geral (autoconceito geral) resulta do somatório de diferentes facetas de informação. No entanto, não existe suporte empírico para uma perspetiva unidimensional do autoconceito (Marsh & Hattie, 1996). Segundo Byrne

(1996), Strein (1988) atribui a longevidade do interesse neste tipo de modelos à sua simplicidade conceptual, à sua predominância histórica na área, bem como ao facto de estarem associados à “pílula-dourada”: mudanças no *self* alterarão comportamentos específicos, não sendo necessário intervir em cada situação específica. Byrne (1996) refere ainda que essa longevidade se deve a fatores metodológicos: alguns procedimentos estatísticos, como análises fatoriais confirmatórias, só começaram a ser utilizados a partir de 1980.

Nos modelos multidimensionais o autoconceito é concebido como uma entidade para a qual contribuem diversos fatores ou dimensões. No extremo estaria um modelo denominado de modelo multidimensional de fatores independentes, no qual os fatores ou dimensões não se correlacionam. Esta versão não tem defensores teóricos, no entanto, Marsh e Shavelson (1985) e Harter (2012) propõem modelos multidimensionais menos extremos, nos quais os diversos fatores ou dimensões se correlacionam. Existe evidência empírica de suporte a este tipo de modelos, mas não para o modelo multidimensional de fatores independentes (Marsh & Hattie, 1996).

O modelo taxonómico do autoconceito defende que o autoconceito é multidimensional e que cada dimensão é constituída por duas ou mais facetas, cada uma com dois ou mais níveis. Hattie (1992) e Marsh e Hattie (1996) defendem que este modelo apresenta poucas distinções em relação ao modelo multidimensional de fatores independentes. No entanto, vários autores defendem a existência de duas facetas em cada dimensão, refletindo, por exemplo, respostas de identidade versus de comportamento (Fitts, 1964; cit. por Marsh & Hattie, 1996), respostas a itens fraseados de forma positiva versus negativa (Marsh, 1990c; cit. por Marsh & Hattie, 1996) ou respostas a itens que reflitam uma perspetiva pessoal (como se sentem sobre si mesmos), versus uma perspetiva dos outros (como acreditam que os outros os percebem) (Bracken, 1992; cit. por Marsh & Hattie, 1996). Segundo Marsh e Hattie (1996), muitos instrumentos refletem esta proposta teórica de forma implícita ou explícita. No entanto, os scores derivados desses instrumentos não têm sido consistentes. Desta forma, Marsh e Hattie (1996) afirmam que é necessário realizar mais investigação que permita determinar: (a) qual a estrutura mais apropriada, dentro dos diferentes modelos taxonómicos possíveis; (b) os scores correspondentes, relacionados com essa estrutura; e, (c) a maneira através da qual os scores das combinações das facetas, estão diferencialmente relacionados com critérios externos.

O modelo compensatório propõe a existência de um autoconceito global, com diferentes fatores (e.g., social, académico e físico), podendo estes, em determinadas circunstâncias, correlacionar-se negativamente. Desta forma, os seus defensores afirmam que existe um processo através do qual os indivíduos que se percecionem como menos competentes numa área, tendam a perceber-se como mais bem-sucedidos noutras áreas. Alguns autores incorporaram componentes compensatórias nos seus modelos (e.g., Bracken, 1992) (cit. Por Marsh & Hattie, 1996). No entanto, embora o racional deste modelo pareça intuitivo, a investigação que o suporta tem vindo a ser desafiada e criticada pelas suas análises estatísticas, bem como pelo seu rigor metodológico (e.g., Hattie, 1992; Marsh & Hattie, 1996).

O modelo de referência interna / externa apresenta resultados rigorosos e, como tal, constitui-se como o maior suporte para o modelo compensatório. Este modelo derivou da validação de constructo do modelo de autoconceito de Shavelson, Hubner, e Stanton (1976). Nele, afirma-se que os indivíduos formam os seus julgamentos sobre o seu autoconceito num domínio particular através da comparação entre a sua competência nesse domínio e a competência percebida de outros no mesmo domínio (processo de comparação social, externo) e através da comparação da sua competência nesse domínio com a sua competência noutros domínios (processo interno). Este tipo de modelo tem vindo a ser utilizado sobretudo para explicar as relações entre diferentes áreas de resultados académicos e as áreas correspondentes do autoconceito académico, embora, de acordo com Marsh e Hattie (1996), possua um bom potencial de aplicabilidade noutras áreas.

Finalmente, o modelo multidimensional hierárquico do autoconceito defende a existência de um autoconceito geral que engloba múltiplos autoconceitos específicos. Estes, embora correlacionados entre si, podem ser interpretados como constructos separados. Marsh e Hattie (1996) afirmam que este modelo incorpora, em certos aspetos, cada um dos modelos anteriores. Tal como o modelo unidimensional, este modelo hipotetiza a existência de uma componente global, situada no cume da hierarquia (motivo pelo qual os autores afirmam que as evidências existentes para um modelo unidimensional possam ser interpretadas como suporte para um modelo hierárquico, no qual a hierarquia é muito forte). Os autores afirmam ainda que as evidências que suportam modelos multidimensionais correlacionados, automaticamente suportam modelos hierárquicos. Por sua vez, também existem relações com os modelos taxonómico e compensatórios, embora menos claras. Desta forma, os autores concluem que o modelo multidimensional hierárquico é consistente e compatível com cada

um dos modelos estruturais anteriores o que permite que providenciem um quadro alargado para a exploração da estrutura do autoconceito. No entanto, não permitem a falsificação dos modelos. Desta forma, é fundamental que os investigadores especifiquem detalhadamente e *a priori* os modelos hierárquicos do autoconceito que vão testar, de forma a permitir uma análise rigorosa. Este modelo tem sofrido extensa validação de constructo, embora sobretudo acerca do autoconceito académico (Byrne, 1996). Hattie (1992) hipotetiza que as pessoas possam organizar os seus autoconceitos de forma diferenciada e, como tal, a organização hierárquica dos seus autoconceitos possa ser diversa. Nesta linha, Peixoto (2003) refere que este aspeto tem sido descurado na maior parte das investigações interessadas no estudo dos modelos hierárquicos de organização do autoconceito, nas quais se pressupõe que todos os sujeitos apresentam uma estrutura idêntica na organização dos seus autoconceitos.

Em suma, a literatura desta área revela a existência de uma grande profusão teórica, terminológica e conceptual, que prejudicam e complexificam a compreensão dos resultados obtidos. Como tal, é vital que se definam os termos empregues nas investigações sobre o *self*, bem como a sua conceptualização.

Na presente investigação, o termo *self* e autoestima referir-se-ão a uma valência global afetiva, avaliativa e apreciativa que os sujeitos fazem sobre si mesmos, e o termo autoconceito referir-se-á a uma valência cognitiva, descritiva e multidimensional sobre diferentes domínios do funcionamento.

Metodologia – A Continuação da Problemática

O estudo do *self* tem sido controverso, obtendo-se resultados discrepantes ou indeterminados (Byrne, 1996; Cassidy, 1990; Marsh & Hattie, 1996). Este facto deve-se a questões metodológicas, que não terminam nos referidos problemas terminológicos e de conceptualização teórica.

Baumeister, Campbell, Krueger e Vohs (2003), expõem seis principais áreas problemáticas no estudo da autoestima: a) multiplicidade de medidas de autoestima e a tendência de serem implícitas; b) poderem existir diferentes tipos de autoestimas elevadas (e.g., realmente elevadas, elevadas como forma de proteção do *self* ou elevadas de forma grandiosa/patológica); c) diferentes conceções da autoestima (global ou de domínios específicos); d) tendência para os indivíduos com baixa autoestima se referirem às diversas esferas da sua vida de forma negativa; e) falta de objetividade das medidas utilizadas nos constructos em análise com a autoestima; e, f) impossibilidade de extrair causalidade, já que a

maioria dos estudos é correlacional. Muitos dos problemas metodológicos desta área de estudo são comuns à investigação que lida com estruturas internas, cognitivas e afetivas, nas quais há a controvérsia e dificuldade em tornar visível algo que é interno e não observável, e com problemas associados à validade das medidas de autorrelato (Cassidy, 1988, 1990; La Greca, 1990).

Um dos problemas referidos refere-se à multiplicidade de metodologias para aceder ao *self*. A literatura refere metodologias tão diferentes como: diferenciais semânticos, *checklists* de adjetivos, desenhos, Q-sorts, testes projetivos, medidas de ideal-real/atual, reporte de terceiros e questionários. No entanto, alguns dos instrumentos desenvolvidos aparecem na literatura uma única vez e são poucos os instrumentos que foram minuciosamente desenvolvidos, publicados ou vastamente usados na investigação ou prática clínica. Consequentemente, há muito pouca informação sobre a maioria dos instrumentos (Keith & Bracken, 1996).

Adicionalmente, o estudo do *self* em crianças possui vicissitudes específicas à idade que se constituem como desafios metodológicos. Uma das questões fundamentais no estudo do *self* em crianças é a fase de desenvolvimento das mesmas. A utilização de medidas de autorrelato incrementa esta questão. Durante muito tempo não se utilizou este tipo de medidas pois por um lado prevalecia a dúvida sobre se as crianças pequenas conseguiam apresentar informação acurada a este respeito e, por outro lado, havia a possibilidade de utilizar outras fontes de informação (pais, educadores, etc.). No entanto, o interesse em obter informação direta conduziu ao desenvolvimento de versões infantis de medidas de autorrelato para adultos, ao desenvolvimento de entrevistas estruturadas para crianças, bem como à exploração da validade deste tipo de instrumentos (Stone & Lemanek, 1990).

Os instrumentos utilizados e o *design* da investigação em crianças dependem da aquisição de certas capacidades cognitivas e sociais pelas crianças. Entre elas estão as capacidades de comunicação e expressão verbal, bem como a capacidade de se compreenderem a si e aos outros nas suas emoções e necessidades pessoais (Stone & Lemanek, 1990). Finalmente deverão ainda considerar aspetos da desejabilidade social, já que as crianças poderão reagir às exigências da situação avaliativa através de respostas socialmente aceitáveis ou desejáveis, como forma de agradar ao adulto / investigador (La Greca, 1990).

Uma das principais controvérsias no estudo do *self* em crianças prende-se com estas questões desenvolvimentais. Nela, questiona-se se crianças com menos de 8 anos conseguem pensar sobre si em termos globais (Cassidy, 1990). Embora exista um consenso de que crianças com três anos possuem, pelo menos, algumas concepções gerais sobre si (Wylie, 1989), Harter (2003) e Harter e Pike (1984), baseados na Teoria Piagetiana, defendem que a capacidade de integrar as avaliações do *self* numa representação global do *self* apenas se desenvolve pelos 8 anos de idade. Para estes autores, as crianças entre os 2 e os 4 anos de idade possuem uma representação do *self* compartimentada, observável e concreta e as suas autoavaliações são tendencial e pouco realisticamente positivas. Entre os 5 e os 7 anos de idade já conseguem agrupar atributos similares nas suas representações do *self*. No entanto, ainda possuem um pensamento de “tudo ou nada”, pelo que as suas autoavaliações permanecem exageradamente positivas. Isto em termos normativos: os autores referem que crianças com pais abusivos apresentam padrões de resposta diferentes. Assim, de acordo com Harter (2012), as crianças mais novas conseguem avaliar a sua capacidade em domínios específicos do seu desempenho, mas não são capazes de realizar autoavaliações gerais. No entanto, Bowlby (1969/1982) na sua teoria da vinculação, sugere que as pessoas desenvolvem um sentido global do seu *self* muito precocemente, em função da relação que estabelecem com as suas figuras de vinculação. Diversos autores reforçaram esta ideia (e.g. Main, Caplan, & Cassidy, 1985), demonstrando que as crianças pequenas são capazes de realizar julgamentos globais (e.g., Eder, Gerlach, & Perlmutter, 1987). Estas discrepâncias de perspetiva poderão resultar de inconsistências e problemas com as metodologias utilizadas no estudo do *self* em crianças (Erdmann, 2006).

Eder (1989) demonstrou, com crianças pré-escolares, que os conceitos de si e dos outros podem sofrer alterações ao longo do tempo. Em 1990, reportou que crianças com 3,5 anos de idade possuem métodos semelhantes de organização da informação sobre si próprias, bem como um sentido psicológico do *self* individual e estável. Outros autores confirmaram e expandiram os resultados de Eder (Eccles, Wigfield, Harold & Blumfeld, 1993; Ladd, 1990; Marsh, Craven, & Debus, 1991; Marsh, Ellis, & Craven, 2002; Measelle, Ablow, Cowan, & Cowan, 1998). Finalmente, autores como Cassidy (1988), Verschueren, Marcoen e Shoefs (1996), Verschueren e Marcoen (1999), e Clark e Symons (2000), comprovaram que as crianças pré-escolares possuem uma representação global de si, fidedignamente medível e estável. Desta forma, a investigação mais recente indica que as crianças pequenas possuem *selfs* estáveis e consistentes, passíveis de serem acedidos e analisados (Erdmann, 2006).

Alguns autores defendem ainda que o *self* destas crianças podem e devem ser avaliados segundo constructos multidimensionais (Marsh, Ellis, & Craven, 2002).

Esta falta de consenso remete para incertezas e dificuldades relativas à metodologia no estudo do *self* em crianças pequenas (Cassidy, 1990). Harter e Pike (1984), afirmam que as medidas de autorrelato não são apropriadas para crianças pequenas, dado que estas, ao contrário de crianças mais velhas, não possuem um conceito verbalizado de *self*. Por sua vez, Cassidy (1990) defende que nas medidas projetivas é difícil comprovar se a criança fantasia acerca do modo como gostaria de ser ou se a sua descrição é verdadeira, embora forneçam multiplicidade de respostas e material rico e inconsciente. Sobre as medidas de observação direta, que assumem que determinados comportamentos refletem crenças sobre o autovalor, a autora defende que podem medir outros constructos, como a autoconfiança e não a autoestima.

Existem poucos instrumentos para aceder ao *self* de crianças pré-escolares e estes utilizam metodologias diversas como imagens, q-sorts, questionários e entrevistas com fantoches. Isso poderá ser explicado pelos problemas e dificuldades acima explicitados, tanto no que concerne às questões desenvolvimentais e à capacidade de autorrelato (Byrne, 1996), como às dificuldades de definição e operacionalização do *self* (Davis-Keane & Sandler, 2001). No entanto, as diferentes metodologias obtiveram sucesso limitado (Wylie, 1989). Adicionalmente, nenhum dos diferentes instrumentos apresentou propriedades de validade e fiabilidade desejáveis ou não foram apresentados estudos sobre esses dados (Wylie, 1989). A revisão de literatura de Keith e Bracken (1996), demonstrou que os diversos instrumentos analisados apresentaram grandes avanços na medição do autoconceito. No entanto, mantinham limitações.

Desta forma, ainda não foi possível concluir qual a melhor metodologia para elicitare informação de crianças pequenas sobre este assunto (Davis-Keane & Sandler, 2001). De acordo com estes autores, as revisões de literatura sobre este assunto (e.g. Wylie, 1989) analisam uma parte das medidas ou apresentam informação sobre as medidas sem comentarem a sua utilidade, o que dificulta o trabalho dos investigadores que procuram aprimorar o desenvolvimento de medidas nesta área. Os autores realizaram uma meta-análise sobre as medidas do *self* em crianças pequenas, utilizando como variável de critério a fiabilidade. Os seus resultados indicaram que a fiabilidade dos instrumentos de avaliação da autoestima em crianças pequenas pode ser predita a partir do *setting*, do número de itens da escala, da idade das crianças, do método de recolha da informação (questionários ou imagens)

e do estatuto socioeconómico das crianças (Davis-Keane & Sandler, 2001). Os instrumentos na investigação do *self* em crianças de idade pré-escolar devem ser desenhados de forma a: (a) manter o interesse da criança; (b) providenciar descrições concretas e específicas; (c) utilizar um método de resposta simples e direto; e (d) compensar a tendência de respostas socialmente desejáveis (Byrne, 1996).

Perante este cenário, desenvolveram-se novas metodologias (e.g., Cassidy, 1988; Gullón-Rivera & Bretherton, 2005; Marsh, Craven, & Debus, 1991). Uma das medidas mais utilizadas e com melhores avaliações (e.g. Wylie, 1989) é a *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (PSPCSA: Harter & Pike, 1984). Também a *Self Description Questionnaire for Preschoolers* (SDQP: Marsh, Craven & Debus, 1991; Marsh, Ellis, & Craven, 2002), uma metodologia para crianças pré-escolares, apresentou níveis elevados de validade e fiabilidade. Por sua vez, baseando-se teoria da vinculação, Cassidy (1988) desenvolveu uma entrevista para aceder à representação global do *self* de crianças pequenas, a *Puppet Interview*. Nesta entrevista procura-se que a criança revele os sentimentos gerais sobre o seu *self* de forma indireta e lúdica: o investigador entrevista um fantoche, colocando-lhe questões acerca do valor da criança, pedindo à criança que responda pelo fantoche. Vários autores contribuíram para a sua validação (Ackerman, & Dozier, 2005; Clark, & Symons, 2000, 2009; Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008; Gullón-Rivera, 2013; Verschueren, & Marcoen, 1999; Verschueren, Buyck, & Marcoen, 2001; Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996). Em Portugal, a escassa investigação que tem utilizado esta metodologia, apresentou bons resultados (e.g., Pinto, Gatinho, Silva, Veríssimo, & Santos, 2013; Pinto, Gatinho, Antunes, Cardoso, Veríssimo, & Santos, 2013; Pinto, Gatinho, Cardoso, & Veríssimo, 2014; Silva & Santos, 2011).

A PSPCSA de Harter e Pike (1984) para crianças pré-escolares foi descrita como um instrumento com um bom potencial psicométrico nas revisões metodológicas sobre o autoconceito (Byrne, 1996; Wylie, 1989). No entanto, também foi reconhecido que a informação sobre a sua validade é reduzida, devendo-se explorar amostras mais amplas e diversas, bem como outros tipos de validade. Os autores providenciaram informação sobre consistência interna e validade convergente e divergente, no entanto, as suas amostras eram reduzidas e pouco diversas (Byrne, 1996; Davis-Kean & Sandler, 2001; Strein & Simonson, 1999; Wylie, 1989). De facto, a sua validade foi questionada em amostras de baixo estrato socioeconómico e de minorias étnicas (Byrne, 1996; Fantuzzo, McDermott, Manz, Hampton, & Burdick, 1996; Wylie, 1989).

Por outro lado, os resultados de Harter e Pike (1984), que encontraram apenas uma estrutura fatorial de dois fatores para a versão pré-escolar da sua escala (competência percebida e aceitação percebida), indicavam que as crianças pequenas possuem pouca diferenciação ao nível do seu autoconceito, tendendo a descrever-se de forma exageradamente positiva. Os seus resultados foram replicados por outros investigadores (e.g., Stipek & MacIver, 1989). Esta tendência é considerada normativa e é atribuída a limitações cognitivas, como a incapacidade das crianças pequenas realizarem comparações sociais, a sua dificuldade em distinguir o real do ideal e de internalizar opiniões críticas dos outros e da sua incapacidade em construir uma visão balanceada das suas capacidades e dificuldades, integrando valências opostas. Os autores defenderam ainda que esta tendência para as crianças se sobrevalorizarem possui funções adaptativas que permitem e favorecem o desenvolvimento positivo e, como tal, é evolutivamente explicável (Harter, 2012).

No entanto, Marsh, Craven e Debus (1991) desafiaram esta noção, confirmando uma estrutura de autoconceito com oito dimensões em crianças pré-escolares e Eccles, Wingfield, Harold e Blumfeld (1993) concluíram que crianças com 6 anos possuem autoperceções de competência diferenciadas e que essa diferenciação não aumenta com a idade. Marsh et al. (1991) propuseram que se Harter e Pike (1984) tivessem utilizado análises fatoriais confirmatórias na PSPCSA, poderiam ter chegado a conclusões diferentes sobre a sua estrutura fatorial. Strein e Simonson (1999) testaram esta hipótese e reportaram uma estrutura fatorial de quatro fatores para a PSPCSA pré-escolar, concluindo que as crianças pré-escolares possuem, de facto, autoconceitos diferenciados.

Desta forma, Strein e Simonson (1999) concluíram que a PSPCSA pré-escolar é psicometricamente adequada para algumas investigações e que os investigadores devem considerar a estrutura de quatro fatores, em vez de combinarem as escalas nos fatores de competência e aceitação. Os autores sublinham ainda que os investigadores que utilizarem a PSPCSA devem analisar as suas qualidades psicométricas, baseando-se nos dados das suas amostras. Finalmente, referem que a sua utilização deve ser cautelosa em amostras de baixo estatuto socioeconómico ou para o fim clínico.

Os desafios metodológicos no estudo do *self* em crianças pequenas podem ser resumidos da seguinte forma: (a) a questão sobre se as crianças com menos de 8 anos conseguem fazer julgamentos globais sobre a autoestima; (b) a consideração do nível desenvolvimental da criança no desenho experimental; (c) a consideração das possíveis dificuldades de expressão verbal das crianças e da sua compreensão de conceitos abstratos;

(d) aglomerarem-se pontuações de domínios específicos do funcionamento, obtendo pontuações resumidas e, dessa forma, reunir informação referente a constructos diversos, por exemplo, (e) ter cuidado em não combinar questões sobre a autoestima com questões sobre outros domínios, como o autoconceito ou a autoeficácia; (f) considerar a importância relativa que a criança coloca num domínio particular; (g) atentar problemas relacionados com a desejabilidade social, que tornam difícil a interpretação das pontuações elevadas; e (h) ter cuidado no uso de medidas comportamentais que reflitam outros conceitos que não a autoestima (Cassidy, 1988, 1990).

Em suma, existem ainda muitas incertezas e dificuldades metodológicas na investigação sobre o desenvolvimento do *self* em idade precoce.

O *Self* Social

Uma das questões que ocupou os investigadores desta área foi a origem das autoconcepções das crianças. Alguns estudos demonstraram que as crianças pequenas se conceptualizam primariamente em termos físicos ao longo do período pré-escolar (Selman, 1980; Livesley & Bromley, 1973; cits. por Erdmann, 2006). No entanto, outros estudos contradisseram esses resultados. Keller, Ford e Meacham (1978) concluíram que são as ações que determinam os *selfs* das crianças pré-escolares, indicando ainda que a posse de objetos é determinante nas descrições das crianças de 3 anos de idade de ambos os géneros. Por sua vez, Livesley e Bromley (1973) e Secord e Peevers (1974) (cits. por Stone & Lemanek, 1990) indicaram a importância dos comportamentos e atividades preferenciais nas descrições dos *selfs* de crianças pré-escolares.

No entanto, existe um consenso alargado que o *self* é social, ou seja, que se desenvolve em função das experiências sociais. Esta noção foi introduzida pelos teóricos clássicos da psicologia social: James (1918), Cooley (1902), Baldwin (1899) e Mead (1967).

James (1918) foi um dos primeiros autores a apresentar uma teoria psicológica sobre o *self*. A sua teoria distinguia o *self* em duas naturezas: o “Eu” [I], ou *self* como conhecedor, e o “Mim” [Me], ou *self* como objeto de pensamento. O primeiro, representava o *self* como sujeito e possuiria três características: continuidade (sentido de permanência, de mesmidade ao longo do tempo – identidade pessoal), distintividade (existência separada e individual em relação aos outros indivíduos) e volitividade (sentido de vontade dos indivíduos). Harter (1998) refere que a investigação sobre esta componente do *self*, como um arquiteto do “Mim” é recente. Por sua vez, o “Mim”, ou *self* como objeto de pensamento, era concebido por James

(1918) como o *self* que reflete sobre as suas qualidades, podendo ser descrito. Neste sentido, o “Mim” de James corresponde ao autoconceito atual e é o constituinte que recebeu maior interesse na investigação sobre o *self* (Harter, 1998). James compreendia o “Mim” como uma estrutura hierárquica de três níveis: (1) o nível mais baixo da estrutura, o “Mim” material, englobaria as possessões materiais e corporais; (2) o “Mim” social, o nível intermédio, compreenderia o reconhecimento que se recebe dos outros e a forma como o próprio interage e se retrata em diferentes grupos ou situações, pelo que um indivíduo possuiria tantos *selfs* sociais quantas pessoas tivessem uma imagem mental dele, podendo estes diferentes *selfs* ser concordantes ou discordantes; e (3) o “Mim” espiritual, o nível superior, correspondente à capacidade de pensar sobre si, incorporaria as disposições internas, o pensamento e a consciência. Finalmente, James postulou que estes três “Mim” (material, social e espiritual) existiriam numa versão real e numa versão potencial ou ideal (que o indivíduo procuraria atingir), cuja discrepância determinaria a autoestima dos indivíduos.

Na teoria de James (1918) encontramos temas que anteciparam questões contemporâneas sobre o *self*, como a distinção entre o “Eu” e o “Mim”, uma visão multidimensional e hierárquica do *self*, o conflito potencial entre os diferentes “Mim” e uma explicação para a origem do nível de autoestima dos indivíduos (Harter, 1996, 1998, 2006). Por sua vez, os autores do interacionismo simbólico (Cooley, Mead e Baldwin), enfatizaram a forma como as interações sociais moldam o *self*. Para estes autores o *self* é uma construção social, trabalhada através de trocas linguísticas (interações simbólicas) com os outros (Harter, 1996, 1998, 2006).

Cooley (1902) concebe o desenvolvimento do *self* numa dialética onde a comunicação tem um papel determinante. O autor propõe o conceito de *looking glass self*, considerando que os *selfs* e identidades dos indivíduos são reflexo das percepções dos outros sobre si. Assim, os outros significativos são como um espelho social no qual os indivíduos extraem as suas opiniões sobre o *self*, incorporando-as. Esta incorporação/internalização é independente da exatidão das crenças sobre a forma como são percebidos pelos outros. Desta forma, a internalização das reações dos outros em relação a cada indivíduo é mais importante que a realidade. Esta internalização compreende três componentes: (1) a imaginação de que o outro observa a sua aparência; (2) a imaginação do julgamento dessa pessoa sobre a aparência; e (3) um autossentimento, como orgulho ou vergonha, resultante desse julgamento. Embora inicialmente estes sentimentos sejam sociais na sua natureza (por serem baseados na opinião

social), eles vão-se tornando, gradualmente, independentes dessas fontes, através de um processo de internalização.

Esta internalização das crenças sobre a opinião dos outros em relação ao *self* abre caminho para uma perspectiva desenvolvimental da forma como as atitudes dos outros são incorporadas no *self*. Por outro lado, a teoria de Cooley providencia uma alternativa para os determinantes da autoestima: enquanto James se focou nos processos cognitivos de comparação entre ideal e sucesso percebido, Cooley adotou uma perspectiva social, menos consciente, na qual o *self* e a autoestima resultam do processo de internalização das crenças acerca das opiniões dos outros significativos sobre si. Finalmente, Cooley antecipou o interesse contemporâneo sobre a maleabilidade e resistência à mudança dos autoconceitos (Harter, 1998, 2006).

Em Mead, encontramos uma elaboração dos temas identificados por Cooley. No entanto, este autor enfatiza o papel das interações sociais e da linguagem (Harter, 1998, 2006). Para Mead (1967) o *self* deve ser compreendido tanto filogeneticamente, ou seja, como resultado da evolução da espécie humana, como ontogeneticamente (em termos do desenvolvimento de cada indivíduo). O autor defende que o *self* pode ser compreendido como um objeto de si, possuindo uma estrutura social. Na sua explicação sobre a gênese e desenvolvimento do *self* e da autoconsciência, a capacidade do indivíduo assumir o papel do outro (dramatização), é essencial. Na sua teoria essa capacidade desenvolve-se em três fases: (1) período de imitação sem significado, na infância; (2) período da encenação, em criança (o jogo do faz-de-conta implica que a criança assuma diferentes identidades e simule conversas imaginárias, através das quais o *self* se vai diferenciando e definindo - a criança aprende a ver o *self* através das várias perspectivas das diferentes personagens) e, (3) fase do outro generalizado (o outro generalizado é definido como a atitude geral e organizada de um grupo social em relação ao *self*. Para o autor, os indivíduos definem o seu comportamento em relação às atitudes gerais dos grupos sociais a que pertencem e desta forma internalizam e assumem esse outro generalizado). Segundo Harter (2012), o outro generalizado constitui-se como algo semelhante a uma média psicológica das atitudes dos outros em relação ao próprio, traduzindo a representação partilhada acerca do indivíduo. Desta forma, a teoria de Mead (1967) propõe três atividades através das quais o *self* se desenvolve: (1) a Linguagem, que permite que os indivíduos assumam o lugar do outro e respondam simbolicamente aos seus gestos; (2) o Brincar, onde os indivíduos assumem os papéis dos outros, expressando as suas expectativas e, (3) o Jogo, no qual o indivíduo internaliza os papéis dos outros, compreende a

regras de funcionamento e realiza um esforço conjunto. Desta forma, aprende que os comportamentos dos outros jogadores são, decerta forma, impessoais, fixos e previsíveis. Através do jogo emerge o autocontrolo e um conjunto de perspetivas da sociedade sobre o *self*, denominadas de outro generalizado. À medida que este conjunto de referências vai maturando, o jogador torna-se um ser social que demonstra consistência no seu comportamento. Assim, para Mead os indivíduos adotam uma perspetiva generalizada de um grupo de outros significativos, que partilham uma perspetiva particular sobre o *self* (Harter, 2006). Finalmente, a teoria de Mead (1913, 1967) compreende duas dimensões do *self*, o “Eu” [I] e o “Mim” [Me]: o “Eu” representa a resposta ao “Mim”, a individualidade de cada pessoa, e o “Mim” representa as expectativas e atitudes dos outros (o outro generalizado), que são organizadas e assumidas pelo “Mim”, providenciando, dessa forma, as regras para a resposta. Assim, o “Mim” de Mead é mais social que o “Mim” de James. Por sua vez, o seu “Eu” partilha com o “Eu” Jamesiano uma ênfase na ação, na vontade, apesar de ter que atuar em harmonia com o “Mim” (Harter, 1996).

Na teoria de Mead o *self* apenas se integra no período do outro generalizado, quando os indivíduos incorporam as regras da sociedade e integram os múltiplos *selves* originados nas diferentes relações diádicas tidas desde idade precoce. No entanto, Mead (1967) não especifica os processos representacionais que permitem esta integração e unificação do *self* (Bretherton, 1991).

Podemos identificar em Cooley e em Mead uma série de temas atuais no estudo do *self*. Por um lado, em ambas as teorias é proeminente o papel e as opiniões dos outros na formação do *self*. Por outro lado são se ressaltar a proposta de Cooley sobre o processo desenvolvimental de internalização das apreciações dos outros que tem implicações para a estabilidade do autoconceito e a proposta de Mead sobre a internalização de um sentido de *self* geral. Finalmente, Cooley introduziu a ideia de que existem processos afetivos envolvidos no desenvolvimento do *self* (Harter, 1996, 2006). No entanto, é na proposta teórica de Baldwin (1899) que encontramos o relato mais detalhado e elaborado das origens e desenvolvimento do *self* social (Bretherton, 1991).

Para Baldwin (1899) o *self* e o outro são interdependentes, uma vez que se desenvolvem conjuntamente desde a infância, refletindo-se um no outro. Para o autor o *self* é uma estrutura bipolar, cujos pólos são o *self* e a outra pessoa, o “alter”: *“My sense of myself grows by imitation of you, and my sense of yourself grows in terms of my sense of myself. Both ego and alter are thus essentially social; each is a socius, and each is an imitative*

creation” (Baldwin, 1899, p. 9). A sua teoria propõe então uma dialética do crescimento pessoal na qual a percepção que a criança tem de si começa na infância com os outros a serem compreendidos apenas como “projetos” (pessoas conhecidas através dos seus comportamentos e do seu efeito). Assim, no início há uma equivalência entre o *self* e o outro (Harter, 1998). Quando a criança toma consciência que o corpo das outras pessoas também tem experiências próprias e que, portanto, são também “eus”, nasce o *self* social. A este processo, Baldwin (1899) denominou de ejeção: a criança ejeta o *self* no outro e assim não só atinge um novo nível de compreensão sobre o *self* e o outro, como se dá a emergência de sentimentos pro-sociais (sentido de justiça e empatia). Este processo de ejeção é duplamente importante: por um lado permite que a criança seja capaz de compreender o outro e, por outro, que se aproprie das experiências dos outros através da imitação do seu comportamento e, dessa forma, promova o desenvolvimento do seu *self*. Baldwin entendia a imitação de forma *lacta*: a imitação ocorreria não só quando um indivíduo utiliza outro como modelo para o seu comportamento (imitação social), mas também quando o imitador se imita a si próprio (imitação psíquica). Nesta teoria a imitação é fundamental no desenvolvimento do *self*: as crianças passam a fazer parte de outra pessoa através da imitação e da internalização das ações, pensamentos e atitudes dos outros, absorvendo “cópias” das suas interações sociais com os outros. Baldwin refere que existem comunalidades e individualidades na interpretação e reação às mesmas situações e pessoas. A individualidade provém do processo de fusão entre o *self* existente e o que vem do outro e as comunalidades provêm do jogo e da sua ação cooperativa que implicam que todos os participantes compreendam os pensamentos uns dos outros e haja uma mesmidade de pensamentos pessoais. Finalmente, o autor considerou ainda o impacto diferencial dos vários parceiros sociais no *self* em desenvolvimento: as relações com as outras crianças são compreendidas pelo autor como o contexto para o treino ou assimilação, enquanto que as relações de autoridade com os pais, são vistas como originando novas aprendizagens (acomodação), especialmente no que concerne o desenvolvimento do *self* ético (através da obediência aos pais, por castigo ou sugestão, a criança aprende que existem limites à sua liberdade social. Esta experiência está na origem da construção do *self* ético). Este *self* ético é então ejetao em todos os membros da família (e posteriormente, da sociedade), tornando-se o motivo pelo qual a criança espera que os outros também sigam essas regras (Baldwin, 1899; Bretherton, 1991).

Baldwin ultrapassou as concepções de James, Cooley e Mead por considerar a atividade construtiva da criança no sentido de *self* ao introduzir subjetividade nos outros, expandir a sua

experiência através da imitação dos outros e assimilar as novas experiências no *self* existente. Foi também o único autor a considerar a experiência recíproca entre o sentido de *self* emergente e o sentido dos outros como *selves*, a explorar os mecanismos explicativos de diferenças individuais entre *selves*, bem como o desenvolvimento de grupos normativos de *selves* e a aprofundar a compreensão dos processos representacionais que estão na base do sentido de *self*. Desta forma, a sua teoria contém, de forma germinal, muitos dos assuntos contemporâneos sobre o *self* e o seu desenvolvimento e antecipa disputas posteriores sobre a “Teoria da Mente” rudimentar na infância (Bretherton, 1991).

Em síntese, vários dos temas dos autores do interacionismo simbólico são atualmente abordados no estudo do *self*. Em primeiro lugar, o papel das opiniões dos outros no desenvolvimento do *self*, através das interações sociais: Cooley sugeriu um processo de internalização onde as avaliações de outros específicos são incorporadas na forma de atitudes relativamente estáveis sobre o autoconceito, Mead considerou a internalização dum sentido de *self* mais generalizado e Baldwin sublinhou a importância dos processos sociais de imitação no desenvolvimento do sentido de *self* e do outro. Por outro lado, Cooley introduziu a ideia de que existem processos afetivos envolvidos no desenvolvimento do *self* (Harter, 1998).

O Self Social nas Teorias de Relação de Objeto da Psicanálise

As teorias de relação de objeto da psicanálise, ao contrário da literatura da psicologia clássica sobre o *self*, trabalharam profundamente o tema das diferenças individuais, particularmente no que concerne ao desenvolvimento saudável *versus* patológico do *self* social (Bretherton, 1991). De acordo com Greenberg e Mitchell (2003), estas teorias exploram a significância da relação entre pessoas reais externas, suas imagens internas e resíduos de relações com essas pessoas no funcionamento psíquico dos indivíduos. São vários os autores das teorias de Relação de Objeto da Psicanálise, pelo que seria impossível fazer um resumo de todos eles. Remete-se, no entanto, possíveis leituras sobre o tema em questão para autores como Sullivan (1996), Winnicott (1990), Fairbairn (1990), Kernberg (1976) e Kohut (1982).

Os autores das teorias de relação de objeto da psicanálise divergem da teoria original de Freud, abandonando a sua teoria de pulsão / estrutura e adotando uma nova visão de relação / estrutura. Nesta, eixo conceptual e interpretativo são as relações com os outros, reais e imaginados. Desta forma, propõe-se que a necessidade básica do bebé e das crianças pequenas é a relação (e não a gratificação) e afirma-se que o desenvolvimento de um *self* saudável depende da qualidade das relações vivenciados desde idade precoce. Assim, está

intrinsecamente ligado a respostas sensitivas das mães às necessidades dos bebés / crianças (Greenberg & Mitchell, 2003).

Cada teoria das relações de objeto da psicanálise providenciou diferentes contributos para a passagem para o modelo relacional / estrutura, apesar de apresentar diferentes concepções. A sua preocupação principal foi fornecer uma descrição lógica e clinicamente útil sobre as origens e desenvolvimento das relações com os outros. Referem-se, seguidamente, os aspectos comuns às diferentes teorias de relação de objeto da psicanálise.

Nestas teorias, o corpo e os processos corporais providenciam uma linguagem para a experiência, um meio para a expressão de intenções e de significados de relacionais. Neste sentido, o corpo é o meio de troca entre o bebé e o cuidador. O bebé humano é então concebido como um organismo cuja experiência é mediada pelo corpo e cujos meios de expressão estão limitados a acontecimentos e processos corporais, embora tenha uma natureza psicológica dominada pela procura de conexão, vinculação e envolvimento ativo com outros seres humanos. É esta procura que subordina e dá significado a todas as outras dimensões da vida humana. Há, portanto, um impulso motivacional tendente à relação de objeto, no qual o bebé é um agente ativo de procura de certos tipos de experiência (Greenberg & Mitchell, 2003).

Finalmente, estes autores afirmam que a psicopatologia e o desenvolvimento de um *self* psicopatológico resultam do insucesso das respostas às necessidades relacionais do bebé por parte do cuidador, i.e., da sua incapacidade em ser responsivo, sensitivo e emocionalmente disponível. Estes teóricos tendem a desvalorizar aspetos constitutivos / inatos do bebé neste processo. Greenberg e Mitchell (2003) afirmam que tal se deve ao facto das suas teorias serem teorias da psicopatologia e não do desenvolvimento da personalidade. Desta forma, para os teóricos das teorias de relação de objeto, os fatores inatos não são determinantes na produção de psicopatologia.

O *Self* Social na Teoria da Vinculação – A Importância das Relações Precoces

A teoria da vinculação tem na sua base uma forte componente etológica, mas também psicanalítica, tendo sofrido particular influência das teorias psicanalíticas de relação de objeto. Por conseguinte, é natural que encontremos na teoria da vinculação de Bowlby (1969/1982, 1973, 1981), pontos comuns sobre o desenvolvimento do *self*. Assim, também na teoria de vinculação de Bowlby se defende que as crianças procuram iniciar e desenvolver relações sociais desde o nascimento, que a responsividade materna é crucial ao desenvolvimento do

self; que os padrões relacionais mãe-criança se refletem em representações mentais do *self* e da mãe e que os padrões de relacionamento posteriores são construídos a partir dos padrões relacionais precoces estabelecidos com a mãe e os cuidadores. No entanto, Bowlby focou-se essencialmente no desenvolvimento saudável do *self* (Bretherton, 1991).

Segundo a teoria da vinculação, a história das interações entre a criança e os seus cuidadores é internalizada em representações internas sobre a figura de vinculação e sobre si. Bowlby (1969/1982) denominou essas representações de modelos internos dinâmicos de vinculação e de *self*, afirmando que “os cérebros fornecem modelos mais ou menos elaborados que podem induzir a conduta do homem, como se fossem experimentos em escala pequena dentro da cabeça” (p. 111), assim, “a utilização que é dada a um modelo no cérebro é a de transmitir, armazenar e manipular informação que apoie a criação de predições” (p. 111).

Os modelos internos dinâmicos de vinculação estão estreitamente relacionados com os modelos internos dinâmicos do *self*. Bowlby (1969/1982) postulou que seriam complementares e mutuamente confirmatórios e que a sua qualidade dependeria da sensibilidade, responsividade e contingência das respostas das figuras de vinculação aos sinais e necessidades da criança. Desta forma, modelos internos dinâmicos de vinculação seguros (i.e., história de sensibilidade, responsividade e contingência das respostas das figuras de vinculação às necessidades de segurança procura e autonomia da criança), corresponderão a um modelo interno dinâmico positivo e valorizador do *self*. Pelo contrário, modelos internos dinâmicos de vinculação inseguros (i.e., falta de sensibilidade, responsividade e contingência das figuras de vinculação às necessidades de segurança procura e autonomia da criança), correspondem a um modelo interno dinâmico negativo e desvalorizador do *self* (Verschueren, Marcoen & Schoefs, 1996).

O modelo interno dinâmico do *self* é, então, definido como uma estrutura dinâmica, que contém cognições emocionalmente carregadas sobre o modo como a criança se sente amada e valorizada. Desta forma, possui componentes afetivas e cognitivas (Cassidy, 1990).

Modelos Internos Dinâmicos

A conceptualização dos modelos internos dinâmicos teve a sua génese na ideia de que as representações são modelos mentais sobre o mundo, de nós e de nós no mundo. Bowlby (1969/1982) defende que o cérebro produz modelos, mais ou menos elaborados, acerca de cada situação vivida no dia-a-dia e que a informação apreendida é selecionada e interpretada com base nestes mesmos modelos. Assim, Bowlby postulou que as interações com a(s) sua(s)

figura(s) de vinculação se constituem como local de aprendizagem, cujo conhecimento é transformado em modelos internos dinâmicos. Estes incluem informação sobre se a figura de vinculação estará disponível e será responsiva (modelos internos dinâmicos da figura de vinculação ou dos outros) e se a criança será merecedora de amor (modelos internos dinâmicos do *self*). Na estrutura dos modelos internos dinâmicos, reside, portanto, o modo como a criança prevê e confia na disponibilidade e responsividade das figuras de vinculação (Bowlby, 1973, 1969/1982). A teoria postula que a confiança ou desconfiança na disponibilidade da(s) figura(s) de vinculação é construída ao longo de toda a infância e adolescência e as expectativas que se desenvolvem durante este período tendem a manter-se relativamente estáveis ao longo da vida, através da consolidação dos modelos internos dinâmicos. Se a figura de vinculação responder de forma adequada e apropriada (contingente) aos sinais de segurança, procura e autonomia da criança, esta desenvolve um sentimento de confiança resultando num balanço positivo do comportamento exploratório e de vinculação.

Desta forma, os modelos internos dinâmicos são construídos a partir da relação com as figuras de vinculação e resultam das experiências relacionais desde o nascimento, que se vão complexificando e tornando-se generalizáveis. Os modelos internos dinâmicos permitem que as crianças aprendam o que esperar da figura de vinculação e, consoante as características particulares desta interação, aprender as melhores estratégias para superar situações de *stress* (Kerns, Abraham, Schlegelmilch & Morgan, 2007; Mikulincer, Shaver & Pereg, 2003). Consequentemente, podem ser entendidos como filtros através dos quais crianças e adultos reconstróem a sua experiência em novas relações e situações (Thompson, 2008).

Por conseguinte, podemos afirmar que os modelos internos dinâmicos possuem componentes afetivas e cognitivas, não conscientes, que formam representações mentais generalizadas e tendencialmente estáveis sobre os outros, o *self* e o mundo. No entanto, Bowlby (1969/1982, 1973) defendia que os modelos internos dinâmicos do *self* e dos outros são continuamente desconstruídos e reconstruídos, permitindo a acomodação de mudanças e o trabalho clínico em situações psicopatológicas.

Em Portugal, sobre esta temática e faixa etária, Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos e Shin (2008) analisaram a relação entre o autoconceito e as representações de vinculação de crianças pré-escolares, tendo reportado relações positivas entre a qualidade das representações de vinculação e o autoconceito das crianças. Por sua vez, Silva e Santos (2011) analisaram a

qualidade da vinculação e do *self* em crianças vítimas de queimaduras tendo demonstrado a existência de relações positivas entre estas variáveis.

O *Self* Social na Teoria da Vinculação – Mãe e Pai: papéis diferenciados?

A teoria da vinculação considera que a mãe é a figura principal de vinculação, numa hierarquia de figuras de vinculação onde cada elemento possui um papel insubstituível. Bowlby (1969/1982) considerou que as crianças teriam tendência para preferir uma figura específica – a mãe – nas situações que requerem segurança e conforto. De facto, Lamb (1976) demonstrou que em situações de *stress*, e na presença de ambas as figuras de vinculação (mãe e pai), é mais provável que a criança recorra à mãe.

Desta forma, na hierarquia de figuras de vinculação o pai surge como figura secundária, refletindo o seu usual papel de suporte emocional e instrumental à mãe e de companheiro de brincadeiras das crianças (Bowlby, 1969/1982; 2002; Monteiro & Veríssimo, 2010; Veríssimo et al., 2011). No entanto, Bowlby (1969/1982) considera que o pai ou outra figura cuidadora poderá assumir o papel de figura principal, desde que assuma o papel maternal.

As qualidades da vinculação à mãe e ao pai podem ser discordantes, uma vez que a teoria as corresponde à história interativa entre a criança e cada uma das figuras de vinculação (Bowlby, 1969/1982; Bowlby, 1988; Monteiro & Veríssimo, 2010). Desta forma, uma das figuras poderá providenciar uma história de disponibilidade, responsividade e sensibilidade às necessidades de segurança, procura e autonomia da criança e a outra não, originando relações e representações de relação diversas. Desta forma, surge a questão sobre o desenvolvimento *self* na presença de diferentes qualidades de relação de vinculação.

Nesse sentido, questionamo-nos se uma vinculação segura a uma das figuras de vinculação pode compensar uma vinculação insegura com a outra, permitindo, dessa forma, o desenvolvimento de representações do *self* pelo menos moderadamente positivas. Considerando a preponderância da figura materna como figura principal de vinculação, podemos hipotetizar que a qualidade da vinculação à mãe assuma um papel determinante no desenvolvimento do *self*. No entanto, também é possível que ambas as qualidades de vinculação sejam igualmente responsáveis ou que influenciem diferentes facetas do *self* (Verschueren & Marcoen, 1999).

Este é um assunto sobre o qual ainda se sabe muito pouco, uma vez que a sua investigação é praticamente nula. Apenas conhecemos um estudo sobre esta temática em

crianças pré-escolares. Esse estudo reportou que a qualidade das representações de vinculação à mãe é melhor preditora da positividade do *self* das crianças que a qualidade das representações de vinculação ao pai. Adicionalmente, indicou que uma vinculação segura a uma figura de vinculação pode compensar uma vinculação insegura com outra, ainda que essa compensação seja incompleta (Verschueren & Marcoen, 1999). Desconhecemos estudos sobre este assunto em Portugal.

O *Self* Social – A Importância das Relações com os Pares

Inseridos numa compreensão bioecológica do desenvolvimento, os investigadores da área da vinculação sublinham que a vinculação aos cuidadores primários é apenas um fator num complexo sistema de fatores interrelacionados, apesar de ser um dos principais preditores do curso e resultados desenvolvimentais da criança. (Cummings & Cummings, 2002).

As relações com os pares assumem crescente importância no período pré-escolar. As crianças dão maior atenção aos pares a partir dos 24 meses de idade, aumentando o tempo e a frequência das interações com estes. E com o tempo, estas vão-se tornando progressivamente mais complexas (Hartup, 1983; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006; Schindler, Moely, & Frank, 1987). Consequentemente, os investigadores hipotetizaram que as relações com os pares podem facilitar ou interferir no ajustamento da criança (Ladd, Birch, & Buhs, 1999) e no seu desenvolvimento (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Vários teóricos defendem que as relações com os pares desempenham um papel único no desenvolvimento humano (e.g., Hartup, 1983; Sullivan, 1953). A investigação demonstrou que o envolvimento em relações próximas e de suporte com os pares é preditor de resultados desenvolvimentais positivos, enquanto a rejeição pelo grupo de pares prediz o desajuste (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Por sua vez, Sullivan (1953) defende que as relações com os pares na infância promovem experiências de reciprocidade e de troca, proporcionando sensações de bem-estar e validação. Como tal, estimulam o desenvolvimento do autoconceito. Desta forma, os investigadores do *self* e seu desenvolvimento questionaram-se sobre a importância e influência das relações com os pares (Verschueren, Doumen & Buyse, 2012).

De acordo com Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz, e Buskirk (2006), as amigas das crianças aumentam a sua autoestima e autoavaliações, ajudando as crianças a desenvolver e manter uma imagem de si como competentes, atrativas e merecedoras. Tal ocorrerá porque os amigos se elogiam, exprimem carinho e preocupação uns pelos outros e gabam os seus sucessos. Boivin e Begin (1989) consideram que crianças com um estatuto social elevado

(populares) apresentam autopercepções mais elevadas sobre a sua competência social. Consequentemente, aceitam melhor e são melhor aceites pelos seus pares e tendem a participar mais nas actividades grupais e a cooperar melhor com os outros.

A interação entre os pais e a criança tem uma natureza vertical, com assimetria de poder e dominância. Por sua vez, as interações com os pares possuem uma dimensão de natureza horizontal, na qual as crianças assumem um papel de semelhança. Desta forma, as relações com os pares exigem equilíbrio e igualdade em termos de poder e domínio (Newcomb & Bagwell, 1995; Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005). Simultaneamente, apresentam um carácter voluntário (Bagwell & Schmidt, 2011).

Investigações com crianças mais velhas e adolescentes concluíram que a autoestima e as autopercepções do *self* são moldadas pelas experiências com os pares (e.g., Egan & Perry, 1998; Rudolph, Hammen, & Burge, 1995). No entanto, são praticamente inexistentes os estudos que investigam a ligação entre o *self*, autoestima e autoconceito e a qualidade das interações com os pares em crianças pequenas (Verschueren, Doumen & Buyse, 2012). A única investigação internacional que conhecemos sobre este assunto com crianças pré-escolares reportou que crianças com piores autopercepções apresentavam dificuldades nas suas relações: tinham maior ansiedade social, eram socialmente retiradas ou excluídas pelos pares (Coplan, Findlay & Nelson, 2004). Em Portugal, Emídio, Santos, Maia, Monteiro e Veríssimo (2008) investigaram a relação entre o autoconceito e a aceitação pelos pares, tendo os seus resultados indicado que crianças com maiores autopercepções de aceitação entre pares têm valores mais elevados de aceitação sociométrica no seu grupo de pares.

Desta forma, esta área de investigação, nesta faixa etária apresenta ainda uma grande lacuna de conhecimento.

A Presente Investigação

Dada a problemática e lacunas acima enunciadas, pretendeu-se, com esta investigação, contribuir para uma melhor compreensão do desenvolvimento do *self* em crianças de idade pré-escolar nomeadamente, analisar a importância e influência que as relações precoces de vinculação e com os pares exercem nesse desenvolvimento, nessa faixa etária.

Nesse sentido, começou-se por reunir informação que permitisse compreender aquilo que a investigação já permitiu perceber sobre o desenvolvimento do *self* em idade pré-escolar. Para tal realizou-se um primeiro estudo – Capítulo II –, no qual se fez uma Revisão Sistemática da Literatura sobre o *self* no período pré-escolar. Antecipavam-se dificuldades na

sistematização dos resultados, devido às enunciadas problemáticas de definição e metodológicas.

Seguidamente – Capítulo III –, aprofundou-se a compreensão sobre os efeitos do género e do sexo no autoconceito das crianças de idade pré-escolar. Assim, realizámos uma investigação longitudinal, aos 4 e aos 5 anos de idade, analisando os autoconceitos das crianças em função da idade e do sexo. Esperávamos encontrar efeitos de idade, com as crianças mais velhas a apresentarem autoconceitos mais reduzidos que as crianças mais novas. Por sua vez, esperávamos não encontrar diferenças quanto ao sexo. A existirem, presumíamos que estas pudessem ser explicadas pelos estereótipos sexuais.

Numa segunda fase da investigação, explorámos o *self* como constructo social. Inicialmente analisámos a importância das relações precoces com os cuidadores primários no desenvolvimento do *self*. Consequentemente, o terceiro estudo – Capítulo IV - analisa as representações globais do *self* de crianças pré-escolares, em função da qualidade das suas representações das relações de vinculação. Esperava-se que ambos os constructos estivessem positivamente relacionados.

Pretendendo investigar mais aprofundadamente a compreensão do *self* como constructo social, realizámos o quarto e último estudo desta investigação – Capítulo V. Tínhamos vários objetivos: (a) investigar se a qualidade das relações de vinculação ao pai e à mãe influenciam similarmente o desenvolvimento da autoestima; (b) examinar o papel das relações com os pares no desenvolvimento da autoestima; e (c) explorar efeitos de mediação e moderação entre as variáveis. Realizámos, então, uma investigação longitudinal na qual analisámos as autoestimas das crianças aos 5 anos de idade, em função da qualidade das suas relações de vinculação ao pai e à mãe aos 2 anos de idade e da sua aceitação pelos pares aos 5 anos de idade. Esperávamos que tanto a qualidade das relações de vinculação aos pais, como as relações com os pares estivessem positivamente relacionadas com a autoestima das crianças aos 5 anos de idade, emergindo como seus preditores.

Os resultados gerais e as suas implicações são apresentados no Capítulo VI. Fazem-se sugestões para investigações futuras sobre este assunto e discutem-se pontos fortes e fragilizadores da investigação efetuada.

Referências

- Ackerman, J., & Dozier, M. (2005). The influence of foster parent investment on children's representations of self and attachment figures. *Applied Developmental Psychology, 26*, 507-520. doi:10.1016/j.appdev.2005.06.003
- Bagwell, C., & Schmidt, M. (2011). *Friendships in childhood & adolescence*. New York: The Guilford Press.
- Baldwin, J. (1899). *Social and ethical interpretations in mental development*. New York: The Macmillan Company.
- Baumeister, R. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed., pp. 680-740). New York: McGraw-Hill.
- Baumeister, R., Campbell, J., Krueger, J., & Vohs, K. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest, 4*, 1–44. doi:10.1111/1529-1006.01431
- Boivin, M., & Begin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development, 60*(3), 591. doi:10.1111/1467-8624.ep7252724
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety, and anger* (vol. 2). Middlessex: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1981). *Attachment and loss: Loss* (vol. 3). Middlessex: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books. (Original work published 1969).
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent child attachment and healthy development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (2002). *Cuidados maternos e de saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes (4^a Ed.).
- Bretherton, I. (1991). Pouring new wine into old bottles: The social self as internal working model. In M. Gunnar and L.A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposia in child psychology: Self processes in development* (pp. 1-41). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134. doi:10.2307/1130394
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the *self* in young children. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti e E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention* (pp. 87-119). Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, S., & Symons, D. (2000). A longitudinal study of Q-sort attachment security and self-processes at age 5. *Infant and Child Development*, 9, 91-104. doi:10.1002/1522-7219(200006)9:2%3C91::AID-ICD218%3E3.3.CO;2-F
- Clark, S., & Symons, D. (2009). Representations of attachment relationships, the self, and significant others in 5 to 9 year-old children. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 316-321.
- Cooley, C. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.
- Coplan, R., Findlay, L., & Nelson, L. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 399-408.
- Cummings, E., & Cummings, J. (2002). Parenting and attachment. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 5, pp. 35-58). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Custódio, L., & Mata, L. (2012). Autoconceito no 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 12º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 521-535). Lisboa, PT: 12º Colóquio de Psicologia e Educação. Consultado a partir da fonte <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1605/1/CIPE%202012%20521-535.pdf>
- Davis-Kean, P. & Sandler, H. (2001). A meta-analysis for preschool self-concept measures: A framework for future measures. *Child Development*, 72(3), 887-906.
- Dutton, K., & Brown, J. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 139-148. doi:10.1037/0022-3514.73.1.139
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847. doi:10.2307/1131221

- Eder, R. (1989). The emergent personologist: the structure and content of 3 1/2-, 5 1/2-, and 7 1/2 -year olds' concepts of themselves and other persons. *Child Development*, *60*, 1218-1228.
- Eder, R., Gerlach, S., & Perlmutter, M. (1987). In search of children's selves: Development of the specific and general components of the self concept. *Child Development*, *58*, 1044-1050. doi:10.2307/1130545
- Egan, S., & Perry, D. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology*, *34*(2), 299-309. doi:10.1037/0012-1649.34.2.299
- Emídio, R., Santos, A., Maia, J, Monteiro, V. & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, *26*, 491-499.
- Entwistle, D., Alexander, K., Pallas, A., & Cardigan, D. (1987). The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structure. *Child Development*, *58*, 1190-1206. doi:10.2307/1130614
- Erdmann, A. (2006). *Preschoolers' self-concepts: Are they accurate?* (Senior honors thesis presented in partial fulfillment of the requirements for graduation with distinction in early childhood development in the College of Human Ecology at the Ohio State University). Retirado de https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/21903/Final_thesis_adobe_version.pdf?sequence=1
- Fairbairn, W. (1990). *Psychoanalytic studies of the personality*. London: Routledge.
- Fantuzzo, J., McDermott, P., Manz, P., Hampton, V., & Burdick, N. (1996). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance: Does it work with low-income urban children. *Child Development*, *67*, 1071-1084. doi:10.2307/1131880
- Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R., & Hayes, R. (2008). Self-understanding in early childhood: Associations with child attachment security and maternal negative affect. *Attachment & Human Development*, *10*(4), 433-450. doi:10.1080/14616730802461466
- Gullón-Rivera, A. (2013). Puerto Rican kindergartners' self-worth as coded from the Attachment Story Completion Task: correlated with other self-evaluation measures and ratings of child behavior toward mothers and peers. *Attachment & Human Development*, *15*(1), 1-23. doi:10.1080/14616734.2013.743250

- Gullón-Rivera, A., & Bretherton, I. (2005). *Coding manual for self-representations in the Attachment Story Completion Task*. Unpublished manuscript, University of Wisconsin-Madison.
- Greenberg, J. & Mitchell, S. (2003). *Relações de objecto na teoria psicanalítica*. Lisboa, PT: Climepsi Editores.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 1-37). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol.Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol.3, Social, emotional and personality development, 5th ed., pp.553-617). New York: Wiley.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary and J. P. Tangney, *Handbook of self and identity* (pp. 610-642). New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The self. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3, Social, emotional, and personality development, 6th Ed., pp. 505-570). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982. doi:10.2307/1129772
- Hartup, W. (1983). Peer relations. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, Socialization, personality, and social development, pp. 103–196). New York: Wiley.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hoge, D., Smit, E., & Crist, J. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 295-314. doi:10.1007/BF01537598
- James, W. (1918). The consciousness of self. In W. James (Ed.), *The principles of psychology* (Vol. 1, pp. 291-400). New York: Dover Publications.

- Keith, L., & Bracken, B. (1996). Self-concept instrumentation: A historical and evaluative review. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 91–170). New York: Wiley.
- Keller, A., Ford, L., & Meacham, J. (1978). Dimensions of self-concept in preschool children. *Developmental Psychology, 14*, 483-489. doi:10.1037//0012-1649.14.5.483
- Kernberg, O. (1976). *Object relations theory and clinical psychoanalysis*. New York: Aronson.
- Kerns, A., Abraham, M., Schlegelmilch, A., & Morgan, T. (2007). Mother-Child attachment in latter middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment & Human Development, 9(1)*, 33-53. doi:10.1080/14616730601151441
- Kohut, H. (1977). *Restoration of the self*. Madison: International University.
- Kohut, H. (1982). Introspection, empathy, and the semi-circle of mental health. *International Journal Of Psycho-Analysis, 63*, 395-407.
- Ladd, G. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 1081-1100. doi:10.2307/1130877
- Ladd, G., Birch, S., & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373–1400. doi:10.1111/1467-8624.00101
- LaGreca, A. (1990). Issues and perspectives on the child assessment process. In A.M. LaGreca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 3-17). Boston: Allyn & Bacon.
- Lamb, M. (1976). Twelve-month-olds and their parents: Interaction in a laboratory playroom. *Developmental Psychology, 12(3)*, 237-244. doi:10.1037/0012-1649.12.3.237
- Leary, M., & Tangney, J. (2003). The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity* (pp. 401-418). New York: Guilford Press.
- Lee, A., & Hankin, B. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence.

Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38(2), 219-231.
doi:10.1080/15374410802698396

- Lyon, M. (1993). Academic self-concept and its relationship to achievement in a sample of junior high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 201-210. doi:10.1177/0013164493053001022
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(26), 423-433.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. In Bretherton, I. & Waters, E. (eds.): Growing Points of Attachment Theory and Research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No. 209), 66-104.
- Mann, M., Hosman, C., Schaalma, H., & De Vries, N. (2004). Self-esteem in an broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education research*, 19, 357-372. doi:10.1093/her/cyg041
- Marsh, H. (1990a). The causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646--656. doi:10.1037/0022-0663.82.4.646
- Marsh, H. (1990b). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636. doi:10.1037//0022-0663.82.4.623
- Marsh, H. (1993a). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: The self in social perspective* (Vol. 4, pp. 59-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marsh, H. (1993b). Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 975-992. doi:10.1037//0022-3514.65.5.975
- Marsh, H., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107. doi:10.1207/s15326985ep2003_1

- Marsh, H., Craven, R., & 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. doi:10.1037/0022-0663.83.3.377
- Marsh, H., Ellis, L., & Craven, R. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology, 38*(3), 376-393. doi:10.1037/0012-1649.38.3.376
- Mead, G. (1913). The social self. *Journal of Philosophy, Psychology & Scientific Methods, 10*, 374-380. doi:10.2307/2012910
- Mead, G. (1967). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Measelle, J., Ablow, J., Cowan, P., & Cowan, C. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkely Puppet Interview. *Child Development, 69*, 1556-1576. doi:10.2307/1132132
- Mikulincer, M., Shaver, P., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion, 27*(3), 77-102. Consultado a 27 de Dezembro de 2007, através da fonte <http://psychology.ucdavis.edu/labs/Shaver/Publications/mikulincerpere03.pdf>
- Monteiro, L. & Verissimo, M.. (2010). *Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: A especificidade das relações criança/mãe e criança/pai*. Lisboa, PT: FCT / Gulbenkian.
- Newcomb, A., & Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 117*(2), 306-347. doi:10.1037/0033-2909.117.2.306
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-Concept, and identity. In M. R. Leary & J. P. Tagney, (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 69-104). New York: Guilford Press.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Erath, S. A., Wojslawowicz, J. C., & Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti, D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (Vol 1: Theory and method, 2nd ed., pp. 419-493). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Pessoa, F. (1966). *Páginas íntimas e de auto-interpretação*. Lisboa: Ática.
- Pianta, R., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Pinto, A., Gatinho, A., Cardoso, J., & Veríssimo, M.. (2014). *Internal working model of the self, self-concept and self-esteem in young children*. Poster apresentado na 23th meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development, Xangai, China.
- Pinto, A., Gatinho, A., Silva, F., Veríssimo, M., & Santos, A. (2013). Vinculação e modelo interno dinâmico do self em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia, Saúde & Doença, 14*, 3, 515 - 528.
- Pinto, A., Gatinho, A., Antunes, M., Cardoso, J., Veríssimo, M., & Santos, A. (2013). Convergência (ou não) do Modelo Interno do Self, do Autoconceito e da Autoestima em Crianças Pré-Escolares. In Associação Portuguesa de Psicologia (Ed.), *Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 21-30). Aveiro, Portugal: VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Consultado a partir da fonte http://www.viiiisnip2013.com/livro_atas.pdf
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global selfesteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60*, 141-156.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Editors-in-Chief) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 3: Social, emotional, and personality development, 6th ed., pp. 571–645). New York, NY: Wiley.
- Rubin, K., Coplan, R., Chen, X., Buskirk, A., & Wojslawowicz, J. (2005). Peer relationships in childhood. In M. Bornstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* (5th ed., pp. 469-512). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Rudolph, K., Hammen, C., & Burge, D. (1995). Cognitive representations of self, family, and peers in school-age children: Links with social competence and sociometric status. *Child Development, 66*(5), 1385-1402. doi:10.2307/1131653
- Schindler, P., Moely, B., & Frank, A. (1987). Time in day care and social participation of young children. *Developmental Psychology, 23*(2), 255-261. doi:10.1037/0012-1649.23.2.255
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review Of Educational Research, 46*(3), 407-441. doi:10.2307/1170010
- Silva, I., & Santos, A. (2011). Qualidade da vinculação emodelo interno de funcionamento do self, em crianças vítimas de queimaduras. *Revista de Enfermagem Referência, III* (3), 85-93.
- Sowislo, J., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 139*, 213-240. doi:10.1037/a0028931
- Sroufe, L. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal, 21*, 67-74. doi:10.1002/(SICI)1097-0355(200001/04)21:1/2%3C67::AID-IMHJ8%3E3.0.CO;2-2
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stone, W., & Lemanek, K. (1990). Developmental issues in children's self-reports. In A. M. LaGreca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 18-56). Boston: Allyn & Bacon.
- Strein, W., & Simonson, T. (1999). Kindergartners' self-perceptions: Theoretical and measurement issues. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 32*(1), 31-42.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Sullivan, H. (1996). *Interpersonal theory and psychotherapy*. London: Routledge.

- Thompson, R. (2008). Attachment-related mental representations: Introduction to the special issue. *Attachment & Human Development, 10*(4), 347-358. doi:10.1080/14616730802461334
- Thompson, A. (2010). The suicidal process and self-esteem. *Crisis: The Journal Of Crisis Intervention And Suicide Prevention, 31*, 311-316. doi:10.1027/0227-5910/a000045
- Veríssimo, M., Santos, A., Vaughn, B., Torres, N., Monteiro, L., & Santos, O.. (2011). Quality of attachment to father and mother and number of reciprocal friends, *Early Child Development and Care, 181*, 1: 27 - 38. doi: 10.1080/03004430903211208
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development, 70*, 183-201. doi:10.1111/1467-8624.00014
- Verschueren, K., Buyck, P., Marcoen, A. (2001). Self-representation and socioemotional competence in young children: a 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology, 37*, 126-134. doi:10.1037//0012-1649.37.1.126
- 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*(3), 233-248. doi:10.1080/14616734.2012.672263
- Verschueren, K., Marcoen, A. & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development, 67*(5), 2493-2511. doi: 10.2307/1131636
- Winnicott, D. W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *International Journal Of Psycho-Analysis, 41*, 585-595.
- Winnicott, D. (1990). *The maturational Process and the Facilitating environment*. London: Karnac.
- Wylie, R. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

CAPÍTULO II

Self e autoestima em crianças do pré-escolar: Uma revisão sistemática.

Resumo

O presente estudo pretende: (a) analisar as diferentes metodologias utilizadas para o estudo do *self* e/ou os seus equivalentes em crianças do pré-escolar, considerando a sua qualidade e o seu potencial; e (b) sintetizar os resultados obtidos no estudo do *self* (*self* / autoestima / autoconceito) para esta faixa etária. Após o estabelecimento de critérios rigorosos de inclusão e exclusão, foram selecionados 33 artigos científicos, em diversas bases de dados, nacionais e internacionais. Os resultados indicam que o *self* de crianças pequenas é passível de ser medido e analisado através de metodologias de autorreporte, tanto de forma multidimensional, como global. Foram encontradas tendências de resultados para as variáveis idade, género e QI Verbal ou capacidades linguísticas. Na relação com a vinculação, foram encontradas evidências que apontam para a existência de uma ligação positiva entre os constructos. Finalmente, embora seja possível analisar o *self* de forma multidimensional e de forma global, estas duas metodologia e os seus modelos explicativos são complementares.

Palavras-Chave: *Self*, Autoconceito, Autoestima, Pré-escolar, Revisão Sistemática

Abstract

This study aims to: (a) analyze the different methodologies used for the study of the variable in the selected age group, in terms of its quality and potential, and (b) synthesize results in terms of the variable under study (*self* / *self-esteem* / *self-concept*) in the selected age group. After the establishment of strict inclusion and exclusion criteria, we selected 33 articles in several databases. The results indicate that the *self* of young children is likely to be measured and analyzed through *self* reporting methodologies, both in a multidimensional way, as globally. The results indicate some trends in relation to variables such as age, gender and verbal IQ or language skills. The relationship with attachment relationships was one of the most frequently examined and it was found evidence for a positive link between the two constructs. Finally, it was possible to understand that while it is possible to analyze the *self* both in a multidimensional and global way, either methodology and explanatory models are complementary to each other.

Keywords: *Self*, *Self-Concept*, *Self-Esteem*, *Preschool*, *Systematic Review*

Introdução

Na Psicologia, o estudo do *Self* tem-se revelado uma área de investigação bastante profícua e continuada ao longo do tempo. Este interesse deve-se ao facto de existir a ideia de que as crenças e sentimentos que cada um tem acerca de si próprio possuem um papel determinante no desenvolvimento dos indivíduos (Cassidy, 1990). A grande quantidade de trabalhos realizados neste domínio teve como consequência uma proliferação de termos relacionados com a representação de si próprio, entre os quais se destacam o *self*, o autoconceito e a autoestima (Harter, 1999). No entanto, um aspeto consensual e unificador das diferentes ideias e teorias existentes sobre o *self* é a noção que este se desenvolve no seio das interações sociais (Bretherton, 1991; Cassidy, 1990), sendo particularmente determinantes as relações precoces estabelecidas com os cuidadores primários (Bowlby, 1971, 1973; Bretherton, 1991; Cassidy, 1990; Kohut, 1977; Sroufe, 1995, 2000; Stern, 1985; Sullivan, 1953; Winnicott, 1960).

Apesar do grande número de estudos realizados neste domínio, a verdade é que poucas investigações têm envolvido amostras de crianças pequenas, mais concretamente em idade pré-escolar (Marsh, Ellis, & Craven, 2002). Um dos motivos para que tal aconteça pode ter a ver com questões de natureza metodológica, entre elas os problemas associados à validade das medidas de autorrelato (Cassidy, 1988,1990; La Greca, 1990).

Mesmo quando se restringe a análise às investigações já efetuadas com adultos, o estudo do *self* parece ser ainda controverso, apesar de existir congruência em termos de previsões teóricas. Os estudos revelam, muitas vezes, resultados discrepantes ou indeterminados. Este facto não é alheio à confusão de terminologias e a problemas metodológicos (Byrne, 1996; Cassidy, 1990; Marsh & Hattie, 1996). À custa da indiferenciação conceptual é possível encontrar estudos em que, utilizando o mesmo instrumento de recolha de dados, os resultados sejam denominados em função do termo escolhido pelo autor. Por exemplo, Cassidy (1990) aponta para problemas de terminologia utilizada nas investigações sobre o *self*, que é muitas vezes diversa e utilizada de forma vaga, alternada e até arbitrária. Segundo Wylie (1989), este aspeto tem a ver com uma conceptualização teórica fragmentada que, consequentemente contribui para que existam dificuldades ao nível da sua operacionalização.

No entanto, a diversidade de termos utilizados para descrever o *self* pode ser arrumada em duas categorias principais: uma relacionada com a cognição, incluindo termos como

autocognição, autoconceito ou autoimagem e outra relacionada com o afeto, onde se encontram termos como autoestima, autoavaliação e autovalor. A primeira categoria sugere uma referência descritiva do *self*, sem necessariamente incluir uma avaliação, enquanto a segunda descreve o valor que a pessoa se dá a si própria, ou seja, a extensão na qual o próprio se vê como valorável, significativo e digno (Cassidy, 1990).

Dois dos termos mais utilizados na investigação sobre o *self* têm sido o autoconceito e a autoestima. Para Harter (1999), o autoconceito representa um julgamento de nível cognitivo que os sujeitos fazem sobre as suas capacidades em domínios específicos, como o social ou o físico. Já a autoestima pode ser entendida como a capacidade do indivíduo fazer uma avaliação positiva (ou não) de si mesmo (Baumeister, 1998). No entanto, a autoestima global distingue-se da autoestima específica relativa a determinados domínios de desempenho, como sejam a competência escolar, atlética, relação com os pares, aparência física e conduta comportamental (Harter, 1999; 2003). Autoconceito e autoestima são, portanto, constructos diferentes, mas relacionados entre si, uma vez que a autoestima se constitui como um julgamento de natureza afetiva sobre o valor global que o sujeito se atribui a si próprio (Cassidy, 1990).

Nos estudos com amostras de crianças em idade pré-escolar, as questões de terminologia, definição e operacionalização do conceito de *self* já mencionadas também se encontram presentes, bem como os problemas de natureza metodológica. No entanto, as vicissitudes específicas desta faixa etária apresentam desafios ainda mais elevados em termos metodológicos.

No estudo do *self*, quando se usam amostras de crianças, uma das questões fundamentais a considerar é a fase do desenvolvimento em que elas se encontram. Este aspecto torna-se ainda mais relevante e necessário controlar quando as medidas de recolha de dados se centram em metodologias de autorrelato. O facto de se pensar que as crianças pequenas não eram capazes de fornecer informações precisas, assim como a possibilidade de utilizar outras fontes de informação indiretas (como sejam, pais, educadores, etc.), levou a que durante muito tempo não se tivessem utilizado as medidas de autorrelato. No entanto, com o crescente interesse em obter informações provenientes diretamente das crianças, começaram a desenvolver-se versões infantis de medidas de autorrelato que já existiam para adultos, assim como se criaram e desenvolveram entrevistas estruturadas, concebidas para crianças. Concomitantemente, também se começou a explorar a validade deste tipo de instrumentos (Stone & Lemanek, 1990).

Por outro lado, os instrumentos de recolha de dados, assim como o *design* da investigação, estão dependentes da aquisição de certas capacidades cognitivas e sociais por parte das crianças. De entre elas, destacam-se o nível da capacidade de comunicação e expressão verbal, a capacidade de se compreenderem a si e aos outros no seu ambiente, incluindo a capacidade de compreenderem as suas próprias emoções distintas das dos outros e as emoções dos outros (Stone & Lemanek, 1990). Finalmente, deverá ainda ser considerado o aspeto da desejabilidade social. As crianças pequenas poderão reagir às exigências da situação de avaliação dando respostas socialmente aceitáveis ou desejáveis, como forma de agradar ao adulto / investigador (La Greca, 1990). Poderão agir e responder em conformidade com aquilo que elas pensam que são as expectativas do avaliador.

Questões Desenvolvimentais

Relativamente às questões desenvolvimentais, um dos aspetos mais controversos e central no estudo do *self* em crianças, prende-se com o problema de se saber se as crianças, com menos de 8 anos, conseguem pensar sobre si em termos globais (Cassidy, 1990). Embora exista consenso geral relativamente ao facto de as crianças com três anos de idade possuírem, pelo menos, algumas conceções gerais sobre si (Wylie, 1989), Harter (2003) e Harter e Pike (1984), baseando-se na Teoria Piagetiana, afirmam que a capacidade de integrar as avaliações do *self* numa representação global do mesmo, apenas se desenvolve por volta dos 8 anos de idade. Estes autores defendem que as crianças entre os 2 e os 4 anos de idade possuem uma representação do *self* compartimentada, concreta e observável, sendo as suas autoavaliações positivas, mas feitas de forma pouco realística. Já entre os 5 e os 7 anos de idade, nas suas representações do *self*, as crianças conseguem agrupar atributos similares, mas ainda possuem um pensamento de “tudo ou nada”, pelo que as suas autoavaliações permanecem tipicamente positivas, excetuando o caso de situações mais adversas como sejam as de crianças com pais abusivos.

Assim, e segundo Harter (1999), as crianças mais novas conseguem avaliar as suas capacidades em domínios específicos do seu desempenho, mas não são capazes de realizar julgamentos gerais sobre o seu valor. No entanto, Bowlby (1971), na formulação da Teoria da Vinculação, sugere que as pessoas desenvolvem um sentido global de *self* muito precocemente e em função das relações que estabelecem com as suas figuras de vinculação. Diversos autores têm vindo a reforçar esta ideia (e.g. Sroufe & Fleeson, 1986; Main, Caplan, & Cassidy, 1985), existindo alguns estudos que têm demonstrado que as crianças pequenas são capazes de realizar julgamentos globais acerca de si próprias (e.g. Eder, Gerlach, &

Perlmutter, 1987). Erdmann (2006) afirma que estas discrepâncias de perspectiva poderão resultar de inconsistências e problemas com as metodologias existentes para o estudo do *self* em crianças.

Eder (1989) também demonstrou que as crianças pequenas possuem conceitos de si e dos outros que não se restringem a pontos específicos no tempo, podendo, portanto, sofrer alterações ao longo do período pré-escolar. Em 1990, a mesma autora verificou que as crianças com 3,5 anos de idade já possuem métodos semelhantes de organização da informação sobre si próprias, bem como um sentido psicológico do *self* individual e estável. Outros autores confirmaram e expandiram os resultados de Eder (Eccles, Wigfield, Harold & Blumfeld, 1993; Ladd, 1990; Marsh, Craven, & Debus, 1991; Marsh, Ellis, & Craven, 2002; Measelle, Ablow, Cowan, & Cowan, 1998).

Finalmente, autores como Cassidy (1988), Verschueren, Marcoen e Shoefs (1996), Verschueren e Marcoen (1999), Clark e Symons (2000) e Gullón-Rivera (2013) têm vindo a comprovar que é possível medir de forma fidedigna o *self* de crianças em idade pré-escolar e que este é, de forma geral, estável. Estes estudos mostram que as crianças desta idade possuem já uma representação global de si.

Assim, a investigação mais recente parece apontar para o facto das crianças pequenas possuírem *selfs* estáveis, consistentes e psicológicos (Erdmann, 2006). Alguns autores defendem ainda que o *self* destas crianças podem e devem ser avaliados segundo constructos multidimensionais (Marsh, Ellis, & Craven, 2002).

Relativamente aos problemas metodológicos específicos desta área do desenvolvimento, em crianças com idade pré-escolar, estes podem resumir-se da seguinte forma: (a) saber se as crianças com menos de 8 anos já conseguem fazer julgamentos globais acerca de si próprias e da sua autoestima, questão que ainda não está totalmente esclarecida, (b) os desenhos experimentais dos estudos têm que considerar o nível desenvolvimental das crianças, (c) devem considerar-se as possíveis dificuldades de expressão verbal e de compreensão de conceitos abstratos por parte das crianças mais pequenas, (d) deve ter-se cuidado quando se aglomeram pontuações de domínios específicos do funcionamento mental de forma a obter pontuações resumidas, (e) ter cuidado em não combinar questões sobre a autoestima com questões sobre outros domínios, como o autoconceito ou a autoeficácia; (f) ter em atenção a importância relativa que a criança atribui a um domínio particular, (g) considerar os problemas relacionados com a deseabilidade social que dificultam a

interpretação de pontuações elevadas, e, por último, (h) o uso de medidas comportamentais que possam refletir outros conceitos que não a autoestima (Cassidy, 1988, 1990).

Em síntese, o estudo do *self* em crianças em idade pré-escolar é uma área fundamental, do desenvolvimento humano, mas que tem sido pouco investigada, sobretudo devido a problemas metodológicos, que têm a ver com a recolha de dados nesta faixa etária, assim como com a nomenclatura utilizada. Para além do facto de os resultados obtidos terem sido por vezes discrepantes e complexos, acresce o problema relativo à grande variedade de variáveis em análise, que contribui para a dispersão de resultados e dificultando a sua síntese e compreensão.

Como tal, o presente estudo tem como objetivos: (1) analisar as diferentes metodologias utilizadas para o estudo do *self* (*self* / autoestima / autoconceito) em amostras de crianças em idade pré-escolar, considerando a sua qualidade e o seu potencial; e (2) sintetizar resultados já obtidos sobre o *self* (*self* / autoestima / autoconceito) para esta faixa etária.

Método

Metodologia de Pesquisa

Para a persecução destes objetivos foi necessária a intervenção de dois investigadores que fizeram as pesquisas, a seleção e os resumos dos artigos. Os artigos foram pesquisados nas diversas bases bibliográficas da *Ebscohost*, da *b-on* e da *ISI-Web of Knowledge*. Também foram efectuadas pesquisas no Google, bem como junto de equipas de investigação parceiras.

Os termos de pesquisa incluíram as seguintes palavras: *Self*, *Self-Concept*, *Self-Esteem*, *Self-Worth*, *Self-Perceptions*, *Self-Understanding*, *Self-Efficacy*, *Self-Evaluations*.

Antes de se proceder à pesquisa propriamente dita foram definidos, de forma clara e abrangente, os critérios de inclusão e de exclusão de fontes bibliográficas para a realização do estudo.

Seleção e Análises

Critérios de inclusão. Concomitantemente com o levantamento exaustivo da literatura foram definidos e aplicados os critérios de inclusão e exclusão para este estudo.

Foram incluídos neste estudo, artigos cujo enfoque fosse a análise da autoestima, *self*, autoconceito ou termos equivalentes, exclusivamente em idade pré-escolar.

Critérios de exclusão. Foram excluídas da análise investigações que, para além de incluírem amostras de crianças em idade pré-escolar, tivessem outros escalões etários. Também foram rejeitados artigos que abordavam unicamente uma parte do autoconceito, como por exemplo, a autoestima académica. Não foram ainda considerados estudos cujo objetivo fosse unicamente a análise da fiabilidade e da validade de um instrumento específico, bem como, meta-análises, revisões sistemáticas e teses de mestrado ou doutoramento. Por último, não foram considerados os estudos com amostragem de populações específicas, tais como crianças com ambliopia, assim como, estudos que, embora, disponíveis nas bases de dados, não se encontravam na sua forma completa.

Critérios de análise. Os critérios de inclusão e de exclusão foram aplicados aos títulos e aos resumos dos artigos pesquisados. No entanto, foram consultados e lidos os estudos que, embora não correspondessem aos critérios de inclusão, mostravam também potencial para serem incluídos. Foi sempre feito o esforço de verificar e confirmar a elegibilidade dos artigos.

Tendo em conta os objetivos deste estudo, as análises foram efetuadas procurando compreender que tipo de metodologias foram utilizadas para averiguar o *self*, autoconceito ou autoestima, assim como que variáveis foram comparadas e quais os resultados obtidos.

Resultados

Resultados das Pesquisas

Após um levantamento exaustivo de referências bibliográficas relativas à variável alvo deste estudo, foram selecionados 33 artigos. O artigo mais antigo data de 1971 e o mais recente, de 2013. A grande maioria dos artigos provém das bases de dados da *Ebscohost*.

Terminologia e Metodologia

Foi encontrada na literatura uma grande variedade de termos para referir o *self*, bem como uma grande variedade de metodologias que, por vezes, foram utilizadas para averiguar diferentes termos ou conceitos.

Da totalidade de artigos selecionados e analisados, 57% (19) designavam a variável do estudo por autoconceito revelando que este parece ser o termo mais utilizado na literatura que retrata as investigações feitas neste domínio. Nessas investigações, encontraram-se também 10 metodologias diferentes, sendo a *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social*

Acceptance for Young Children (PSPCSA; Harter & Pike, 1984) a metodologia mais frequentemente utilizada

Das restantes referências bibliográficas selecionadas, 42% (14) eram investigações que utilizavam o termo *self* ou os seus equivalentes, como sejam, autoestima, perceção de autocompetência, e *selfworth*. Relativamente às investigações que utilizaram o termo *self* (5), o mesmo foi empregue de diferentes formas, como seja: o termo isolado, Representações do *self*, Modelo interno do *self*, *Self* na relação com a figura de vinculação, *Self* visto pelos outros, Perceções do *self* e dos pares, Constatou-se que nestes foram utilizadas 5 diferentes metodologias. A *Puppet Interview* (PI: Cassidy, 1988) foi a metodologia mais vezes utilizada para averiguar este tema, mas também foi utilizada a PSPCSA de Harter e Pike (1984). Os estudos (4) que utilizaram o termo autoestima, recorreram a 4 metodologias diferentes. O termo ‘perceção de autocompetência’ foi utilizado em 4 investigações, com recurso à PSPCSA de Harter e Pike (1984) e o termo *selfworth* foi utilizado em 2 investigações, sendo empregues 2 metodologias diferentes. Finalmente, em 3% (1) dos artigos foi empregue o termo ‘Autoperceções de Competência’ com recurso à PSPCSA (Harter & Pike, 1984).

Variáveis em estudo

As análises efetuadas aos diferentes artigos, que reportam investigações no domínio do *self* e dos seus equivalentes, também permitiram constatar a multiplicidade de variáveis que são cruzadas com aquela que é alvo deste estudo. Este aspeto torna mais difícil a compreensão do funcionamento do *self* e dos seus equivalentes no desenvolvimento humano, bem como, dificulta o estabelecimento de conclusões. Cada um dos termos-chave utilizados nesta pesquisa foi cruzado com múltiplas variáveis.

A variável autoconceito, que aparece em 19 estudos, foi cruzada com 34 variáveis diferentes. A variável *self* e seus equivalentes, foi cruzada com 24 variáveis diferentes. Salienta-se que a maioria dos estudos que utilizou este termo, fê-lo com o intuito de averiguar a validade cruzada de metodologias, para o relacionar com as relações de vinculação ou com as relações com os pares. O termo *selfworth* que, como já foi referido, foi utilizado em 2 investigações foi cruzado com 7 variáveis diferentes. Quanto à variável autoestima, esta foi cruzada com 9 variáveis diferentes, sendo a sua maioria o *self* ou as relações de vinculação. A Perceção de autocompetência foi cruzada com quatro variáveis e, finalmente, as autoperceções de competência foram cruzadas com 3 variáveis.

Como já foi referido, a multiplicidade de investigações e de variáveis em estudo dificulta o estabelecimento de conclusões relativas a esta temática. Assim, apenas foram alvo de análise as variáveis que se foram repetindo de forma mais consistente. São elas: (a) Idade; (b) Sexo; (c) QI Verbal; (d) Pertença Étnica; (e) Validade cruzada de diferentes instrumentos utilizados nesta faixa etária; e (f) Vinculação.

Idade

Apenas em oito dos estudos (24.24%) foram analisadas as diferenças de idade em relação ao *self* e seus equivalentes. Em metade destes estudos (4), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (Ackerman & Dozier, 2005; Keller, Ford, & Meacham, 1978; McCarthy, 1998; Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996). Noutra dos estudos foi encontrada uma associação negativa significativa entre a idade das crianças e a perceção do *self* ($r = 0.31, p < 0.05$). Este resultado indica que as crianças mais novas têm perceções do *self* mais elevadas, comparativamente às crianças mais velhas (Colwell & Lindsey, 2003). Noutra destas investigações foi encontrada uma correlação positiva mínima (Jensen, 1983), e noutras duas foi encontrada uma correlação positiva, estatisticamente significativa, entre: (1) a autoestima e a idade em meses [$r(28) = 0.46, p = 0.01$] (Clark & Symons, 2000); e o autoconceito e a idade ($r = .37, p < .05$) no Tempo 1 (Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008).

Sexo

Dos 33 artigos seleccionados, 12 (36.36%) apresentam dados em relação às diferenças de sexo, mas em 9 deles (75%) não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (Ackerman & Dozier, 2005; Bird & Reese, 2006; Cassidy, 1988; Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008; Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008; Mantzicopoulos, 2004; McCarthy, 1998; Samuels & Griffore, 1979; Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996). Dos restantes, num foram encontradas relações mínimas (Jensen, 1983), com as raparigas e os rapazes a apresentarem preferência por diferentes tipos de resposta e, em dois, encontraram-se diferenças de género, favorecendo as raparigas (Clark & Symons, 2000; Gullón-Rivera, 2013).

QI Verbal

Encontram-se referências ao QI verbal ou às capacidades linguísticas em 6 dos artigos seleccionados (18.18%). Destes, quatro (66.67%) não encontraram diferenças ao nível do *self* e seus correlatos em relação ao QI verbal ou capacidades linguísticas (Bird & Reese, 2006;

Cassidy, 1988; Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008; Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996). Nos dois restantes (33.33%) foram encontradas associações positivas entre (1) o sentido de *self* e o QI verbal (Cahill, Deater-Deckard, Pike, & Hughes, 2007) e (2) a subescala de raciocínio sobre a percepção do PLAI e as subescalas de aceitação dos pares e de aceitação materna da autocompetência (Jambunathan & Norris, 2000).

Pertença Étnica

Relativamente à etnia, na sua relação com o *self*, foram encontradas referências em 6 dos artigos selecionados (18.18%). Destes, 3 (50%) não encontraram diferenças significativas de resultados (Ackerman & Dozier, 2005; Davids, 1973; Samuels & Griffore, 1979), enquanto que nos restantes três (50%) já foram encontradas diferenças significativas. Dois destes estudos reportam que os indivíduos caucasianos têm tendência para se atribuírem um sentido de *self* mais positivo, do que as crianças de etnia africana (Mantzicopoulos, 2004; Stabler, Johnson, & Jordan, 1971). Na outra investigação foram encontradas variações entre cinco grupos étnicos (americano-europeu, afro-americano, asiático-americano, latino-americano e asiático-indiano), estando mais favorecidos os afro-americanos (Jambunathan & Burts, 2003).

Validade Cruzada de Diferentes Instrumentos Utilizados Nesta Faixa Etária

Relativamente à variável em análise, que tem a ver com a validade cruzada de diferentes instrumentos para aceder ao *self* ou seus equivalentes, foram encontrados seis estudos (18.18%) que apresentam mais do que uma medida de *self*, comparando os seus resultados. É de salientar que foram encontrados dois tipos de estudos: (1) comparações de diferentes medidas providenciadas diretamente pela crianças e; (2) comparações entre autoperceções e heteroperceções do *self*. No primeiro grupo, composto por 4 estudos (66.67%), encontraram-se relações significativas francas entre a utilização da *Puppet Interview* de Cassidy (1988) e as metodologias que utilizaram a análise de narrativas elaboradas pelas crianças (Cassidy, 1988; Gullón-Rivera, 2013; McCarthy, 1998). Quando foram feitas comparações entre a *Puppet Interview* e a PSPCSA de Harter e Pike (1984) verificou-se que, ou não se encontravam relações significativas (Clark & Symons, 2000), ou estas eram marginais (Cassidy, 1988), ou eram muito mais modestas do que as anteriores (Gullón-Rivera, 2013). Estes resultados parecem indicar, de forma consistente, que as narrativas e as *Puppet Interview* estão relacionadas entre si, medindo constructos semelhantes

em relação ao *self*. Quanto à PSPACE (Harter & Pike, 1984), esta parece medir um constructo semelhante e relacionado, mas diverso.

Relativamente ao grupo das auto e heteropercepções do *self* foram encontrados dois estudos (18.18%), com resultados divergentes. Custódio e Mata (2012), encontraram uma convergência entre as auto e heteropercepções do autoconceito, tanto para as heteropercepções fornecidas pelos pais como pelos educadores, enquanto que, White e Human (1976), não encontraram convergência de resultados entre ambas as medidas, tanto para os pais como para os educadores. Apenas as heteropercepções dos pais e dos educadores estavam relacionadas entre si. Estes estudos, para além dos seus resultados serem divergentes, são também escassos, pelo que seria necessário realizar mais investigações deste tipo para se poderem extrapolar conclusões sobre este aspeto..

Vinculação

Da totalidade dos artigos selecionados (33), 8 (24,24%) reportaram-se à análise do *self* e/ou seus correlatos em termos da sua associação com as relações e representações de vinculação. Um deles analisou a vinculação da mãe através da metodologia AAI e todos os restantes analisaram a vinculação das crianças através de diferentes metodologias. Todos (100%) indicaram a existência de uma relação positiva entre as relações ou representações de vinculação e o *self* e seus correlatos (Cassidy, 1988; Clark & Symons, 2000; Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008; Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos, & Shin, 2008; McCarthy, 1998; Reese, 2008; Silva & Santos, 2011; Verschueren, & Marcoen, 1999; Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996).

No entanto, apenas dois destes estudos analisaram estas medidas de forma preditiva, pelo que não se poderão ainda extrair conclusões. Clark e Symons (2000) concluíram que a segurança de vinculação aos 2 anos não prediz as representações do *self* aos 5 anos de idade, mas predisse uma quantidade significativa de variância na dimensão da competência percebida, ao nível da medida de autoconceito. Por sua vez, Goodvin e colaboradores (2008), concluíram que a segurança da vinculação aos 4 anos é especialmente relevante para a emergência do autoconceito e, está mais associada, com as dimensões do autoconceito aos 5 anos que a segurança de vinculação concorrente, apesar da estabilidade desta nas duas avaliações.

Finalmente, apenas uma investigação analisou a vinculação à mãe e ao pai em separado, tendo-se verificado que, em relação à autoestima comportamental, as crianças com

representações de vinculação ao pai demonstram maior autoconfiança, iniciativa e independência na sua relação como mundo, enquanto que, em relação à vinculação à mãe, as diferenças foram no mesmo sentido, mas não foram significativas (Verschueren & Marcoen, 1999).

Discussão

Em primeiro lugar, os resultados desta revisão sistemática de literatura, sobre o *self* e/ou seus equivalentes, permitiram concluir que são ainda muito escassos os estudos efetuados neste domínio para a faixa etária das crianças do pré-escolar. Em cerca de 40 anos de investigações, apenas foram encontrados 33 estudos publicados sobre o assunto, o que não chega a corresponder a um estudo por ano. Por outro lado, foi possível perceber a diversidade de nomenclaturas e constructos utilizados nessas investigações que têm como consequência a dispersão de resultados, tornando difícil a sua análise e o estabelecimento de relações. Finalmente, pôde também constatar-se a grande diversidade de variáveis que se podem, e que têm vindo a ser comparadas, com aquele que foi o constructo base deste estudo. Este aspecto traz ainda mais dificuldades na compressão desta temática, uma vez que podem haver vários constructos relacionados que só foram explorados uma ou duas vezes, com terminologias e metodologias diversas.

Ainda assim, tornou possível uma melhor compreensão do estudo do *self* em crianças pequenas, bem como alguns resultados tendenciais importantes relativos a algumas das variáveis em estudo.

Em primeiro lugar, os resultados deste estudo parecem permitir concluir que é possível medir e analisar o *self* de crianças pequenas através de metodologias de autorrelato, tanto de forma multidimensional (em termos do seu autoconceito), como de forma global (em termos da sua autoestima ou do sentido ou representações de *self*). Harter e Pike (1984) e Harter (1999, 2003) afirmavam que, nesta faixa etária, o *self* era compartimentado e irrealisticamente positivo, não sendo por isso possível, que as crianças pequenas fizessem uma avaliação global sobre o seu valor, devido aos pensamentos de “tudo ou nada”. O que a investigação que tem vindo a ser efetuada parece comprovar é que tal não é inteiramente verdade, reforçando-se os postulados teóricos de Bowlby (1971). Quer isto dizer que, não parece ser necessário o recurso a informantes externos, tais como os pais ou os educadores, para se aceder a este constructo.

Em relação à idade, apesar dos resultados aparentarem disparidades, parece haver a tendência para não se encontrarem diferenças significativas de resultados no *self* durante o pré-escolar. Esta tendência pode querer dizer que este é um período estável em termos de representação do *self* das crianças pequenas. Quanto ao género, também foram encontradas disparidades nos resultados, mas, aparentemente, a tendência parece ser para a não existência de diferenças de resultados em termos do género. Relativamente à pertença étnica, para além dos resultados díspares, também há uma grande escassez de resultados, pelo que se pode afirmar que é ainda cedo para se apontarem tendências de resposta para esta variável, nesta faixa etária. Quanto ao QI verbal ou capacidades linguísticas, na sua relação com o *self* e seus correlatos, embora os resultados também sejam escassos, parecem apontar para a não existência de relação entre estas variáveis.

Dá-se destaque à relação entre a vinculação e o *self*, uma vez que foi uma das relações mais frequentemente analisada nos diferentes estudos selecionados. Este aspeto torna mais fácil a compreensão e o estabelecimento de conclusões neste domínio. Foram encontradas fortes evidências da existência de uma ligação positiva entre ambos os constructos, reforçando a teoria de Bowlby (1971, 1973). Este autor defendia que o *self* se desenvolve muito precocemente, através da relação que as crianças têm com os seus cuidadores, ao nível dos cuidados primários. No entanto, é necessário reforçar a ideia de que esta relação precisa de ser aprofundada e analisada com mais detalhe, em termos preditivos, uma vez que a maior parte dos estudos selecionados se focaram em análises de cariz correlativo, que não permitem estabelecer conclusões sobre a direção desta relação.

Sobre as diferentes metodologias utilizadas nos estudos selecionados, foi possível compreender que embora seja possível analisar o *self* de forma multidimensional e de forma global, estas duas metodologias e os seus modelos explicativos, não se substituem, sendo antes complementares. A falta de associações fortes entre estes dois tipos de metodologias permite dizer e perceber que aquilo que uma avalia (embora relacionado) não é o mesmo que a outra avalia. Desta forma, diferentes dimensões do autoconceito, não parecem poder adicionar-se e formar um modelo global de autoestima ou de sentido de *self*. Torna-se então crucial que, em futuros estudos neste domínio, haja uma grande preocupação com a definição e a operacionalização correta do constructo a investigar, de forma a selecionar mais facilmente e melhor a metodologia a utilizar. Instrumentos como a *Puppet Interview* de Cassidy (1988) e metodologias de análise de narrativas, como a ASCT (Bretherton, Ridgeway & Cassidy 1990; Maia et al., 2009) parecem ser boas metodologias para a análise do *self* de forma global,

enquanto que metodologias como a CSVQ (Eder, 1990) e PSCSA (Harte & Pike, 1984) apresentam-se como boas medidas de análise do *self* de forma multidimensional, para esta faixa etária.

Finalmente, poder-se-á concluir que existe ainda um grande caminho a percorrer nesta área de investigação, para esta faixa etária. Só assim será possível compreender melhor, por um lado, o desenvolvimento do sentido de *self* e, por outro, o seu papel no desenvolvimento global dos indivíduos.

Referências

- Ackerman, J., & Dozier, M. (2005). The influence of foster parent investment on children's representations of self and attachment figures. *Applied Developmental Psychology, 26*, 507-520. doi:10.1016/j.appdev.2005.06.003
- Baumeister, R. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed., pp. 680-740). New York: McGraw-Hill.
- Bird, A., & Reese, E. (2006). Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self. *Developmental Psychology, 42*(4), 613-626. doi:10.1037/0012-1649.42.4.613. doi:10.1037/0012-1649.42.4.613
- Bowlby, J. (1971). *Attachment and loss: Attachment* (vol. 1). Harmandsworth: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety, and anger* (vol. 2). Middelsex: Penguin Books.
- Bretherton, I. (1991). Pouring new wine into old bottles: The social self as internal working model. In M.Gunnar and L.A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposia in child psychology: Self processes in development* (pp. 1-41). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the pre-school years: Theory, research and intervention* (pp. 273-308). Chicago: The University of Chicago Press.
- Byrne, B., (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/10197-004
- Cahill, K., Deater-Deckard, K., Pike, A., & Hughes, C. (2007). Theory of mind, self-worth and the mother-child relationship. *Social Development, 16*(1), 45-56. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00371.x
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development, 59*, 121-134. doi:10.2307/1130394
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the self in young children. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & M. Cummings (Eds.),

- Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, S., & Symons, D. (2000). A longitudinal study of Q-sort attachment security and self-processes at age 5. *Infant and Child Development*, 9, 91-104. doi:10.1002/1522-7219(200006)9:2%3C91::AID-ICD218%3E3.3.CO;2-F
- Colwell, M., & Lindsey, E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173, 249-258. doi:10.1080/0300443030303096
- Custódio, L., & Mata, L. (2012). Autoconceito no pré-escolar: comparação das autoperceções das crianças e as heteroperceções dos pais e educadores. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 521-535). Lisboa, PT: 12º Colóquio de Psicologia e Educação. Consultado a partir da fonte <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1605/1/CIPE%202012%20521-535.pdf>
- Davids, A. (1973). Self-concept and mother-concept in black and white preschool children. *Child Psychiatry and Human Development*, 4, 30-43. doi:10.1007/BF01434182
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847. doi:10.2307/1131221
- Eder, R. (1989). The emergent personologist: the structure and content of 3 1/2-, 5 1/2-, and 7 1/2 -year olds' concepts of themselves and other persons. *Child Development*, 60, 1218-1228.
- Eder, R. (1990). Uncovering young children's psychological selves: individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863. doi:10.2307/1130969
- Eder, R., Gerlach, S., & Perlmutter, M. (1987). In search of children's selves: Development of the specific and general components of the self concept. *Child Development*, 58, 1044-1050. doi:10.2307/1130545
- Emídio, R., Santos, A., Maia, J, Monteiro, V. & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26, 491-499.

- Erdmann, A. (2006). *Preschoolers' self-concepts: Are they accurate?* (Senior honors thesis presented in partial fulfillment of the requirements for graduation with distinction in early childhood development in the College of Human Ecology at the Ohio State University). Retirado de https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/21903/Final_thesis_adobe_version.pdf?sequence=1
- Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R., & Hayes, R. (2008). Self-understanding in early childhood: Associations with child attachment security and maternal negative affect. *Attachment & Human Development, 10*(4), 433-450. doi:10.1080/14616730802461466
- Gullón-Rivera, A. (2013). Puerto Rican kindergartners' self-worth as coded from the Attachment Story Completion Task: correlated with other self-evaluation measures and ratings of child behavior toward mothers and peers. *Attachment & Human Development, 15*(1), 1-23. doi:10.1080/14616734.2013.743250
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary and J. P. Tangney, *Handbook of self and identity* (pp. 610-642). New York: The Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982. doi:10.2307/1129772
- Jambunathan, S., & Burts, D. (2003). Comparison of perception of self-competence among five ethnic groups of preschoolers in the US. *Early Child Development and Care, 173*(6), 651-660. doi:10.1080/0300443032000088249
- Jambunathan, S., Norris, J. (2000). Perception of self-competence in relation to language competence among preschoolers. *Child Study Journal, 30*, 91-102.
- Jensen, M. (1983). Self-concept and its relation to age, family structure, and gender in head start children. *Journal of Psychology, 113*(1), 89-94. doi:10.1080/00223980.1983.9923561
- Keller, A., Ford, L., & Meacham, J. (1978). Dimensions of self-concept in preschool children. *Developmental Psychology, 14*, 483-489. doi:10.1037//0012-1649.14.5.483

- Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self*. New York: International Universities Press.
- Ladd, G. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, *61*, 1081-1100. doi:10.2307/1130877
- LaGreca, A. (1990). Issues and perspectives on the child assessment process. In A.M. LaGreca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 3-17). Boston: Allyn & Bacon.
- Main, M., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. In Bretherton, I. & Waters, E. (eds.): *Growing Points of Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50*(1-2, Serial No. 209), 66-104.
- 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.
- 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. *Journal of Genetic Psychology*, *165*(1), 51-65. doi:10.3200/GNTP.165.1.51-66
- Marsh, H., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H., Ellis, L., & Craven, R. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, *38*(3), 376-393. doi:10.1037/0012-1649.38.3.376
- 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. doi:10.1037/0022-0663.83.3.377
- McCarthy, G. (1998). Attachment representations and representations of the self in relation to others: A study of preschool children in inner-city London. *British Journal Of Medical Psychology*, *71*(1), 57-72. doi:10.1111/j.2044-8341.1998.tb01367.x

- Measelle, J., Ablow, J., Cowan, P., & Cowan, C. (1998). Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkely Puppet Interview. *Child Development, 69*, 1556-1576. doi:10.2307/1132132
- Reese, E. (2008). Maternal coherence in the Adult Attachment Interview is linked to maternal reminiscing and to children's self concept. *Attachment & Human Development, 10*(4), 451-464. doi:10.1080/14616730802461474
- Samuels, D., & Griffore, R. (1979). Ethnic and sex differences in self-esteem of preschool children. *Journal Of Genetic Psychology, 135*(1), 33. doi:10.1080/00221325.1979.10533414
- Silva, I., & Santos, A. (2011). Qualidade da vinculação emodelo interno de funcionamento do self, em crianças vítimas de queimaduras. *Revista de Enfermagem Referência, III* (3), 85-93.
- Sroufe, L. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal, 21*, 67-74. doi:10.1002/(SICI)1097-0355(200001/04)21:1/2%3C67::AID-IMHJ8%3E3.0.CO;2-2
- Sroufe, L., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), *Relationships and development* (pp. 51-71), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stabler, J., Johnson, E., Jordan, S. (1971). The measurement of children's self-concepts as related to racial membership. *Child Development, 42*, 2094-2097. doi:10.2307/1127614
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books, Inc.
- Stone, W., & Lemanek, K. (1990). Developmental issues in children's self-reports. In A. M. LaGreca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 18-56). Boston: Allyn & Bacon.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development, 70*, 183-201. doi:10.1111/1467-8624.00014
- Verschueren, K., Marcoen, A. & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development, 67*(5), 2493-2511. doi: 10.2307/1131636
- White, W., & Human, S.. (1976). Relationship of self-concepts of three-, four-, and five-year-old children with mother, father and teacher percepts. *Journal of Psychology, 92*(2), 191. doi:10.1080/00223980.1976.9921354
- Winnicott, D. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *International Journal Of Psycho-Analysis, 41*, 585-595.
- Wylie, R. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

CAPÍTULO III

Efeitos de idade e sexo no autoconceito de crianças pré-escolares

Resumo

Poucas são as investigações sobre o autoconceito realizadas com crianças de idade pré-escolar. No presente estudo procuramos contribuir para uma melhor compreensão do desenvolvimento normativo do autoconceito, no período pré-escolar, nomeadamente, através da análise dos efeitos que o sexo e a idade têm no mesmo. Tratando-se de um estudo longitudinal, a amostra foi composta por 83 crianças portuguesas, avaliadas no seu autoconceito aos 4 e aos 5 anos de idade, através da *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children – PSPCSA*. As crianças apresentaram resultados muito elevados em todos os domínios do autoconceito, em ambas as idades. Os nossos dados parecem indicar que os elevados valores do autoconceito começam a declinar já no fim do período pré-escolar, pelo menos nalguns domínios, sugerindo, dessa forma, um desenvolvimento diferenciado do autoconceito, consoante os diferentes domínios avaliados. Finalmente, parecem existir diferenças no autoconceito relacionadas com o sexo das crianças, favorecendo os rapazes. Os nossos resultados contribuem para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento do autoconceito.

Palavras chave: Autoconceito, Pré-escolar, Género

Abstract

There are few investigations on self-concept with children of preschool age. The terminological and conceptual profusion on the subject makes it difficult to understand the results obtained in previous investigations. In this study we seek to contribute to a better understanding of the normative development of self-concept, in preschool ages, in particular by analyzing the effects that gender and age have. In a longitudinal study, our sample consisted of 83 Portuguese children, and data was collected at 4 and 5 years old. Self-concept was measured with the Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children - PSPCSA. Children presented very high results in all areas of self-concept at both ages. Our data seem to indicate that self-concept starts to decline towards the end of the preschool period, at least in some areas. Our results suggest a differentiated process of self development, according to the different areas assessed. Finally, there appear to be differences in self-concept related to the sex of the children, favoring boys. Our results contribute to a better comprehension of the developmental process of self concept.

Keywords: Self-concept, Preschool, Gender

Introdução

O estudo do *autoconceito* tem uma longa história em Psicologia, uma vez que as crenças e sentimentos sobre si próprio têm um papel determinante no desenvolvimento individual (Oyserman, Elmore & Smith, 2012). No entanto, pouca tem sido a investigação nesta área realizada com crianças de idade pré-escolar (Marsh, Ellis, & Craven, 2002; Pinto, Gatinho, Silva, Veríssimo, & Santos, 2013).

Há duas valências conceptuais que se destacam na investigação nesta área: (a) um conceito mais global, relacionado com uma avaliação emocional / afetiva do indivíduo sobre si mesmo, em termos gerais, descrevendo o valor que a pessoa se dá, ou seja, a extensão na qual o próprio se vê como válido, significativo e digno e que inclui termos como autoestima, autoavaliação, e autovalor; (b) um conceito mais específico, multidimensional e por vezes hierárquico, que geralmente se refere a uma descrição do *self*, sem necessariamente incluir uma avaliação, e que está relacionada com a cognição, incluindo termos como autocognição, autoconceito ou autoimagem (Oyserman et al., 2012).

Dois dos termos mais utilizados nas investigações sobre esta temática têm sido o autoconceito, ou seja, a perceção dos indivíduos quanto à sua competência em diferentes domínios, como o académico, social, comportamental e atlético (Harter, 2012; Manning, 2007; Oyserman et al., 2012) e a autoestima, relacionada com a capacidade dos indivíduos realizarem uma avaliação global, positiva de si mesmos, com forte componente afetiva (Peixoto, 2003).

Tal como em relação à terminologia, existe uma grande profusão de modelos teóricos explicativos do autoconceito: (a) unidimensionais; (b) multidimensionais; (c) taxonómicos; (d) compensatórios; (e) de referência interna / externa; (f) multidimensionais hierárquicos. Nos modelos multidimensionais, o autoconceito é concebido como uma entidade para a qual contribuem diversos fatores ou dimensões. A investigação tem demonstrado evidência de suporte aos modelos multidimensionais do autoconceito (Marsh & Hattie, 1996). Os postulados teóricos de Harter (2012) compreendem o autoconceito segundo este tipo de modelo. Como tal, os seus instrumentos possuem diferentes dimensões. A *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (PSPCSA: Harter & Pike, 1984) engloba quatro dimensões: (a) Competência Cognitiva; (b) Competência Física; (c) Aceitação dos pares; (d) Aceitação Materna.

A PSPCSA é uma extensão modificada da escala original de Harter (1982) *Perceived Competence Scale for Children*. A extensão da escala original, para crianças pequenas, obrigou à sua modificação em diversos aspetos: (a) utilização de um formato pictórico, adequado ao sexo da criança; (b) criação de duas versões, uma para as idades pré-escolares (4 e 5 anos de idade) e outra para os primeiros anos de escolaridade (6 e 7 anos de idade); (c) omissão da subescala de autovalor geral, já que os dados empíricos e teóricos de Harter (1983) sugerem que as crianças com idade inferior aos 8 anos não conseguem determinar, de forma fiável, o seu autovalor geral; (d) definição de dois constructos principais, a competência percebida e a aceitação social percebida, cada uma com duas subescalas. Desta forma, a PSPCSA possui as quatro subescalas acima nomeadas, que se agregam em dois compósitos: aceitação social e competência percebidas. Harter e Pike (1984) encontraram evidência empírica de suporte a esta estrutura.

Na sua revisão de instrumentos para a investigação do autoconceito em crianças, Byrne (1996) identificou a PSPCSA como uma medida promissora, por apresentar um formato pictorial e específico para o sexo da criança e possuir itens apropriados em termos desenvolvimentais. Este tem sido um instrumento bastante utilizado, apresentando resultados satisfatórios em termos de validade. Por exemplo, a investigação em crianças de idade pré-escolar demonstrou que crianças de 4 e 5 anos são capazes de fazer julgamentos sobre domínios específicos da sua competência (e.g., Harter & Pike, 1984; Marsh, Craven, & Debus, 1991; Marsh, Ellis, & Craven, 2002).

Efeitos da Idade no Autoconceito

A investigação nesta área demonstrou que as crianças tendem a providenciar julgamentos demasiado positivos / elevados sobre as suas competências, traduzindo-se numa indiferenciação entre as facetas do autoconceito consideradas (e.g., Harter, 1982, 2012; Harter & Pike, 1984). Este facto tem sido atribuído à limitada capacidade de processamento de informação das crianças pré-escolares (e.g., não conseguem realizar comparações sociais – dependem de comparações temporais -, e não conseguem distinguir autoconceitos reais de ideais), bem como aos processos de socialização desta idade, com os adultos a providenciarem *feedbacks* extremamente positivos aos esforços das crianças (Harter, 2012; Stipek & Mac Iver, 1989). Desta forma, Harter (2012) afirma que as autoavaliações das crianças pequenas podem ser consideradas normativamente irrealísticas. Vários estudos suportam estas assunções, reportando tanto o incremento das correlações dos resultados do autoconceito com heteroavaliações de outros significativos, como o aumento das correlações

desses resultados com indicadores de desempenho, como por exemplo entre o autoconceito acadêmico e medidas de realização escolar (e.g., Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Marsh, Craven, & Debus, 1998). Esta tendência parece declinar nos primeiros anos de escolaridade, facto pelo qual a maioria dos estudos realizados sobre os efeitos da idade no autoconceito de crianças referem a existência de uma diminuição nas diferentes dimensões consideradas (e.g., Cole et al., 2001; Eccles et al., 1993; Marsh et al., 1991; Stipek & Mac Iver, 1989). No entanto, alguns autores (e.g., Cole et al., 2001; Marsh et al., 1998) sugerem que poderão existir variações nos padrões de mudança ao longo do tempo, nas diferentes facetas do autoconceito, podendo algumas permanecer estáveis e outras diminuir de forma estável.

Sintetizando os resultados obtidos na investigação sobre este assunto, com crianças de idade pré-escolar, alguns estudos demonstraram não existirem diferenças estatisticamente significativas devidas à idade, no autoconceito / *self* (Ackerman & Dozier, 2005; McCarthy, 1998; Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996). Ackerman e Dozier (2005) analisaram crianças de 5 anos de idade em relação às suas representações do *self*, utilizando a *Puppet Interview*. MacCarthy (1998) referiu-se ao mesmo conceito, e utilizou tanto a *Puppet Interview*, como uma metodologia de histórias incompletas com uma família de bonecos, com crianças de 4 e 5 anos de idade. Finalmente, Verschueren, Marcoen e Schoefs (1996), investigaram o modelo interno do *self*, através da *Puppet Interview* modificada, a autoestima, através de uma metodologia que analisa manifestações comportamentais de autoestima e de um questionário pictórico criado para o efeito e o autoconceito por meio da PSPCSA, com crianças de idade média de 5 anos e 3 meses.

Por outro lado, alguns estudos revelaram a existência de correlações negativas significativas entre a idade das crianças e a percepção do *self*, indicando que crianças mais novas têm percepções do *self* mais elevadas, comparativamente a crianças mais velhas (Colwell & Lindsey, 2003; Mantzicopoulos, 2004). Colwell e Lindsey (2003) analisaram as representações do *self* de crianças com uma idade média de 5 anos, por meio de uma entrevista de fantoches e Mantzicopoulos (2004) analisou as autopercepções do *self* através da PSPCSA em crianças com uma idade média de 5 anos de idade.

Contudo, outros estudos encontraram resultados no sentido contrário (Clark & Symons, 2000; Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008). Clark e Symons (2000) analisaram tanto o autoconceito, com a PSPCSA, como a autoestima, através da versão modificada da *Puppet Interview*, em crianças com idades médias de 5.5 anos, tendo

encontrado correlações positivas significativas entre a idade das crianças e a positividade da autoestima. Por sua vez, Goodvin et al. (2008) realizaram um estudo longitudinal, avaliando as crianças aos 4 e aos 5 anos de idade e analisaram o autoconceito das crianças através do *Child Self-View Questionnaire*, não tendo encontrado diferenças no autoconceito devidas à idade das crianças.

A investigação tem demonstrado que apesar da diminuição dos resultados nas diferentes dimensões do autoconceito, durante a infância e pré-adolescência, as avaliações globais (autoconceito global, representações do *self* ou autoestima), mantêm alguma estabilidade (ver Peixoto, 2003). Desta forma, não será de estranhar que se encontrem resultados diversos na investigação.

Efeitos do Sexo no Autoconceito

Poucas são as investigações que analisaram diferenças no autoconceito em função do sexo em crianças de idade pré-escolar. Historicamente, os estudos que analisaram esse tipo de diferenças focou-se em valores globais de autoconceito ou autoestima. Ainda assim, a pouca investigação produzida sobre este assunto, em crianças mais velhas e adolescentes, com instrumentos adequados a cada idade, reportou a existência de diferenças significativas nas dimensões específicas do autoconceito, apontando para a existência de diferenças explicadas pelos estereótipos sexuais, com os rapazes a apresentarem autoconceitos mais elevados nas dimensões físicas (competência desportiva/atlética e aparência física) (e.g., Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman, & Yee, 1989; Harter, 1982) e de competência matemática (e.g., Eccles et al., 1993; Marsh, Smith & Barnes, 1985) e as raparigas a percecionarem-se como mais competentes nas dimensões académicas relacionadas com o domínio da língua materna (e.g., Eccles et al., 1993; Marsh, Smith & Barnes, 1985), na manutenção de amizades íntimas (na adolescência) (e.g., Harter, 1988) e como melhor comportadas (e.g., Harter, 1985, 2012).

Alguns investigadores têm sugerido que as diferenças em função do sexo estão presentes logo no início da escolarização (e.g., Eccles et al., 1993; Marsh et al., 1991), embora a investigação em crianças pré-escolares e no início do período escolar não tenha encontrado, de forma consistente, diferenças nas autoperceções das diferentes dimensões do autoconceito (e.g., Harter & Pike, 1984; Mantzicopoulos, 2004). Ainda assim, Marsh e colaboradores (1991, 1998), com crianças dos 5 aos 8 anos de idade (1991) e de 6 e 7 anos (1998), encontraram efeitos do sexo, favorecendo os rapazes, nas autoperceções de competência física, notando que essas diferenças tendiam a aumentar com a idade. A investigação realizada

sobre este assunto, no período pré-escolar, tem avaliado sobretudo diferenças a níveis mais globais do autoconceito ou do *self* e autoestima. Os resultados têm sido semelhantes, não se encontrando, na sua maioria, diferenças significativas (Ackerman & Dozier, 2005; Bird & Reese, 2006; Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008; Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008; Mantzicopoulos, 2004; McCarthy, 1998; Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996). No entanto, alguns estudos encontraram diferenças de sexo, favorecendo as raparigas (Clark & Symons, 2000; Gullón-Rivera, 2013). Finalmente, Marsh et al. (2002) reportaram tendências significativas para as raparigas terem resultados mais elevados no autoconceito relacionado com os pares (social) e os rapazes no autoconceito físico.

O presente trabalho pretende contribuir para as lacunas apontadas: (a) contribuir para uma melhor compreensão do desenvolvimento normativo do autoconceito; (b) investigar se no fim do período pré-escolar já se começa a observar o referido declínio nas autoavaliações do autoconceito; (c) investigar se existem diferenças devidas ao sexo, no autoconceito das crianças pré-escolares; (d) investigar se no período pré-escolar já se encontram diferenças de idade e sexo nas diferentes dimensões do autoconceito.

Método

Participantes

Selecionaram-se para este estudo 83 crianças, de um total de 340, a quem foi administrada a PSPCSA para um estudo longitudinal mais vasto, previamente aprovado por comissão de ética. Nesta seleção presidiu o critério de possuir respostas das crianças em dois pontos temporais, aos 4 e aos 5 anos de idade. A falta de dados, numa ou noutra idade, que obrigou à redução de amostra, correspondeu a faltas das crianças nos dias das recolhas de dados, mudanças e/ou entradas de escola e outros fatores de carácter normativo num estudo deste tipo. As crianças pertenciam a dois estabelecimentos do ensino pré-escolar da região de Lisboa, um deles privado e o outro, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). As crianças foram recrutadas junto dos pais, para participarem num estudo longitudinal mais vasto, em cada uma das salas de aula pré-escolar de cada estabelecimento de ensino. Os pais receberam informações sobre o projeto de investigação e seu objetivo, e preencheram um consentimento informado. A PSPCSA foi administrada às crianças quando elas tinham 4 anos (meses $M = 54.95$; $DP = 4.06$) e 5 anos de idade (meses $M = 69.40$; $SD = 7.41$). Relativamente às famílias das crianças, o nível de escolaridade materna varia entre os 9 e os

23 anos de escolaridade ($M=15.00$; $DP=3.04$) e as habilitações paternas entre os 4 e os 19 anos ($M=15.1$; $DP= 3.33$). As mães tinham em média 35.8 anos ($DP= 4.67$) de idade e os pais 38.3 anos ($DP=6.6$).

Instrumento

Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSPCSA: Harter & Pike, 1984; Mata, Monteiro & Peixoto, 2008). Instrumento pictórico que parte do pressuposto que as crianças pré-escolares são capazes de realizar julgamentos sobre as suas competências em domínios específicos, podendo ser utilizado entre os 4 e os 8 anos de idade. Desta forma, estima a perceção das crianças sobre as suas competências cognitivas e físicas, bem como o grau em que é aceite pela mãe e pelos pares, ao longo de 35 itens. Existe um caderno de imagens para cada um dos sexos, devendo-se igualar o sexo dos desenhos ao sexo da criança que está a responder. O instrumento foi desenhado de forma a responder a alguns dos desafios metodológicos dos instrumentos para crianças pequenas: por um lado, o seu formato pictórico minimiza a influência das capacidades verbais das crianças, por outro lado, o formato com que as questões são colocadas às crianças reduz os problemas relacionados com a desejabilidade social. O instrumento apresentou propriedades psicométricas aceitáveis (e.g., Harter & Pike, 1984; Verschueren & Marcoen, 1999) e foi traduzido e adaptado à população Portuguesa por Mata, Monteiro e Peixoto (2008). Na nossa investigação, obtiveram-se os seguintes *Alfa de Cronbach*: Competência Cognitiva $\alpha = 0.71$; Competência Física $\alpha = 0.73$; Aceitação dos Pares $\alpha = 0.79$ e Aceitação Materna $\alpha = 0.80$.

Procedimentos de aplicação da PSPCSA. Em ambas as idades, o procedimento de coleta dos dados foi semelhante. O instrumento foi administrado de forma individual, numa sala do estabelecimento de ensino onde era efetuada a recolha de dados, por um investigador do sexo feminino independente das restantes recolhas, bem como das equipas de cotação, e desconhecedor de qualquer informação adicional sobre as crianças. A cada item do instrumento correspondem duas imagens, cujo sexo da personagem principal é igualado ao da criança participante. O investigador explica à criança o procedimento, mostrando um item de exemplo, com as imagens correspondentes: “*Este menino/a é muito bom...., MAS este menino/a não é muito bom.... Qual deles é mais parecido contigo? E é muito parecido ou mais ou menos parecido contigo?*”. Desta forma, a criança é levada a optar por um de quatro pontos possíveis de resposta em cada item. Uma vez assegurado que a criança percebeu o procedimento, inicia-se a aplicação dos 35 itens do instrumento.

Cada item do instrumento é cotado numa escala de 4 pontos e os resultados são obtidos em quatro subescalas: (a) Competência Cognitiva; (b) Competência Física; (c) Aceitação dos Pares e (d) Aceitação Materna. Fazendo-se a média das pontuações obtidas nas escalas de competência, obtém-se o compósito de Competência Percebida. Realizando a mesma operação com as pontuações das duas escalas de aceitação obtém-se o compósito de Aceitação Social (Harter & Pike, 1984). O instrumento foi cotado por um investigador independente das restantes equipas de recolha de dados e de cotação dos instrumentos.

Resultados

Tendo em conta os objetivos do estudo, as possibilidades fornecidas pelo instrumento utilizado, bem como a reduzida dimensão da amostra, realizaram-se duas séries de análises multivariadas de variância (MANOVA *two-way*) para medidas repetidas: (a) às quatro subescalas da PSPCSA; (b) aos compósitos de Competência (Cognitiva e Física) e Aceitação (dos Pares e Materna) (variáveis dependentes), com o sexo e as idades das crianças como variáveis independentes. Considerou-se um nível de significância $\alpha = 0.05$. As classificações da dimensão do efeito e da potência do teste foram feitas, respetivamente, através do η^2_p e do π , de acordo com Maroco (2010).

Análise Multivariada às Quatro Subescalas da PSPCSA

As médias e os desvios padrão obtidos em cada subescala, em função da idade e do sexo, estão expostas na Tabela 1. A análise da Tabela 1 permite perceber que os resultados médios obtidos em ambos os sexos e idades, nas quatro subescalas do autoconceito são bastante elevados, encontrando-se acima do ponto médio da escala (2) e bastante próximos do ponto máximo (4).

Tabela 1. Média e Desvio Padrão de Cada Subescala do Autoconceito e do Compósito Competência / Aceitação em Função da Idade e do Sexo.

		4 Anos		5 Anos	
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Competência Cognitiva	Feminino	3,46	0,54	3,47	0,44

	Masculino	3,64	0,41	3,60	0,36
	Feminino	3,44	0,52	3,49	0,43
Competência Física	Masculino	3,68	0,33	3,61	0,43
	Feminino	3,43	0,58	3,28	0,62
Aceitação dos Pares	Masculino	3,65	0,47	3,57	0,41
	Feminino	3,38	0,56	3,42	0,53
Aceitação Materna	Masculino	3,57	0,50	3,42	0,58
	Feminino	3,45	0,48	3,48	0,40
Competência	Masculino	3,66	0,34	3,61	0,37
	Feminino	3,40	0,54	3,25	0,53
Aceitação Social	Masculino	3,61	0,44	3,50	0,47

A análise multivariada apenas detetou resultados marginalmente estatísticos para a idade das crianças (Traço de Pillai = 0.093, $F(4,78) = 1.999$; $p = 0.10$; $\eta^2_p = 0.093$; $\pi = 0.575$). A análise dos *effect size* revela que as diferenças devidas à idade são médias e a potência do teste indica-nos que a probabilidade de erro tipo II (probabilidade de não detetar o efeito) é elevada. Desta forma, o valor da potência do teste, aliado à reduzida dimensão da amostra, pode ser responsável pela ausência de significância estatística.

As análises univariadas para os efeitos da idade das crianças no seu autoconceito identificaram a escala de Aceitação Materna como aquela na qual os efeitos da idade são estatisticamente significativos ($F(1,81) = 5.697$, $p = 0.019$, $\eta^2_p = 0.066$, $\pi = 0.655$). A escala de Aceitação dos Pares obteve um resultado marginalmente significativo ($F(1,81) = 3.426$; $p = 0.068$, $\eta^2_p = 0.041$, $\pi = 0.448$). Os *effect size* indicam-nos que estes efeitos são médios e a potência do teste, reduzida, diz-nos que a probabilidade de erro tipo II (probabilidade de não detetar o efeito) é elevada. Em ambas as subescalas os resultados são superiores para as crianças mais novas.

Análise Multivariada aos Compósitos Competência / Aceitação

A análise multivariada de variância (MANOVA *two-way*) às quatro subescalas da PSPCSA demonstrou possuir uma potência de teste reduzida. Como tal, a probabilidade de não detetar um efeito existente era elevada. Desta forma, optou-se por repetir a mesma análise aos compósitos Competência e Aceitação.

As médias e os desvios padrão obtidos em cada compósito, em função da idade e do sexo, estão expostas na Tabela 1. Tal como para os dados relativos às quatro subescalas da PSPCSA, os resultados médios obtidos em ambos os sexos e idades, ao nível dos compósitos de competência e aceitação social percebidas são bastante elevados, encontrando-se acima do ponto médio da escala (2) e bastante próximo do ponto máximo (4).

A análise multivariada detetou resultados estatísticos tanto para a idade das crianças (Traço de Pillai = 0.087, $F(2,80) = 3.799$; $p = 0.027$; $\eta^2_p = 0.087$; $\pi = 0.676$) como para o seu sexo (Traço de Pillai = 0.073, $F(2,80) = 3.137$; $p = 0.049$; $\eta^2_p = 0.073$; $\pi = 0.587$). Em ambos os casos, os *effect size* são médios e a potência do teste reduzida.

As análises univariadas para os efeitos da idade das crianças no seu autoconceito identificaram a escala de Aceitação como aquela na qual os efeitos da idade são estatisticamente significativos ($F(1,81) = 5.515$, $p = 0.021$, $\eta^2_p = 0.064$, $\pi = 0.641$). Os *effect size* indicam-nos que estes efeitos são médios. A potência do teste é reduzida. As crianças mais novas apresentam resultados mais elevados de Aceitação Social.

Os testes de efeitos *between subjects* detetaram efeitos do sexo estatisticamente significativos em ambas as escalas: Competência ($F(1,81) = 4.957$, $p = 0.029$, $\eta^2_p = 0.058$, $\pi = 0.595$) e Aceitação ($F(1,81) = 6.073$, $p = 0.016$, $\eta^2_p = 0.070$, $\pi = 0.683$). A análise dos *effect size* revela que as diferenças devidas ao sexo em ambas as escalas são médias e superiores para a escala de Aceitação. As potências dos testes são reduzidas. Em ambas as escalas os rapazes tiveram resultados superiores às raparigas.

Discussão

Um dos aspetos referenciados na literatura, acerca das autoavaliações de crianças pequenas sobre o seu autoconceito, é o facto de estas apresentarem julgamentos irrealisticamente elevados, ainda que normativos (e.g., Harter, 2012; Stipek & Mac Iver, 1989). Os resultados do nosso estudo são concordantes com este facto, com as crianças a

apresentarem médias muito elevadas, em todas as subescalas do autoconceito, tanto aos 4, como aos 5 anos de idade.

Por outro lado, diversos investigadores demonstraram que esta tendência tende a declinar com a idade (e.g., Cole et al., 2001; Eccles et al., 1993; Marsh et al., 1991; Stipek & Mac Iver, 1989), à medida que as crianças vão sendo capazes de acomodar um maior realismo na forma como se vêem e avaliam. No entanto, a investigação no período pré-escolar sobre este assunto é bastante limitada, e nem sempre se cinge ao mesmo constructo, motivo que pode explicar o facto de a revisão de literatura sobre este assunto encontrar resultados díspares. Os resultados da nossa investigação parecem indicar que esta tendência surge já no fim do período pré-escolar: observou-se uma diminuição estatisticamente significativa no autoconceito das crianças, dos 4 anos para os 5 anos de idade, para as subescalas de aceitação dos pares e aceitação materna e para o compósito de aceitação social percebida. Desta forma, os nossos resultados reforçam os de investigações anteriores (Colwell & Lindsey, 2003; Mantzicopoulos, 2004). No entanto, é interessante e importante frisar que este declínio não se deu em todos os domínios do autoconceito, mas apenas naqueles que se referem à Aceitação Social. Os domínios da Competência não apresentaram diferenças significativas devidas à idade em nenhuma das análises. Parece-nos que poderão existir três hipóteses explicativas para esse facto. Por um lado, a nossa amostra é bastante reduzida, motivo pelo qual a potência de teste é baixa e, logo, a probabilidade de erro tipo II (não detetar um efeito existente) é bastante elevada. Talvez que com uma amostra maior, esse efeito fosse detetado. Por outro lado, diversos autores (e.g., Cole et al. 2001; Marsh et al., 1998) afirmam que o declínio do autoconceito das crianças pode ser diverso, consoante os domínios avaliados, podendo alguns permanecer estáveis. Os nossos resultados poderão corroborar essa hipótese. Finalmente, uma das teorias explicativas para esta diminuição do autoconceito na infância refere-se à acomodação de um maior realismo e à capacidade das crianças se distanciarem dum ideal. Segundo alguns autores, esta diminuição observada na idade escolar deve-se, em parte, à comparação com os resultados e sucesso académicos e à comparação social (Cole et al., 2001; Harter, 2012). Assim, talvez a diminuição dos resultados nos domínios de Competência Percebida (Cognitiva e Física) se observe um pouco mais tarde, apenas com a escolarização. Já no que concerne ao domínio de Aceitação dos Pares, a crescente socialização - e interesse por ela - das crianças, poderá conduzir a que os processos de acomodação do realismo e comparação social operem mais cedo a este nível e, como tal, se observe a diminuição do autoconceito neste domínio. Em relação à Aceitação Materna, hipotetizamos que a diminuição

do autoconceito neste domínio se possa dever também, em parte, à crescente sociabilização e interesse por ela, uma vez que alguns dos itens de Aceitação Materna se referem à capacidade da mãe permitir que a criança vá comer, brincar ou dormir em casa de amigos. Por outro lado, com a criança a tornar-se mais velha, mais independente e com a possível chegada de novos irmãos, talvez seja possível que alguns dos cuidados parentais se vão acomodando e alterando e, desta forma, a criança vá percecionando um maior distanciamento materno comparativamente com fases anteriores. Finalmente, o processo de comparação social, com as realidades dos seus pares, que vai conhecendo e percecionando, através da sociabilização, pode permitir que a criança vá alterando a forma como percebe a sua relação com a sua mãe. Não foi possível testar nenhuma destas hipóteses no nosso estudo.

Por sua vez, e em relação aos efeitos do sexo no autoconceito de crianças pré-escolares, a investigação tem vindo a apontar para a não existência de diferenças (e.g., Ackerman & Dozier, 2005; Bird & Reese, 2006; Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008; Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008; Mantzicopoulos, 2004; McCarthy, 1998; Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996). No nosso estudo foram detetados efeitos estatisticamente significativos do sexo no autoconceito das crianças, favorecendo os rapazes, na análise dos compósitos de Competência e Aceitação. Estes resultados são contrastantes com os obtidos nas poucas investigações que encontraram diferenças devidas ao sexo no autoconceito de crianças pré-escolares, uma vez que nesses estudos são geralmente as raparigas que reportam valores superiores em todos os domínios ou as diferenças encontradas podem ser explicadas segundo os estereótipos sexuais (e.g., Clark & Symons, 2000; Gullón-Rivera, 2013; Marsh et al., 2002). Em primeiro lugar, parece-nos que a já referida diminuta dimensão da amostra pode explicar o facto de não se encontrarem diferenças devidas ao sexo na análise às quatro subescalas do autoconceito. Por outro lado, no nosso entender, esse facto prejudica a compreensão dos nossos resultados, já que nos parece que seria fundamental perceber quais os domínios nos quais os rapazes apresentam valores mais elevados. De facto, embora os resultados obtidos nos dois compósitos, Aceitação Social e Competência Percebida, demonstrem que os rapazes apresentam resultados superiores em ambos os domínios, a verdade é que o agregar dos domínios por meio de média aritmética pode enviesar os resultados. Ainda assim, o resultado mais elevado no domínio da Competência Percebida poderá estar de acordo com os estereótipos sexuais, com os rapazes a apresentarem valores mais elevados na competência física e cognitiva.

Resumindo, os nossos dados indicam que, de facto, as crianças pequenas apresentam resultados muito elevados nos diferentes domínios do autoconceito, mas já são capazes de distinguir e apresentar domínios diferenciados, segundo um modelo multidimensional do autoconceito. Por outro lado, os elevados valores do autoconceito parecem começar a declinar já no fim do período pré-escolar, pelo menos nalguns domínios, sugerindo, dessa forma, um desenvolvimento diferenciado do autoconceito, consoante os diferentes domínios avaliados. Finalmente, parecem existir diferenças no autoconceito relacionadas com o sexo das crianças, favorecendo os rapazes, que carecem de um estudo mais aprofundado, de forma a melhor serem compreendidas e explicadas.

No entanto, o nosso estudo apresenta algumas limitações. Por um lado, a dimensão da amostra é pequena para o tipo de análises utilizado. Seria importante e interessante replicar o estudo numa amostra maior para permitir melhor análise e compreensão das diferenças ao nível das quatro subescalas do autoconceito. Por outro lado, por se tratar de uma amostra muito homogénea, toda pertencente a um mesmo estrato sociocultural, não podemos generalizar os nossos resultados. Portanto, seria interessante e importante verificar se estes mesmos resultados seriam replicados numa amostra mais diversificada em termos socioeconómicos. Também a sua replicação em amostras clínicas ou de risco seria importante, para melhor compreender o desenvolvimento do autoconceito em crianças não normativas, a fim de procurar utilizar esse conhecimento no desenvolvimento de programas de intervenção precoce a este nível.

A nossa investigação permitiu alargar a compreensão do desenvolvimento normativo do autoconceito de crianças de idade pré-escolar, ainda que demonstre a necessidade e importância de continuar a realizar este trabalho. O facto de possuímos dados de cariz longitudinal reforça os resultados obtidos na nossa investigação e parece-nos ser uma vantagem para este tipo de investigações.

Referências

- Ackerman, J., & Dozier, M. (2005). The influence of foster parent investment on children's representations of self and attachment figures. *Applied Developmental Psychology, 26*, p. 507-520. doi: 10.1016/j.appdev.2005.06.003
- Bird, A., & Reese, E. (2006). Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self. *Developmental Psychology, 42*(4), 613-626. doi:10.1037/0012-1649.42.4.613
- Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Clark, S., & Symons, D. (2000). A longitudinal study of Q-sort attachment security and self-processes at age 5. *Infant and Child Development, 9*, 91. doi: 10.1002/1522-7219(200006)9:2%3C91::AID-ICD218%3E3.3.CO;2-F
- Cole, D., Maxwell, S., Martin, J., Peeke, L., Seroczynski, A., Tram, J., & ... Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development, 72*(6), 1723-1746. doi:10.1111/1467-8624.00375
- Colwell, M., & Lindsey, E. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care, 173*, 249-258. doi: 10.1080/03004430303096
- Dutton, K., & Brown, J. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 139-148. doi:10.1037/0022-3514.73.1.139
- Eccles, J., Wigfield, A., Flanagan, C., Miller, C., Reuman, D., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality, 57*(2), 283-310. doi: 10.1111/j.1467-6494.1989.tb00484.x
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*(3), 830-847. doi:10.2307/1131221
- Emídio, R., Santos, A. J., Maia, J., Monteiro, V., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-Escolar. *Análise Psicológica, 26*, 491-499.

- 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*(4), 433-450. doi:10.1080/14616730802461466
- Gullón-Rivera, A. (2013). Puerto Rican kindergartners' self-worth as coded from the Attachment Story Completion Task: correlated with other self-evaluation measures and ratings of child behavior toward mothers and peers. *Attachment & Human Development, 15*(1), 1-23. doi:10.1080/14616734.2013.743250
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Social and personality development* (pp. 275-386). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 1-37). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982. doi:10.2307/1129772
- Hoge, D., Smit, E., & Crist, J. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence, 24*, 295-314. doi:10.1007/BF01537598
- Jensen, M. A. (1983). Self-Concept and its relation to age, family structure, and gender in head start children. *Journal of Psychology, 113*(1), 89-94. doi:10.1080/00223980.1983.9923561
- Leary, M., & Tangney, J. (2003). The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Ed.), *Handbook of self and identity* (pp. 401-418). New York: Guilford Press.

- Lyon, M. (1993). Academic self-concept and its relationship to achievement in a sample of junior high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 201-210. doi:10.1177/0013164493053001022
- Manning, M. (2007). Re-framing how we see student self-concept. *The Education Digest*, 72(8), 36–41.
- 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. *Journal of Genetic Psychology*, 165(1), 51-65. doi:10.3200/GNTP.165.1.51-66
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636. doi:10.1037//0022-0663.82.4.623
- Marsh, H. (1993a). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self: The self in social perspective* (Vol. 4, pp. 59-98). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marsh, H. (1993b). Relations between global and specific domains of self: The importance of individual importance, certainty and ideals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 975-992. doi:10.1037//0022-3514.65.5.975
- Marsh, H., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107. doi:10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H., Craven, R., & 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. doi:10.1037/0022-0663.83.3.377
- Marsh, H., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort–multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053. doi:10.2307/1132361

- Marsh, H., Ellis, L., & Craven, R. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology, 38*(3), 376-393. doi:10.1037/0012-1649.38.3.376
- Marsh, H., Smith, I., & Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relations with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*(5), 581-596. doi:10.1037/0022-0663.77.5.581
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). Escala de auto-conceito 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, & Vera Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT.
- McCarthy, G. (1998). Attachment representations and representations of the self in relation to others: A study of preschool children in inner-city London. *British Journal of Medical Psychology, 71*(1), 57-72. doi:10.1111/j.2044-8341.1998.tb01367.x
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-Concept, and identity. In M. R. Leary & J. P. Tagney, (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 69-104). New York: Guilford Press.
- Pinto, A., Gatinho, A., Silva, F., Veríssimo, M., & Santos, A. (2013). Vinculação e modelo interno dinâmico do *self* em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia, Saúde & Doença, 14*, 515-528.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60*, 141-156. doi:10.2307/2096350
- Stipek, D., & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*(3), 521. doi:10.2307/1130719
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development, 70*, 183-201. doi:10.1111/1467-8624.00014

Verschueren, K., Marcoen, A. & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67(5), 2493-2511. doi:10.2307/1131636

Wylie, R.C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

CAPÍTULO IV

Qualidade da vinculação e modelo interno dinâmico do self em crianças de idade pré-escolar

Resumo

A teoria da vinculação sugere que as noções sobre o *self* e as representações das relações de vinculação são internalizadas ao longo do tempo de forma complementar e mutuamente confirmatória, com as relações precoces a possuir um papel fundamental neste processo. No entanto, poucos estudos olharam para as associações entre o *self* e a qualidade da vinculação durante o período pré-escolar, como este estudo pretende fazer. A nossa amostra foi constituída por 70 crianças portuguesas, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. A qualidade das representações de vinculação foi acedida por meio da *Attachment Story Completion Task* - ASCT (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990). As 5 histórias foram videogravadas e cotadas, por três cotadores independentes, numa escala de 8 pontos, para a Coerência e Segurança. O acordo entre cotadores atingiu, respetivamente, 0.81 e 0.85. Os modelos internos dinâmicos do *self* foram acedidos através da *Puppet Interview* (Cassidy, 1988). Os resultados demonstram existir uma relação entre a relação de vinculação estabelecida com a mãe e a organização do modelo interno dinâmico do *self*. Crianças com um modelo de vinculação seguro demonstraram possuir um modelo interno do *self* mais positivo. Os nossos resultados suportam a presença de ligações entre as representações de vinculação e as representações globais do *self*. No futuro também seria importante diversificar a nossa amostra, presentemente uma amostra normativa, de forma a poderem-se explorar diferentes padrões de associação entre ao autoconceito e as representações de vinculação.

Palavras-chave: vinculação, modelos internos dinâmicos, autoconceito

Abstract

Attachment theory suggests that notions about the self and representations of the attachment relationships become internalized over the time within a matching mode, with early interactions performing a crucial role on this process. Nevertheless, few studies looked at the associations between self-concept and attachment quality during the preschool period, as this study aims to do. Participants were 70 Portuguese children, aged between 4 and 5 years. Quality of attachment representations was assessed through the Attachment Story Completion Task - ASCT (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990). All the 5 stories were videotaped and rated, by three blinded trained coders, on a 8-point scale for Coherence and Security (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990). Inter-rater agreement reached, respectively, 0.81 and 0.85. Self representations were assessed using the Puppet Interview (Cassidy, 1986) to evaluate the internal working model of the self. Results show the relation between attachment relationship and the organization of the child self internal working model. Children with a secure attachment model showed a more positive internal model of the self. Our results support the presence of connections between the quality of the attachment representations and the global representation of the self. In the future it would also be important to diversify our sample, presently a non-risk one, so that different patterns of association between self-concept and attachment representations can be explored.

Key Words: attachment, internal working models, self-concept

Introdução

O Conceito de *Self*

O interesse em estudar o *self* tem vindo a ser profundo e contínuo ao longo dos tempos, devido à ideia de que as crenças e sentimentos sobre o próprio possuem um papel determinante no desenvolvimento dos indivíduos (Cassidy, 1990). De facto, consideram-se em risco para uma série de problemas negativos, tais como um menor sucesso escolar (e.g. Mann, Hosman, Schaalma, & De Vries, 2004), maior psicopatologia, como ansiedade (e.g. Lee & Hankin, 2009), depressão (e.g. Sowislo & Orth, 2013) e ideações suicidas (e.g., Thompson, 2010), as crianças e adolescentes que pensam negativamente sobre si. Pelo contrário, as autoperceções positivas têm sido associadas a resultados favoráveis como o sucesso académico (e.g., Marsh, 1990), e a aceitação dos pares (e.g., Boivin & Begin, 1989).

Desta forma, ao longo dos tempos, diferentes teorias da Psicologia foram-se interessando pelo estudo do *self*, desde as teorias clássicas da Psicologia Social, passando pelas teorias de relação de objeto da Teoria Psicanalítica e culminando na Teoria da Vinculação. Um fator unificador destas diferentes teorias sobre o *self* é a noção que este se desenvolve com as interações sociais (Bretherton, 1991; Cassidy, 1990). De forma geral, de todos os tipos de relações sociais, as que têm vindo a ser definidas como primordiais ao desenvolvimento do *self* têm sido as relações precoces estabelecidas com os cuidadores primários (Bowlby, 1971, 1973; Bretherton, 1991; Cassidy, 1990; Sroufe, 1995, 2000; Sullivan, 1953; Winnicott, 1960).

No entanto, e apesar de diferentes teorias apontarem para os primeiros anos de vida dos indivíduos como um período crucial no desenvolvimento de um autoconceito positivo, indicando que uma vez estabelecido, tem tendência a ser estável ao longo da vida (e.g., Entwisle, Alexander, Pallas, & Cadigan, 1987), pouca tem sido a investigação desta área efetuada em crianças pequenas, pré-escolares (Marsh, Ellis, & Craven, 2002).

Bowlby (1971, 1973), na sua Teoria da Vinculação, sugere que as pessoas desenvolvem um sentido global do seu *self* muito precocemente, em função da relação que estabelecem com as suas figuras de vinculação. Diversos autores têm vindo a reforçar esta ideia (e.g. Main, Caplan, & Cassidy, 1985), existindo alguns estudos que têm vindo a demonstrar que as crianças pequenas são capazes de falar sobre o seu *self*, de forma global (e.g. Eder, Gerlach, & Perlmutter, 1987).

Autores como Cassidy (1988), Verschueren, Marcoen e Shoefs (1996), Verschueren e Marcoen (1999), e Clark e Symons (2000), têm vindo a comprovar que é possível medir de forma fidedigna o *self* de crianças pré-escolares e que este se apresenta, de forma geral, estável. Estes estudos têm demonstrado também, que as crianças desta idade possuem já uma representação global de si. Desta forma, a investigação mais recente parece apontar para o facto de que as crianças pequenas possuem *selfs* estáveis e consistentes que podem ser avaliados de forma fidedigna (Erdmann, 2006). Byrne (1996) afirma que os instrumentos utilizados para investigar o *self* em crianças de idade pré-escolar devem ser desenhados de forma a: (a) manterem o interesse da criança; (b) providenciarem descrições da questão em estudo muito concretas e específicas; (c) utilizarem um método de resposta simples e direto; e (d) compensarem a tendência de respostas socialmente desejáveis.

Tendo por base a teoria da vinculação, Cassidy (1988) desenvolveu uma entrevista específica para aceder à representação global do *self* em crianças pequenas, denominada de *Puppet Interview*. Esta entrevista tem como objetivo fazer com que a criança revele os sentimentos generalizados acerca do *self*, de uma forma indireta e lúdica: o experimentador, ao colocar questões acerca do valor da criança a um fantoche, espera que a mesma responda através do próprio fantoche.

O Self na Teoria da Vinculação

Para a psicologia do desenvolvimento, e mais especificamente de acordo com a teoria da vinculação, as representações acerca da relação com a figura de vinculação estão estreitamente relacionadas com as representações do próprio *self* da criança. Bowlby (1973) postulou que a existência do modelo interno dinâmico relativo à figura de vinculação e do modelo interno relativo ao *self* é complementar e mutuamente confirmatória, dependendo a qualidade destes modelos do modo como as figuras de vinculação são sensíveis aos sinais da criança e do modo como respondem aos mesmos de forma contingente. Se a criança a partir da relação com a figura de vinculação, com base na disponibilidade e responsividade da mesma, desenvolver modelos representacionais seguros (i.e., quando as suas necessidades de proximidade emocional, de proteção e de segurança estão preenchidas, existindo suporte para uma exploração ativa e autónoma do meio), provavelmente irá desenvolver um modelo de funcionamento do *self* positivo, valorizado e especial. Se pelo contrário, desenvolve modelos representacionais inseguros (i.e., quando as interações precoces são caracterizadas por uma falta de adequação entre aquilo que são as necessidades da criança e as respostas dadas pelas

figuras cuidadoras), poderá desenvolver um modelo de funcionamento do *self* negativo, desvalorizado e sem amor (Verschueren, Marcoen & Schoefs, 1996).

O modelo interno de funcionamento do *self* é, assim, definido como uma estrutura dinâmica, contendo cognições emocionalmente carregadas sobre o modo como a criança de sente amada e valorizada (Cassidy, 1990). Na visão da autora, Bowlby (1971) quando elaborou a noção de modelo de interno dinâmico do *self*, ao contrário de outros teóricos, não se centrou na distinção entre autoafecto e autocognição, pelo que os modelos internos dinâmicos possuem quer componentes afetivos, quer componentes cognitivos, uma vez que o *self* se desenvolve na relação de vinculação, implicando, necessariamente, desta forma, a componente afetiva (Bowlby, 1971, 1973).

Representações de Vinculação e Representações de *Self*

Os escassos estudos que procuraram relacionar as experiências e representações de vinculação com as representações do *Self* em crianças de idade pré-escolar, têm demonstrado que as representações do *self* começam a estruturar-se e emergir nesta fase, encontrando-se relacionadas com as representações de vinculação. O estudo inaugural e de referência de Cassidy (1988), em que foi testada a existência de uma associação entre o grau de segurança e a qualidade das representações de vinculação e a qualidade da representação global do *self*, com crianças de 6 anos, utilizou: (1) um procedimento de Separação-Reunião, para avaliar a qualidade de vinculação à mãe; (2) uma tarefa de completamento de histórias, para avaliar a representação do *self*; (3) uma entrevista com a criança onde aplicou a subescala da autoestima contida na *Harter's Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982); (4) a *Puppet Interview* para avaliar a autoestima; e, por último, (5) a *Harter's Perceived Competence Scale for Children* (Harter, 1982), para avaliar elementos do autoconceito. Este estudo revelou que crianças seguras tendem a descrever-se de forma mais positiva, projetando uma boa imagem do seu *self* e apresentando maior capacidade para conceber imperfeições em si próprias.

Verschueren, Marcoen e Schoefs (1996), com crianças de 5 anos, aplicaram a *Puppet Interview*, numa versão adaptada por si, para aceder às representações do *self* e a *Attachment Story Completion Task* para aceder ao modelo interno de vinculação. Detetaram uma relação significativa entre estes dois conceitos. No entanto, os seus resultados demonstram que crianças com uma vinculação segura não só possuem uma maior representação na categoria do *self* positivo e aberto das *Puppet Interview*, mas também na categoria positivo e perfeito.

Desta forma, pelo menos nesta idade, e de acordo com este estudo, a característica principal de crianças seguras não parece ser a de possuírem uma autoimagem aberta a imperfeições (Cassidy, 1988), mas simplesmente uma autoimagem positiva, que pode ser aberta ou perfeita, dependendo de fatores ainda desconhecidos. Verificou-se também que as crianças com uma representação positiva do *self*, se apresentam mais competentes socialmente e melhor ajustadas à escola do que as crianças com uma representação negativa.

Mais tarde, Verschueren e Marcoen (1999), replicando este estudo em crianças com a mesma idade, ao mesmo tempo que introduziam novas medidas e avaliavam separadamente as representações de vinculação do pai e da mãe, verificaram que crianças com uma representação de vinculação segura da sua relação com a mãe apresentavam valores mais elevados ao nível da autoestima e da autopercepção das suas competências cognitivas e físicas. Neste estudo, que utilizou diferentes metodologias para aceder à autoestima, a diferença mais robusta foi encontrada quando as representações do *self* foram acedidas por meio da *Puppet Interview*. Já a qualidade da representação da relação de vinculação com o pai, predisse problemas comportamentais de ansiedade e de isolamento.

No seu estudo longitudinal, Clark e Symons (2000), utilizaram o *Attachment Q-Sort*, para aceder à qualidade da relação de vinculação aos 2 anos de idade, a *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*, para aceder ao autoconceito das crianças aos 5 anos de idade e a *Puppet Interview*, para aceder à autoestima das crianças também aos 5 anos. Encontraram relações concorrentes entre o comportamento de vinculação das crianças às suas mães e as suas representações de *self*, sugerindo a existência de uma associação moderada entre o grau de segurança da vinculação e a qualidade afetiva da autoestima e da representação global das crianças sobre si. No entanto, os scores da segurança de vinculação aos 5 anos não predisseram uma quantidade significativa de variância no autoconceito geral ou na aceitação social. Estes resultados diferem de trabalhos prévios (Cassidy, 1988). Contrariamente às expectativas, a segurança de vinculação aos 2 anos de idade não predisse as representações do *self* aos 5 anos de idade. Por outro lado, não foram encontradas relações entre as duas medidas de *self*, confirmando resultados de estudos prévios (Cassidy, 1988; Verschueren et al., 1996), onde as crianças que avaliaram de forma positiva as suas competências nas escalas de autoconceito não se descreveram uniformemente de forma positiva na medida de autoestima. Os autores concluíram que a falta de relação entre as duas medidas de *self*, bem como o facto de não encontrarem relações entre a segurança de vinculação e as dimensões do autoconceito, contribuem para crescentes preocupações com a

validade da PSPCSA (e.g. Fantuzzo et al., 1996). Será também de referir que a medida utilizada neste estudo para aferir acerca da vinculação, é uma medida comportamental, o que pode influenciar os resultados obtidos a este nível.

Por sua vez, Goodvin, Meyer, Thompson e Hayes (2008), verificaram que a segurança das representações de vinculação, aos 4 anos, está associada a um *self* mais positivo aos 5 anos, sendo que as crianças seguras demonstram uma maior consistência ao longo do tempo relativamente às suas autoperceções. Estes resultados de associação entre as representações de vinculação e as representações de *self* foram corroborados por estudos de diversos autores (Ackerman, & Dozier, 2005; Gullón-Rivera, 2013; Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos e Shin, 2008; Silva e Santos, 2011; Toth, Sheree, Cichetti e Macfie, 2000).

Também em estudos com crianças mais velhas, foi demonstrado que crianças seguras, possuem um *self* mais positivo e fazem atribuições mais positivas acerca das intenções dos outros (pais, pares ou professores) (Clark & Symons, 2009). Já em adolescentes, Mikulincer (1995) verificou que os indivíduos seguros possuem uma visão mais positiva acerca do *self*, comparativamente a indivíduos ambivalentes. Os adolescentes seguros demonstraram também possuir uma estrutura do *self* mais coerente, equilibrada e complexa.

Desta forma, a presente investigação teve como objetivo compreender a relação entre o modelo interno de funcionamento do *self* e o modelo interno da figura de vinculação, pretendendo-se analisar se existe uma associação entre a qualidade da representação de vinculação e a representação global do *self*, em crianças de idade pré-escolar.

Método

Participantes

Participaram 70 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Caracterizada pela sua homogeneidade, a amostra é constituída por participantes que se encontram inseridos em contexto escolar, numa instituição privada de ensino pré-escolar no Distrito de Lisboa. Relativamente às famílias das crianças, as habilitações literárias maternas variam entre os 9 e os 23 anos de escolaridade ($M = 15.00$; $DP = 3.04$) e as habilitações paternas entre os 4 e os 19 anos ($M = 15.1$; $DP = 3.33$). As mães têm em média 35.8 anos ($DP = 4.67$) de idade e os pais 38.3 anos ($DP = 6.6$). Os pais receberam informação sobre o projeto e preencheram um consentimento informado.

Material

Representação de Vinculação. *Attachment Story Completion Task* (ASCT: Bretherton, Ridgeway, & Cassidy 1990; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009). A ASCT é um instrumento que tem como objetivo aceder ao modelo interno de vinculação através da análise das narrativas das crianças construídas a partir de cenários do dia-a-dia familiar apresentados pelo investigador. É aplicável entre os 3 e os 6 anos e consiste numa entrevista de cerca de 30 minutos, durante a qual, através de uma família de pequenos bonecos (pai, mãe, duas crianças do mesmo sexo, mas de idades diferentes e a vizinha) e adereços (e.g. mesa e cadeiras, bolo de aniversário, camas, e um automóvel), a criança é convidada a construir pequenas narrativas que terminem os inícios das histórias apresentados pelo investigador.

É constituída por seis histórias distintas, tendo cada uma delas sido formulada no sentido de remeter para uma problemática distinta acerca da vinculação: (1) a figura de vinculação num papel de autoridade face a um acidente da criança (a história do Sumo Entornado); (2) a dor como um desencadeador de comportamentos de vinculação e proteção (história do Joelho Magoado); (3) o medo da criança (história do Monstro no Quarto); (4) a ansiedade de separação e a capacidade de *coping* com um cuidador substituto, a vizinha, (história da Partida); (5) e a tonalidade afetiva do regresso dos pais (história do Reencontro). Previamente a estas seis histórias, é apresentada a história do Aniversário, que serve de história de aquecimento e ambientação da criança à tarefa. Diversos estudos têm utilizado a ASCT nos últimos anos em Portugal, sugerindo a validade da sua utilização em crianças do pré-escolar (Maia et al., 2008; Maia & Veríssimo, 2012; Pinto et al., 2011).

Procedimentos de aplicação da ASCT. O sexo e posição na fratria da criança-protagonista na história são igualados aos da criança participante (Bretherton, Ridgeway, & Cassidy, 1990). De seguida, apresenta-se cada elemento da família à criança, pedindo-lhe que dê um nome a cada um dos irmãos/irmãs, bem como à vizinha. Parte-se para a apresentação dos adereços da história em questão e inicia-se a introdução dramatizada da história. No fim, o investigador dá a seguinte instrução: “*Mostra-me o que aconteceu a seguir...*”, largando os bonecos e deixando a cena livre para a criança. Para iniciar a história seguinte, o experimentador diz: “*Tenho uma ideia para uma história diferente*” ou “*Podemos passar à próxima história?*” e de modo a facilitar o envolvimento da criança na tarefa é-lhe pedido, no final de cada história, que ajude a dispor o cenário para a história seguinte.

Metodologia de cotação da ASCT. Realizou-se uma avaliação das representações de vinculação num contínuo, privilegiando a extensão em que estão presentes, ou não, elementos da dimensão segurança – insegurança (Heller, 2000; Maia et al., 2009). Para tal, são analisados dois critérios: coerência e segurança, ambos avaliados numa escala de 8 pontos. No presente estudo só o critério da segurança foi utilizado. O critério da segurança constitui uma medida mais lata que inclui a capacidade de resolução do problema, tem também em conta os seguintes parâmetros: comportamento não-verbal, emoção geral expressa, conhecimento emocional, representação parental, investimento na tarefa, fluência verbal e interação com o entrevistador. É igualmente avaliada numa escala de 8 pontos, que varia de Desorganizado (1) a Muito Seguro (8), e onde estão contidas as distintas cambiantes dos comportamentos de evitamento e de ambivalência.

Os vídeos foram cotados por investigadores independentes tanto da recolha dos dados, como das restantes medidas, devidamente treinados e desconhecedores de qualquer informação acerca dos participantes. Para avaliar a validade da cotação, cerca de 60% dos dados foram cotados por dois investigadores, tendo-se obtido um acordo interavaliadores de $r = 0,85$ para a Segurança.

Modelo Interno Dinâmico de Self. *Puppet Interview* (PI: Cassidy, 1988; Verschueren, Schoefs, & Marcoen, 2000). A *Puppet Interview*, aplicável a crianças entre os 5 e os 7 anos de idade, é uma metodologia semiprojectiva de entrevista indireta que consiste em dar-se à criança um fantoche de mão, ao qual o entrevistador coloca 20 questões relativas ao valor ou autoestima da criança. A criança deverá responder às questões, dando voz ao fantoche, assumindo-se assim, que ao fazê-lo estará a revelar as suas expectativas acerca do modo como os outros a percebem, podendo estas respostas ser interpretadas como um reflexo da própria autoestima da criança (Cassidy, 1988).

A *Puppet Interview* foi criada por Cassidy (1988) e utilizada nesse mesmo estudo. De lá para cá, vários autores têm vindo a utilizá-la como metodologia de investigação, contribuindo para a sua validação (Ackerman & Dozier, 2005; Clark & Symons, 2000, 2009; Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008; Gullón-Rivera, 2013; Verschueren & Marcoen, 1999; Verschueren, Buyck, & Marcoen, 2001; Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996). Em Portugal os estudos sobre esta temática em crianças pré-escolares são extremamente raros, mas têm também demonstrado bons resultados na utilização desta medida (Silva & Santos, 2011).

Procedimentos de aplicação da PI. O entrevistador começa por apresentar o fantoche à criança (um sapo chamado “Croco”), deixando que esta se habitue à sua presença e que o agarre, se assim o desejar. É explicado à criança o funcionamento do jogo, através das seguintes instruções: “*Eu vou fazer algumas perguntas ao Croco. Perguntas sobre ti. E o Croco vai responder a estas perguntas. Mas...sabes...o Croco não consegue falar por ele próprio, ele não tem voz, então tens que ser tu a falar pelo Croco. Queres experimentar para ver como é?*”. Seguem-se algumas perguntas de aquecimento para familiarizar a criança com a tarefa, após o que investigador termina dizendo: “*Percebes como funciona este jogo? Tu podes responder o que quiseres. Não existem respostas certas ou erradas, o Croco só tem de dizer o que realmente pensa.*”. A partir deste momento, o entrevistador olha diretamente apenas para o fantoche e começa a fazer-lhe as perguntas (Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 2000).

Metodologia de cotação da PI. Quer a qualidade afetiva e positividade do *self*, quer a facilidade em admitir falhas realísticas quando pressionadas (abertura a imperfeições), são tomadas em consideração no processo de cotação (Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996). De facto, com o objetivo de cotar separadamente as dimensões – positividade e abertura – do modelo do *self*, Verschueren, Schoefs e Marcoen (1994), procederam à elaboração de um sistema de codificação diferente do originalmente desenvolvido por Cassidy (1988). De acordo com este novo sistema, a abertura do *self* é cotada a partir de cinco questões da *Puppet Interview*, as quais se referem a imperfeições realísticas. Quando a criança é capaz de admitir uma imperfeição, pelo menos a uma destas cinco questões, a entrevista é classificada como “Aberta”, caso contrário, quando a criança não assume qualquer imperfeição, a entrevista é classificada como “Perfeita” (Verschueren et al., 2000).

Relativamente à positividade do *self*, esta é avaliada em função das respostas da criança às restantes 15 perguntas. Quando a criança, nas 15 questões, não é capaz de fazer nenhum comentário negativo ou fornecer uma resposta ligeiramente negativa (“meia-negativa”) acerca do *self*, a entrevista é classificada como “Positiva”. Se, por outro lado, a criança fornecer, pelo menos, uma resposta fortemente negativa ou duas respostas ligeiramente negativas acerca do *self*, então, a entrevista é classificada como “Negativa”. A combinação das duas dimensões de Positividade e Abertura conduzem a quatro possíveis modelos com os quais as entrevistas são cotadas: (a) *Self* Positivo-Aberto, (b) *Self* Positivo-Perfeito, (c) *Self* Negativo-Aberto, e (d) *Self* Negativo-Perfeito (Verschueren, Schoefs, & Marcoen, 2000). Dois investigadores treinados, independentes da recolha de dados, bem como

das restantes medidas e desconhecedores de qualquer informação sobre as crianças, cotaram as entrevistas, tendo-se chegado a um acordo de 0.81.

Competência Verbal. *Weschler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPSI; Weschler, 1989; Adaptação Espanhola realizada pelo Departamento I+D da TEA Edições, Madrid, 1996). Foram aplicados os subtestes verbais da WPPSI, com o fim de analisar as competências verbais das crianças e possíveis diferenças na capacidade lexical e compreensão verbal, que pudessem influenciar de alguma forma os resultados obtidos tanto em termos de vinculação como de relações de objeto.

A WPPSI avalia o Quociente de Inteligência (QI) geral, subdividindo-o em duas partes: QI verbal e QI manipulativo em crianças com idades entre os 4 e os 6 ½ anos. A prova original é constituída por onze provas (seis verbais: Informação, Vocabulário, Aritmética, Semelhanças, Compreensão e Frases – Opcional) e cinco manipulativas.

Procedimento de aplicação da WPPSI. A recolha dos dados relativos ao QI verbal de cada criança foi realizada de forma individual e independente, em dias diferentes da recolha das narrativas ASCT, segundo a disponibilidade das crianças. As provas foram aplicadas pela seguinte ordem: Prova de Informação, Prova de Vocabulário, Prova de Aritmética, Prova de Semelhanças e Prova de Compreensão. Não foi, portanto, aplicada a prova opcional Frases.

Procedimentos Gerais. O presente estudo enquadra-se num projeto de investigação mais vasto financiado pela FCT (PTDC/MHC-PED/3929/2012). O projeto foi aprovado pela Comissão de Ética do centro de Investigação do ISPA-Instituto Universitário. Os pais foram contactados através da direção das escolas e convidados a participar numa reunião na qual os investigadores apresentaram os objetivos do estudo e os instrumentos a utilizar. Todos os pais que autorizaram a participação dos seus filhos assinaram um documento de consentimento informado, antes de iniciar as entrevistas foi solicitado o consentimento à criança.

As recolhas da entrevista ASCT, da *Puppet Interview* e da WWPSI foram realizadas por grupos de investigadores independentes, previamente treinados e cegos a todas as outras medidas. Todas as sessões foram videogravadas e cada instrumento recolhido em dias diferentes. A ordem de recolha dos diferentes instrumentos foi mantida para todas as crianças, primeiro a ASCT seguida da *Puppet Interview* e finalmente a WWPSI.

Para o tratamento estatístico dos dados, foi o utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS - versão 17). Foram determinadas as médias e os desvios-padrão no que respeita às características da amostra e às variáveis contínuas em estudo. A

consistência interna do ASCT foi avaliada através do alfa de Cronbach. Recorreu-se a testes *de análise de variância* para verificar as diferenças entre crianças com um *self* positivo ou negativo ao nível da segurança da vinculação.

Resultados

Representações de Vinculação

Realizou-se uma análise de Cronbach entre as diferentes histórias da ASCT, em relação à Segurança, tendo-se verificado um alfa de 0.85. Através da média dos valores de Segurança, nas 5 histórias, foi criada uma nova variável, denominada de Segurança total ($M = 5.61$; $DP = 0.98$). Não encontramos correlações significativas entre a segurança e a capacidade verbal.

Modelo Interno do Self

Tendo em conta o número de sujeitos ($N=70$), a cotação do modelo interno do *self* foi reduzida para uma dimensão de positividade versus negatividade. Desta forma, foram criadas duas categorias: 37 sujeitos foram classificados na categoria *Self* Positivo e 33 sujeitos na categoria *Self* Negativo.

Modelo Interno de Vinculação e Modelo Interno do Self

Para avaliar de que forma é que o modelo interno dinâmico de vinculação está relacionado com o modelo interno dinâmico do *self*, recorreu-se à ANOVA *one-way*. Observou-se um resultado estatisticamente significativo entre a positividade do *self* e os resultados de Segurança ($F(1, 69) = 4.40$, $p < 0.05$), com os sujeitos com um modelo interno dinâmico positivo do *self* a apresentarem valores significativamente mais elevados na escala de Segurança, comparativamente aos sujeitos com um modelo interno negativo dinâmico do *self*. Na figura 1 apresenta-se a representação gráfica das médias.

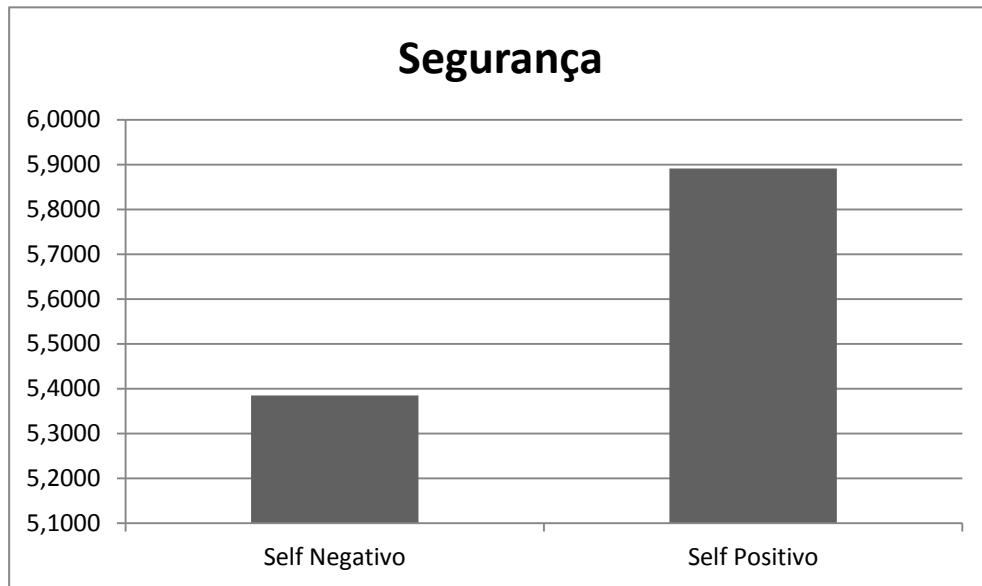


Figura 1. Modelo interno de vinculação em função da positividade do *self*

Discussão

No presente estudo, foi possível confirmar uma forte associação entre a segurança da representação da relação de vinculação, e a positividade do *self*. Mais especificamente, através da análise das narrativas produzidas no ASCT, ficou demonstrado que as crianças que apresentaram valores mais elevados na escala de Segurança (representação mais segura da relação de vinculação), possuem uma representação global do *self* mais positiva. Estes resultados vão ao encontro do proposto por Bowlby (1971, 1973), de que crianças com um modelo interno de vinculação mais seguro, possuem um modelo interno do *self* mais positivo. Tendo em conta o racional da ASCT, é igualmente importante salientar que as crianças que possuem um modelo interno de vinculação mais seguro, constroem narrativas mais seguras e mais coerentes e são capazes enfrentar os problemas apresentados nas histórias de forma emocionalmente aberta, apresentando resoluções onde, por exemplo, os adultos respondem de forma contingente às necessidades da criança protagonista.

Apesar de terem sido realizados poucos estudos que procurassem analisar a associação entre o conceito de *self* e o modelo interno de vinculação, no período pré-escolar, os resultados do presente estudo, vão, na sua generalidade, ao encontro dos resultados encontrados em estudos anteriores (e.g., Cassidy, 1988; Clark & Symons, 2000, 2009; Verschueren & Marcoen, 1999; Verschueren, Marcoen, & Schoefs, 1996), contribuindo assim

não só para os estudos empíricos realizados na área dos modelos internos dinâmicos, como também para a validação, quer da ASCT, quer da *Puppet Interview*.

Relativamente às limitações da presente investigação, podemos apontar duas questões essenciais. A primeira refere-se ao tipo de amostra escolhida, pois os participantes são todos oriundos de famílias pertencentes a uma classe socioeconómica média e média alta, não representando assim a generalidade das famílias portuguesas. Deste modo, os resultados deste estudo não podem ser generalizados a toda a população, o que resulta numa validade externa mais reduzida. Torna-se assim importante, em futuros estudos que pretendam generalizar estes resultados, procurar uma amostra mais diversificada do ponto de vista socioeconómico. Em segundo lugar, encontra-se o facto de as medidas aplicadas serem concorrentes: apesar de serem recolhidas e cotadas por equipas de investigadores independentes, a recolha de ambas foi realizada, sensivelmente, ao mesmo tempo. Tal facto, implica a não existência de validade preditiva, ou seja, que os dados obtidos não permitem afirmar que a qualidade das representações de vinculação prediz a qualidade da representação global do *self*.

Desta forma, no futuro e tentando colmatar a segunda limitação apontada e algumas lacunas na literatura, será importante realizar um estudo de carácter longitudinal onde se analise, por exemplo, a direcção dos efeitos entre a qualidade da relação de vinculação com a mãe, a relação com os professores e a relação com os pares no desenvolvimento do *self*. No período pré-escolar e escolar, para além da relação de vinculação com os cuidadores, assiste-se a uma crescente importância da relação com os pares e com os professores no desenvolvimento da criança, podendo estas relações influenciar de forma positiva, ou negativa a sua adaptação e, conseqüentemente, o próprio *self*. Em estudos anteriores, foi comprovado que enquanto o envolvimento em relações de suporte com professores e pares prediz de forma positiva o desenvolvimento favorável da criança, a rejeição pelo grupo de pares e as interações conflituosas com os professores favorecem a inadaptação da criança ao contexto escolar (Verschuere, Doumen, & Buyse, 2012). O estudo de Verschuere e colaboradores (2012), foi pioneiro neste sentido, uma vez que na literatura as associações entre o autoconceito, a relação com os cuidadores, com os professores e a relação com os pares são analisadas separadamente. Assim, os resultados do estudo apontaram na direcção de um modelo de efeito especializado entre o autoconceito académico e a qualidade da relação com os professores, entre o autoconceito social e a aceitação pelos pares e entre o autoconceito global e a qualidade da vinculação à mãe.

Será igualmente importante, no futuro, diversificar o tipo de amostra, na medida em que a atual corresponde a uma população normal. Deste modo, mais do que aumentar o número de participantes, será importante analisar, por exemplo, os padrões de associação entre a representação global do *self* e as representações de vinculação numa população de risco.

Quando a figura de vinculação é sensível aos sinais da criança e responde às suas necessidades de conforto e proteção, a criança provavelmente irá desenvolver um modelo de figura de vinculação disponível, protetora e apoiante e um modelo de si própria como valorizada e competente (Bretherton, 1990). Por outro lado, quando os cuidadores adoptam comportamentos desadequados, sob a forma de maus-tratos ou negligência, as crianças têm maiores probabilidades de desenvolver padrões inseguros de vinculação e de construir modelos distorcidos do *self*, percecionando os outros como rejeitantes e indisponíveis (Benavente, Justo & Veríssimo, 2009). Posto isto, e tendo como referência as conceções sobre os modelos internos dinâmicos, revela-se interessante, com a mesma metodologia adoptada no presente estudo, analisar a associação entre as representações da relação de vinculação e o modelo interno de funcionamento do *self*, por exemplo em crianças vitimizadas em contexto institucional.

Referências

- Ackerman, J., & Dozier, M. (2005). The influence of foster parent investment on children's representations of self and attachment figures. *Applied Developmental Psychology, 26*, 507-520. doi:10.1016/j.appdev.2005.06.003
- Benavente, R., Justo, J., & Veríssimo, M. (2009). Os efeitos dos maus-tratos e da negligência sobre as representações da vinculação em crianças de idade pré escolar. *Análise Psicológica, 27*, 21-31.
- Boivin, M., & Begin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development, 60*(3), 591. doi:10.1111/1467-8624.ep7252724
- Bowlby, J. (1971). *Attachment and loss: Attachment* (vol. 1). Harmandsworth: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety, and anger* (vol. 2). Middelsex: Penguin Books.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal, 11*, 237-252. doi:10.1002/1097-0355(199023)
- Bretherton, I. (1991). Pouring new wine into old bottles: The social self as internal working model. In M.Gunnar and L.A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposia in child psychology: Self processes in development* (1-41). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Bretherton, I. (2005). In pursuit of the internal working model construct and its relevance to attachment relationships. In K. E. Grossmann, K., Grossmann, & E. Waters (Eds.) *Attachment from infancy to adulthood. The major longitudinal studies* (13-47). New York: The 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* (273-308). Chicago, IL US: University of Chicago Press.
- Byrne, B. (1996). Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation. *Measurement and instrumentation in psychology*. (37-62). Washington, DC, US: American Psychological.

- Cassidy, J. (1988). Child mother attachment and the *self* in six-year olds. *Child Development*, 59, 121-134. doi:10.2307/1130394
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the *self* in young children. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti e E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention* (87-119). Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, S., & Symons, D. (2000). A longitudinal study of Q-sort attachment security and *self*-processes at age 5. *Infant and Child Development*, 9, 91-104. doi:10.1002/1522-7219(200006)9:2<91::AID-ICD218>3.0.CO;2-O
- Clark, S., & Symons, D. (2009). Representations of Attachment Relationships, the *Self*, and Significant Others in Middle Childhood. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 18, 316-321.
- Eder, R., Gerlach, S., & Perlmutter, M. (1987). In search of children's selves: Development of the specific and general components of the self concept. *Child Development*, 58, 1044-1050. doi:10.2307/1130545
- Erdmann, A. (2006). *Preschoolers' self-concepts: Are they accurate?* (Senior honors thesis presented in partial fulfillment of the requirements for graduation with distinction in early childhood development in the College of Human Ecology at the Ohio State University). Retirado de https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/21903/Final_thesis_adobe_version.pdf?sequence=1
- Fantuzzo, J., McDermott, P., Manz, P., Hampton, V., & Burdick, N. (1996). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance: Does it work with low-income urban children. *Child Development*, 67, 1071-1084. doi:10.2307/1131880
- Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R., & Hayes, R. (2008). *Self*-understanding in early childhood: Associations with child attachment security and maternal negative affect. *Attachment and Human Development*, 4, 433-450. doi:10.1080/14616730802461466
- Gullón-Rivera, A. (2013). Puerto Rican kindergartners' self-worth as coded from the Attachment Story Completion Task: correlated with other self-evaluation measures and ratings of child behavior toward mothers and peers. *Attachment & Human Development*, 15(1), 1-23. doi:10.1080/14616734.2013.743250

- Heller, C. (2000). *Attachment and social competence in preschool children*. Master's thesis. Unpublished. Manuscript, Auburn University, AL.
- Lee, A., & Hankin, B. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(2), 219-231. doi:10.1080/15374410802698396
- Maia, J., & Veríssimo, M. (2011). Teoria da Vinculação: o salto do comportamento para o nível da representação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 380-393.
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A.J., & Shin, N. (2008). Autoconceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3, 423-433.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Monteiro, L., & Antunes, M. (2011). Representações de vinculação na infância: Competência verbal, estabilidade e mudança. *Análise Psicológica*, 3, 203-424.
- 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., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. In Bretherton, I. & Waters, E. (eds.): Growing Points of Attachment Theory and Research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No. 209), 66-104.
- Mann, M., Hosman, C., Schaalma, H., & De Vries, N. (2004). Self-esteem in an broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education research*, 19, 357-372. doi:10.1093/her/cyg041
- Marsh, H. (1990). The causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656. doi:10.1037/0022-0663.82.4.646
- Marsh, H., Ellis, L., & Craven, R. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38, 376-393. doi:10.1037/0012-1649.38.3.376.

- Mikulincer, M. (1995). Attachment style and the mental representation of the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 1203-1215. doi:10.1037//0022-3514.69.6.1203
- Pinto, A., Torres, N., Veríssimo, M., Maia, J., Fernandes, M., & Santos, O. (2011). Modèles internes opérants de l'attachement et relations d'objet internalisées: l'analyse du devenir des relations attachement par les récits à compléter. *Devenir*, *23*, 145-159. doi:10.3917/dev.112.0145
- Silva, I., & Santos, A. (2011). Qualidade da vinculação emodelo interno de funcionamento do self, em crianças vítimas de queimaduras. *Revista de Enfermagem Referência*, *III* (3), 85-93.
- Sowislo, J., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *139*, 213-240. doi:10.1037/a0028931
- Sroufe, L. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, *21*, 67-74. doi:10.1002/(SICI)1097-0355(200001/04)21:1/2%3C67::AID-IMHJ8%3E3.0.CO;2-2
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Thompson, A. H. (2010). The suicidal process and self-esteem. *Crisis: The Journal Of Crisis Intervention And Suicide Prevention*, *31*, 311-316. doi:10.1027/0227-5910/a000045
- Toth, S., Sheree, L., Cicchetti, D., & Macfie, J. (2000). Narrative representations of caregivers and self in maltreated pre-schoolers. *Attachment & Human Development*, *2*, 271-305. doi:10.1080/14616730010000849
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of *self* and socioemotional competence in kindergartners: differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, *70*, 183-201. doi:10.1111/1467-8624.00014
- Verschueren, K., Buyck, P., Marcoen, A. (2001). *Self*-representation and socioemotional competence in young children: a 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, *37*, 126-134. doi:10.1037//0012-1649.37.1.126

- Verschueren, K., Doumen, S., Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: Unique and joint effects on young children's *self*-concept. *Attachment & Human Development*, *14*, 233-248. doi:10.1080/14616734.2012.672263
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the *self*, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, *67*, 2493-2511. doi:10.2307/1131636
- Verschueren, K., Shoefs, V., & Marcoen, A. (2000). *Puppet Interview – Instructions and coding*. Unpublished manuscript. Catholic University Leuven, Leuven.
- Weschler, D. (1989). *WPPSI. Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Winnicott, D. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, *41*, 585-595.

CAPÍTULO V

Autoestima em crianças pré-escolares: a importância das relações de vinculação à mãe e ao pai e da aceitação pelos pares

Resumo

As avaliações e os sentimentos sobre o *self* têm um importante papel no desenvolvimento humano. Diferentes teorias referem a importância das relações sociais precoces no desenvolvimento do *self*. Contudo, para além de escassa, a investigação sobre o *self* em crianças pré-escolares tem ignorado a importância diferenciada da relação de vinculação à mãe e ao pai e a influência das relações com os pares. A presente investigação procurou contribuir para colmatar estas lacunas. A segurança de vinculação à mãe e ao pai foi medida através do *Attachment Behavior Q-Set* aos dois anos de idade. Aos cinco anos de idade mediram-se as relações com os pares com recurso a duas técnicas sociométricas (Nomeações e Comparação de Pares) e o *self* foi analisado por meio da autoestima, através do *California Child Q-Sort*. Os nossos resultados demonstraram que a segurança de vinculação ao pai e a aceitação dos pares são preditores significativos da autoestima. A segurança da vinculação à mãe apresentou um efeito no mesmo sentido, mas não significativo e a aceitação dos pares apresentou-se como moderadora do efeito da segurança de vinculação ao pai na autoestima das crianças. Os resultados são discutidos à luz das teorias e investigações sobre o desenvolvimento do *self*. Foi possível contribuir para o alargamento da compreensão do desenvolvimento do *self* em crianças pequenas.

Palavras-Chave: *Self*, Autoestima, Vinculação à Mãe, Vinculação ao Pai, Aceitação pelos Pares, pré-escolar.

Abstract

The evaluations and feelings about the self play an important role in human development. Different theories refer to the importance of early social relations in the development of the self. Research on the self in preschool children is scarce. Moreover it has ignored the differentiated importance of the attachment relationship to mother and father and the influence of peer relationships. This research sought to contribute to these gaps. Attachment Security to mother and father was measured by the Attachment Behavior Q-Set at two years of age. At five years of age we measured the relationships with peers using two sociometric techniques, Nominations and pair comparison, and the self through the analysis of self-esteem, with the California Child Q-Sort. Our results demonstrated that the security of the attachment to father and peer acceptance are both significant predictors of the childrens' self-esteem. The security of the attachment to mother had an effect in the same direction but didn't emerge as a significant predictor. Peer acceptance appeared as a moderator of the effect of the security of the attachment to father on the self-esteem of children. The results are discussed in light of the theories and research on the development of the self. It was possible to contribute to the enlargement of understanding of self development in young children.

Keywords: Self, Selfesteem, Attachment to Mother, Attachment to Father, Peer Acceptance, preschool.

Introdução

Os investigadores consideram que as avaliações e os sentimentos sobre o *self* têm um importante papel no desenvolvimento humano (Oyserman, Elmore & Smith, 2012). Diferentes teorias postulam que o *self* se desenvolve nas interações sociais (e.g., Bretherton, 1991; Cassidy, 1990; Cooley, 1902; Mead 1913) e que as relações precoces com os cuidadores primários são especialmente importantes (e.g., Bowlby, 1969/1982, 1973; Kohut, 1977). O reconhecimento da importância crescente das relações com os pares na idade pré-escolar fez emergir a questão de como estas influenciam o desenvolvimento do *self* (Cole, Jacquez, & Maschman, 2001; Verschueren, Doumen & Buyse, 2012). No entanto, a investigação sobre o *self* em crianças pré-escolares é escassa (Marsh, Ellis, & Craven, 2002) e tem ignorado a importância diferenciada da vinculação à mãe e ao pai (Verschueren & Marcoen, 1999) e a influência das relações com os pares (Verschueren, Doumen & Buyse, 2012). Adicionalmente, a associação entre o *self* das crianças e as relações com os pais e os pares foi estudada de forma independente (Verschueren, Doumen & Buyse, 2012).

O estudo do *self* pode ser realizado através da análise da autoestima dos indivíduos, que pode ser definida como a capacidade dos indivíduos fazerem avaliações positivas sobre si (Baumeister, 1998). Como tal, pode ser compreendida como um julgamento afetivo do valor global que o indivíduo se atribui a si próprio (Peixoto, 2003).

Self, Autoestima e a Teoria da Vinculação

A Teoria da Vinculação postulou que a história da relação com os cuidadores primários é internalizada em dois modelos internos dinâmicos: da relação de vinculação e do *self*. Segundo a teoria, estes dois modelos são complementares e mutuamente confirmatórios e a sua qualidade depende da forma como as figuras de vinculação são sensitivas e respondem de forma contingente às necessidades da criança. Desta forma, se a criança desenvolver modelos representacionais da relação de vinculação seguros (história de responsividade, sensibilidade e disponibilidade da figura de vinculação), provavelmente desenvolverá um modelo interno dinâmico do *self* positivo. Pelo contrário, se forem desenvolvidos modelos representacionais da relação de vinculação inseguros (falta de disponibilidade, responsividade e sensibilidade da figura de vinculação), provavelmente desenvolver-se-á um modelo interno dinâmico do *self* negativo, desvalorizado e mal-amado (Bowlby, 1969/1982; Verschueren, Marcoen & Schoefs, 1996).

Por conseguinte, o modelo interno dinâmico do *self* é definido como uma estrutura dinâmica que contém cognições emocionalmente carregadas sobre a forma como a criança se sente amada e valorizada e, como tal, possui tanto componentes afetivas como cognitivas (Cassidy, 1990). Consequentemente, podemos afirmar que o modelo interno dinâmico do *self* de Bowlby se assemelha à definição de autoestima anteriormente proposta.

A teoria da vinculação considera que a mãe é a figura de vinculação primária. No entanto, reconhece a existência de uma hierarquia de figuras de vinculação secundárias, com funções insubstituíveis. O pai é uma dessas figuras (Bowlby, 1969/1982; Monteiro & Veríssimo, 2010; Veríssimo et al., 2011). Se a relação de vinculação se baseia na história das interações entre a criança e a figura de vinculação, pode-se esperar que a qualidade da vinculação à mãe e ao pai possam diferir. Consequentemente, podemos questionar sobre o desenvolvimento do *self* na presença de diferentes qualidades de relações de vinculação, nomeadamente à mãe e ao pai.

Podemos colocar várias questões e hipóteses em relação a este assunto. Considerando que a mãe é a figura de vinculação primária, tal como proposto pela teoria da vinculação, podemos hipotetizar que a vinculação à mãe assuma um papel de destaque na rede de vinculações e, assim, ser a principal fonte de influência no desenvolvimento do *self* da criança. Contudo, também é possível que ambas as relações de vinculação influenciem diferentes facetas do *self* em desenvolvimento. Nesse sentido, poderá igualmente ocorrer um mecanismo que efetue uma espécie de "média" das qualidades das vinculações ao pai e à mãe e, dessa forma, serem ambas igualmente responsáveis no desenvolvimento do *self* da criança. Consequentemente, podemos questionar-nos se uma vinculação segura com um dos pais compensa uma vinculação insegura com o outro, permitindo o desenvolvimento de representações positivas do *self* mesmo na presença de uma relação de vinculação insegura e se essa compensação será total ou parcial (Verschueren & Marcoen, 1999). Finalmente, podemos ainda hipotetizar que as relações de vinculação ao pai e à mãe possam ser mediadas ou moderadas por outras variáveis como o género ou as relações com os pares.

Poucos estudos tentaram relacionar as experiências de vinculação às representações do *self* em crianças pré-escolares, tendo os seus resultados reportado a existência de relações positivas entre estas variáveis (e.g., Gullón-Rivera, 2013; Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos, & Shin, 2008; Pinto, Gatinho, Silva, Veríssimo, & Santos, 2013; Silva & Santos, 2011). Todos estes estudos usaram medidas concorrentes.

Num estudo longitudinal, Clark e Symons (2000) avaliaram a qualidade da relação de vinculação aos 2 e aos 5 anos de idade, através do *Attachment Q-Set* e o autoconceito e autoestima das crianças também aos 5 anos, através da *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* e da *Puppet Interview* (PI: Cassidy, 1988). Os autores encontraram relações moderadas e positivas entre o comportamento de vinculação das crianças com as suas mães e as suas representações de *self* ao nível das medidas concorrentes aos 5 anos de idade. No entanto, em termos longitudinais, a segurança da vinculação aos 2 anos de idade não predisse a representação do *self* aos 5 anos de idade. Também não foram encontradas relações entre a segurança de vinculação e o autoconceito das crianças. Por sua vez, Goodvin, Meyer, Thompson e Hayes (2008) encontraram uma associação positiva entre a relação de vinculação à mãe aos 4 anos de idade e o autoconceito das crianças aos 5 anos. A relação de vinculação foi medida através do *Attachment Q-Set* e o autoconceito através do *Child Self-View Questionnaire*.

Apenas temos conhecimento de um estudo que tenha analisado a influência diferenciada das relações de vinculação à mãe e ao pai no desenvolvimento do *self* em crianças pré-escolares. Verschueren e Marcoen (1999) mediram as representações de vinculação das crianças por meio da *Attachment Story Completion Task*, aplicando-a de forma a poderem aceder às representações de vinculação ao pai e à mãe de forma diferenciada, a competência socioemocional das crianças através do *Preschool Social Behaviour Questionnaire* e as representações do *self* das crianças através de três medidas: a *Puppet Interview*, a *Behavioral Rating Scale of Presented Self-Esteem* e a *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Os autores reportaram que a qualidade das representações de vinculação à mãe prediziam de forma melhor a positividade do *self* (medida pela *Puppet Interview*) do que as representações de vinculação ao pai. No entanto, estas apresentaram-se positivamente relacionadas com a autoestima comportamental das crianças. Adicionalmente, as representações de vinculação ao pai emergiram como preditor significativo da competência social com os pares, do comportamento ansioso/retirado e do ajustamento escolar enquanto que as representações de vinculação à mãe se revelaram preditoras significativas da competência social com os pares e da positividade do *self* das crianças. Finalmente, esta investigação reportou que uma vinculação segura com uma das figuras de vinculação compensa uma vinculação insegura com a outra, de forma incompleta.

Autoestima e Relações com os Pares

As relações com os pares são progressivamente importantes nos anos pré-escolares: a frequência das interações com os pares aumenta e as interações vão-se tornando mais complexas a partir dos 24 meses de idade (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Consequentemente, os investigadores começaram a hipotetizar que as relações com os pares pudessem facilitar ou interferir no ajustamento da criança (Ladd, Birch, & Buhs, 1999) e no seu desenvolvimento (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). A investigação demonstrou que o envolvimento em relações próximas e suportivas com os pares é um preditor de resultados desenvolvimentais positivos e que a rejeição pelo grupo de pares prediz o desajustamento das crianças (e.g., Rubin et al., 2006).

Seguindo modelos de desenvolvimento bioecológicos, os investigadores da área da vinculação reforçaram que embora a vinculação aos cuidadores primários seja um dos principais preditores do curso e dos resultados desenvolvimentais das crianças, ela é apenas um fator num complexo sistema de fatores interrelacionados (Cummings & Cummings, 2002). Consequentemente, os investigadores começaram a estudar a influência das relações com os pares no desenvolvimento do *self* (Verschueren, Doumen & Buyse, 2012).

São escassos os estudos que analisem a ligação entre o *self*, autoestima ou autoconceito de crianças pré-escolares e a qualidade das suas relações com os pares (Verschueren, Doumen & Buyse, 2012). Estudos empíricos com crianças mais velhas e adolescentes indicaram que a autoestima e a perceção do *self* são formadas através das experiências com os pares (e.g., Egan & Perry, 1998; Rudolph, Hammen, & Burge, 1995). Adicionalmente, a investigação sobre a relação entre a aceitação social (real e percebida) e o autoconceito social de crianças escolares demonstrou a existência de relações positivas entre estes dois constructos (e.g., Berndt & Burgoyne, 1996; Boivin & Begin, 1989; Dunstan & Dunstan, 2001). Segundo Boivin e Begin (1989), as crianças que experienciam dificuldades com os pares tendem a ter autoperceções negativas da sua competência social e baixas autoeficácia e expectativas sociais. Estes autores consideram que as crianças com um estatuto social elevado (populares) aceitam melhor e são melhor aceites pelos seus pares por possuírem sentimentos positivos sobre si, tendendo a participar mais nas atividades grupais e a cooperar melhor com os outros. Apenas conhecemos dois estudos sobre esta temática em crianças pré-escolares. Coplan, Findlay e Nelson (2004) demonstraram que segundo as avaliações dos seus educadores, as crianças com piores autoperceções (competência percebida) têm dificuldades nas suas relações (apresentam maior ansiedade social e eram mais

socialmente retiradas e excluídas pelos seus pares). As autopercepções foram acedidas por meio da *Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* e as relações com os pares através da *Child Behavior Scale*. Por sua vez, Emídio, Santos, Maia, Monteiro e Veríssimo (2008) reportaram a existência de relações significativas entre a aceitação dos pares e o autoconceito das crianças, nomeadamente ao nível das dimensões de aceitação dos pares e de aceitação materna do autoconceito. Para a avaliação do autoconceito os autores recorreram ao *Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* e para a aceitação de pares utilizaram-se duas provas sociométricas, a nomeação e a comparação de pares.

Em suma, os resultados das investigações parecem indicar que o sentido de *self* das crianças pré-escolares é influenciado pelas suas relações com os pares. No entanto, esta hipótese carece de confirmação empírica.

Análise Conjunta e Presente Investigação

As investigações parecem confirmar que o *self* se desenvolve no seio das interações sociais, sendo especialmente importantes as relações com as figuras importantes como as figuras de vinculação e os pares. No entanto, a investigação sobre este assunto é escassa em crianças pré-escolares. Além disso, a ligação entre o sentido de *self* das crianças e as suas relações com os pais e os pares é geralmente estudada de forma independente. As poucas investigações que analisaram os efeitos conjuntos destes dois relacionamentos no desenvolvimento do *self* (e.g., Rubin et al., 2004, Ryan, Stiller, & Lynch, 1994) reportaram associações positivas entre as variáveis. No entanto, as amostras dessas investigações foram constituídos por crianças mais velhas ou adolescentes. Apenas temos conhecimento de uma investigação que tenha analisado estes efeitos conjuntos em crianças pré-escolares. Verschueren, Doumen e Buyse (2012) encontraram ligações específicas entre as relações com os pares e algumas dimensões do autoconceito: o autoconceito académico estava significativamente relacionado com a qualidade da relação professor-aluno, o autoconceito social à aceitação dos pares e o autoconceito geral à qualidade da vinculação à mãe. Para além disso, reportaram um efeito indireto da qualidade da vinculação à mãe no autoconceito académico através do seu efeito nas relações das crianças com os adultos na escola. Por último, como já foi referido, a investigação sobre este assunto ignorou a influência diferenciada da vinculação ao pai e à mãe (ver acima).

A presente investigação procurou contribuir para a compreensão da importância de ambas as relações de vinculação, ao pai e à mãe, e das relações com os pares no desenvolvimento do *self* de crianças pré-escolares, através da análise dos seus efeitos na autoestima das crianças.

Genericamente, hipotetizamos que as relações seguras com os cuidadores primários e a aceitação pelos pares contribuem para o desenvolvimento de uma autoestima positiva. Contudo, várias ligações podem ser exploradas: as relações com os pais e os pares podem prever independentemente a autoestima ou as relações com os pares podem mediar ou moderar a autoestima da criança (ver Verschueren, Doumen & Buyse, 2012). Os efeitos diferenciados da vinculação à mãe e ao pai também permitem hipotetizar modelos mistos: uma relação de vinculação pode ter um efeito direto na autoestima das crianças e a outra ser mediada ou moderada pela aceitação dos pares.

Os resultados da investigação de Verschueren e Marcoen (1999) ajudam-nos a hipotetizar que a qualidade da vinculação à mãe possa ter um efeito direto e indireto na autoestima das crianças através das relações com os pares e que o efeito da qualidade da vinculação ao pai na autoestima das crianças possa ser moderado pelas relações com os pares.

Por conseguinte, analisaremos as ligações entre as relações de vinculação aos pais e as relações com os pares e a autoestima das crianças. Mais especificamente, examinaremos se estes efeitos são independentes ou se as relações com os pares emergem como mediadoras ou moderadoras da qualidade da relação estabelecida com cada figura parental.

Método

Participantes

Participaram no estudo 45 crianças. As observações para a análise das relações de vinculação à mãe e ao pai foram efetuadas quando as crianças tinham 2 anos de idade. Aos 5 anos de idade realizaram-se provas sociométricas para analisar a aceitação dos pares e observações para obter os dados relativos à autoestima das crianças. A amostra é homogénea, pertencendo a um estrato socioeconómico médio-superior. É composta por crianças que frequentam uma instituição privada de ensino pré-escolar do distrito de Lisboa. As crianças foram recrutadas junto dos pais, para participarem num estudo longitudinal mais vasto, em cada uma das salas de aula pré-escolar do estabelecimento de ensino. Os pais receberam informações sobre o projeto de investigação e seu objetivo, e preencheram um consentimento

informado. O nível de escolaridade das mães varia entre os 9 e os 23 anos de escolaridade ($M = 15.00$, $SD = 3.04$) e as qualificações paternas entre os 4 e os 19 anos ($M = 15.1$ $SD = 3.33$). As mães têm em média 35.8 anos ($SD = 4.67$) e os pais 38.3 anos ($SD = 6.6$).

Instrumentos

Segurança de vinculação. *Attachment Behaviour Q-Set* (AQS – versão 3.0: Waters, 1995). O AQS avalia a qualidade do comportamento de base segura da criança em relação à mãe ou outras figuras, num contexto ecologicamente válido, permitindo uma descrição pormenorizada do comportamento de vinculação das crianças (Veríssimo, Blicharski, Strayer & Santos, 1995). É um instrumento desenhado para a classificação de observação sistemática, com base na metodologia de *Q-Sort*, permitindo a obtenção de dados numa distribuição quase-normal (Waters, Noyes, Vaughn & Ricks, 1985). O valor de segurança de cada criança é extraído por meio de comparação estatística (correlação de Pearson), com o *sort* de critério [*criterion sort*] de classificação de uma "criança perfeita" em relação ao constructo de segurança, criado por um grupo de peritos (Waters & Deane, 1985). A presença ou ausência do fenómeno de base segura é inferido do perfil obtido (Posada et al., 1995).

Procedimentos de aplicação do AQS. Foram combinadas visitas domiciliárias, com a duração de cerca de 2-3 horas, com cada um dos pais, de modo a observar a interação da criança com a mãe e o pai. Solicitou-se que o outro progenitor estivesse ausente na observação de cada uma das díades. Os pais foram informados que o objetivo da visita era observar a criança com a mãe/pai nas suas rotinas diárias e, como tal, foram convidados a manter a sua rotina inalterada. As observações foram feitas por dois observadores que se comportaram como visitas sociais da casa. Os observadores tentaram não interferir na rotina da família, mas participaram dos jogos da criança quando solicitados e conversaram informalmente com a mãe/pai, tendo o cuidado de não perturbar as interações entre a mãe/pai e a criança. Quando necessário, e na sequência da conversa com a mãe/pai, foram feitas questões sobre itens que não puderam ser observados durante a visita. Os dois observadores que realizaram visitas domiciliárias com as mães foram independentes dos observadores das visitas com os pais. Os observadores foram treinados antes de observações com início, tendo discutido os itens e distribuído um *Q-sort* de uma criança idealmente segura.

Metodologia para a codificação do AQS. No final de cada observação, os observadores distribuem os 90 itens do AQS de forma independente, numa escala de nove níveis, desde “Extremamente Característico” a “Extremamente Incaracterístico” (Veríssimo,

Monteiro, Vaughn, Santos & Waters, 2005). Obtivemos um acordo interobservadores de 0.72 para as mães e de 0.73 para os pais. O *Q-Sort* de cada criança foi obtido pela média das duas descrições realizadas pelos observadores. Seguidamente cada *Q-sort* de criança foi estatisticamente comparado com o *sort* critério [*criterium sort*]. Um valor elevado nessa comparação estatística reflete uma elevada segurança à figura de vinculação com quem foram feitas as observações.

Autoestima. *California Child Q-Set* (CCQ: Block & Block, 1980). O CCQ é uma adaptação para crianças do *California Q-Set*, um instrumento concebido para descrever a personalidade de adultos. Desta forma, é constituído por 100 itens que descrevem características comportamentais, cognitivas e sociais das crianças. Estes itens devem ser administrados de acordo com o procedimento da metodologia *Q-sort*, a fim de descrever o comportamento de cada criança. O CCQ permite a avaliação de uma vasta gama de dimensões sociais, comportamentais e de personalidade das crianças (Block & Block, 1980; Dollinger, 1992; Waters, Noyes, Vaughn, & Ricks, 1985). Uma das dimensões que pode ser avaliada com este instrumento é a autoestima, através da comparação estatística das descrições feitas com um *sort* critério [*criterium sort*] de autoestima, que descreve o perfil ideal em termos desta variável (Waters et al., 1985). Através deste procedimento geram-se índices de autoestima para cada criança (Block & Block, 1980; Carreiras, Fragoso, & Santos, 2008).

Procedimentos de aplicação do CCQ. Dois investigadores observaram as crianças de forma independente no seu contexto escolar em várias atividades, durante um período mínimo de 20 horas, tomando notas sobre os comportamentos e as interações observadas.

Metodologia de codificação do CCQ. Após o período de observação, os investigadores realizaram, de forma independente, as descrições *Q-sort* do CCQ para cada criança. Para tal, distribuíram os 100 itens do instrumento numa escala de nove níveis desde “Extremamente Característico” a “Extremamente Incaracterístico”. A distribuição é forçada a fim de obter uma distribuição quase normal, retangular, dos dados. A partir das descrições *q-sort*, a pontuação da autoestima para cada criança foi estatisticamente derivada através da comparação de cada *sort* com o *sort* critério [*criterium sort*] de autoestima. Um valor elevado nessa comparação estatística reflete uma elevada autoestima.

Relações com os Pares. Foram utilizadas duas técnicas sociométricas: Nomeações (McCandless & Marshall, 1957) e comparação de pares. Os resultados da escassa investigação que utilizou tarefas sociométricas nesta faixa etária apontam para uma

associação significativa entre os scores produzidos pelas diferentes tarefas (ver Peceguina, Santos, & Daniel, 2008). Cada técnica de sociométrica produz scores de aceitação de pares.

Procedimentos de aplicação das técnicas sociométricas. Os dados foram recolhidos por dois investigadores independentes das restantes recolhas de dados, bem como das suas codificações. Os investigadores desconheciam qualquer informação sobre as crianças. Cada criança foi entrevistada individualmente numa sala do estabelecimento de ensino no qual as recolhas de dados foram efetuadas. As instruções dadas às crianças foram idênticas e a ordem da apresentação das tarefas foi sempre a mesma: (1) nomeações e (2) Comparação de Pares.

Na tarefa de nomeação apresenta-se a cada criança um conjunto de fotografias dos colegas (pares) da sua sala, pedindo-se que identifique os 3 pares/colegas “*com quem gosta mais de brincar*” (nomeação positiva). Seguidamente pede-se às crianças que identifiquem os 3 pares/colegas “*com quem não gostam de brincar*” (nomeação negativa). Finalmente, é pedido às crianças que selecionem as restantes crianças, uma a uma, segundo o critério de “*com quem gosta mais de brincar*”. Por sua vez, na tarefa da comparação de pares, apresentam-se a cada criança fotografias de todos os pares possíveis de colegas da sala (perfazendo o número total de comparações num grupo de dimensão n , o valor de $n.(n-1) / 2$). É pedido às crianças que escolham, de entre cada par de meninos, aquele com quem gostam mais de brincar, excluindo-se, para cada criança, as fotografias nas quais ela seja um elemento do par de crianças.

Sempre que uma criança apresentou sinais de distração ou cansaço, a tarefa foi interrompida e posteriormente retomada.

Metodologia de codificação das tarefas sociométricas. Cada técnica de sociométrica produz scores de aceitação de pares que foram calculados pelos mesmos investigadores que realizaram a recolha de dados destas medidas.

Nas nomeações, o *score* de aceitação de pares é obtido através do número de vezes que a criança se encontra nas primeiras três escolhas dos colegas/pares. Em cada grupo de pares, antes de se realizarem as análises, estandardizaram-se os *scores* das nomeações positivas e negativas. Por sua vez, o *score* de aceitação na comparação de pares resulta do número total de escolhas recebidas pelos pares/colegas, dividido pelo número total de díades possíveis. Tal como nas nomeações, os valores foram estandardizados antes de se realizarem as análises.

O score de aceitação de pares final foi obtido através da média aritmética entre os dois valores de aceitação de pares obtidos em cada uma das tarefas sociométricas.

Resultados

Considerou-se um nível de significância $\alpha = 0.05$. As classificações da dimensão do efeito e da potência do teste foram feitas, respetivamente, através do η^2_p e do π , de acordo com Maroco (2010).

Análises Preliminares

Os valores médios e de desvio padrão para as variáveis em estudo encontram-se na Tabela 1. A segurança de vinculação ao pai apresentou uma média ligeiramente superior em relação à segurança de vinculação à mãe. No entanto, a ANOVA de medidas repetidas não detetou diferenças significativas entre os valores de segurança das crianças à mãe e ao pai ($F=.117, p=.734$).

Tabela 1. Valores Médios, Mínimos e Máximos, Desvio Padrão e Dimensão da Amostra Para as Variáveis

	M	DP	Min	Max	N
Segurança Mãe	.486	.212	-2.11	2.30	45
Segurança Pai	.498	.203	-.1155	.7993	45
Aceitação dos Pares	.202	.967	-.0364	.7878	45
Autoestima	.604	.148	-.66	1.08	45
Interação Aceitação Pares X Segurança Pai	.097	.418	1.00	4.00	45

Os valores de segurança de vinculação à mãe e ao pai e da autoestima são obtidos, respetivamente, por meio de uma correlação de Pearson entre o valor critério de segurança da criança “idealmente segura” e o valor critério de uma criança “com uma autoestima ideal” e o *Q-sort* individual das crianças. A análise dos resultados obtidos nestas medidas deteta a quase

completa inexistência de valores negativos ou zero, demonstrando que as crianças apresentam, de forma geral, níveis de segurança de vinculação e de autoestima elevados.

Por sua vez, os valores de Aceitação dos Pares são obtidos por meio de uma média aritmética entre os resultados de aceitação obtidos em cada uma das provas sociométricas, após terem sido centrados. Esta é a medida que apresenta maior dispersão e os seus valores médios encontram-se ligeiramente acima do valor médio desta medida.

Concordância entre as Seguranças de Vinculação à Mãe e ao Pai

Para analisar a concordância entre as seguranças de vinculação à mãe e ao pai realizou-se um coeficiente de correlação intraclasse, tendo-se detetado uma associação significativa entre as variáveis (ICC=.422, F=2.463, $p=.002$).

Associação entre as Diferentes Variáveis

Para analisar o grau de associação entre as diferentes variáveis realizaram-se correlações de Pearson. A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos. Apenas a associação entre ambas as variáveis de segurança de vinculação e a aceitação dos pares não apresentaram um efeito significativo. Todas as restantes associações foram significativas e positivas.

Tabela 2. Correlações de Pearson entre as diferentes variáveis

	Segurança Pai	Aceitação dos Pares	Autoestima
Segurança Mãe	,423**	,088	,385**
Segurança Pai		-,019	,460**
Aceitação de Pares			,541**

* $\alpha < .001$

Efeitos das Seguranças de Vinculação à Mãe e ao Pai e da Aceitação dos Pares na Autoestima

Para analisar o poder preditivo das variáveis em análise em relação à autoestima, bem como para testar efeitos de mediação e moderação, conduziu-se uma série de análises de regressão linear, com a autoestima como variável dependente e as diversas variáveis como

variáveis independentes. Testou-se ainda o efeito do género na variável da autoestima. Finalmente foram testados efeitos de mediação e moderação entre as variáveis de segurança de vinculação e a variável de autoestima através da variável de aceitação de pares e género.

A significância dos efeitos diretos, indiretos e totais foram avaliados com testes de Z conforme descrito em Maroco (2010). A significância do efeito da segurança de vinculação ao pai sobre a autoestima foi avaliada em três valores da Aceitação dos Pares (M-SD, M e M+SD), como descrito em Maroco (2010).

Não foram detetados quaisquer efeitos de mediação entre as diversas variáveis. Por sua vez, a variável género não emergiu como preditora nem como variável mediadora ou moderadora da autoestima. O modelo ajustado final explica 55% da variabilidade da autoestima das crianças aos 5 anos de idade. As trajetórias dos efeitos diretos das seguranças de vinculação à mãe e ao pai, bem como a aceitação dos pares são positivas e estatisticamente significativas, com exceção da segurança de vinculação à mãe ($b=.080$, $Z=.983$, $p=.331$, $\beta=.983$). Depois da remoção desta variável o modelo final ficou como descrito na Figura 1. A variável Segurança ao Pai apresentou um efeito direto de $.36$ ($Z=4.792$, $p<.001$) sobre a Autoestima, a Aceitação dos Pares apresentou um efeito direto de $.15$ ($Z=4.822$, $p<.001$) e o efeito de moderação entre as duas variáveis foi de $-.17$ ($Z=-2.455$; $p=.0184$).

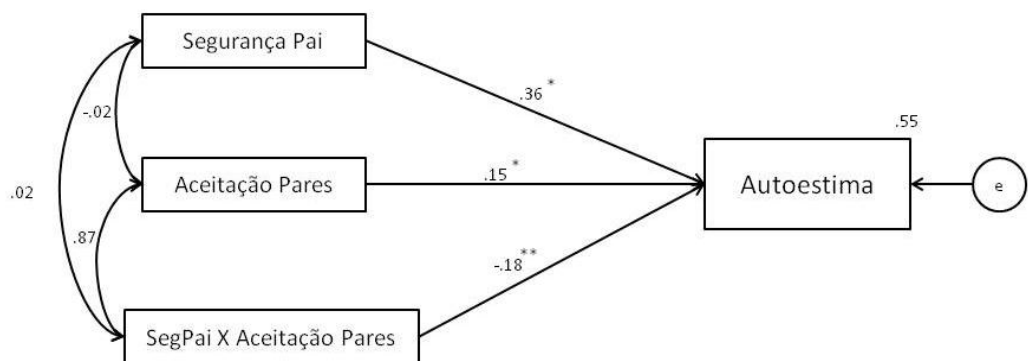


Figura 1. Modelo de Moderação da Aceitação dos Pares sobre a Autoestima aos 5 Anos de Idade. $*\alpha < .001$ $** \alpha < .01$

O efeito de interação entre a Aceitação dos Pares e a Segurança ao Pai foi decomposto para três valores da Aceitação dos Pares (M-SD=-.7652; M=.2021; M+SD=1.1693), como ilustra a Figura 2. O efeito da segurança ao pai varia com a aceitação dos pares, sendo mais pronunciado para valores mais baixos da variável moderadora. Estes efeitos são estatisticamente significativos para Aceitação dos Pares=-.7652 ($b=.493$, $Z=5.137$, $p<.001$) e

para Aceitação dos Pares=.2021 ($b=.321$, $Z=4.287$, $p<.001$), mas não para Aceitação dos Pares=1.1693 ($b=.149$, $Z=1.393$, $p=.1784$).

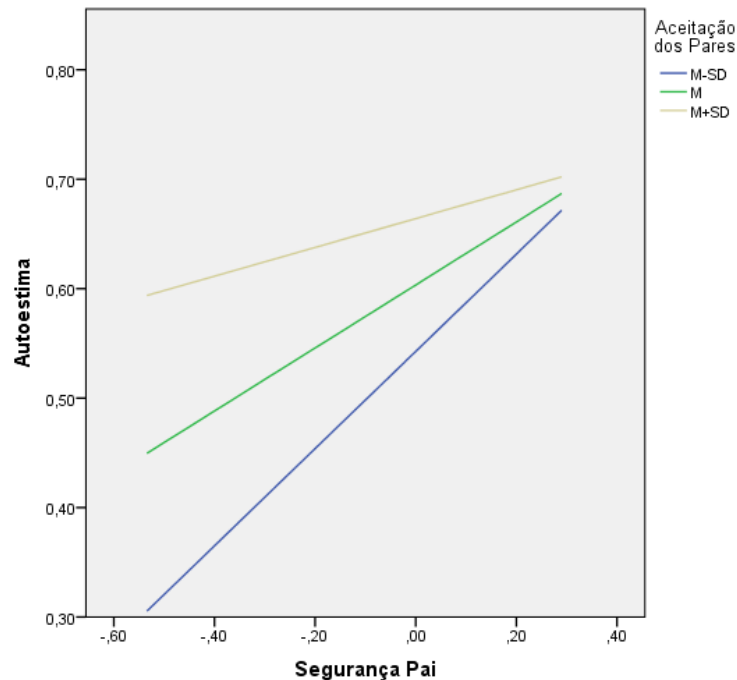


Figura 2. Efeito da Segurança ao Pai na Autoestima em três valores da Aceitação dos Pares (M-SD=-.7652; M=.2021; M+SD=1.1693). O efeito da Segurança ao Pai depende do efeito da Aceitação dos pares. Para valores baixos de Aceitação dos Pares o efeito da Segurança ao Pai é mais pronunciado do que para valores altos.

Seguranças de Vinculação Combinadas

Não foi possível testar o efeito conjunto da segurança ao pai e à mãe na autoestima das crianças devido à reduzida dimensão da amostra. Para essas análises seria necessário dividir a amostra em grupos, que ficariam demasiado pequenos.

Discussão

Foi possível, com a presente investigação, contribuir para a resposta a algumas das questões da área do desenvolvimento do *self* em crianças pequenas, nomeadamente ao nível dos contributos específicos da segurança de vinculação à mãe e ao pai e da aceitação dos pares. Infelizmente, devido à dimensão amostral obtida, não foi possível analisar os efeitos conjuntos ou compensatórios da vinculação à mãe e ao pai no desenvolvimento do *self*.

Em primeiro lugar, os nossos resultados indicaram valores médios de segurança à mãe ($M=.486$, $SD=.212$) dentro dos valores médios reportados na meta-análise de van IJzendoorn e colaboradores (2004) para amostras normativas, entre .25 e .65. Por sua vez, o nosso valor médio de segurança ao pai ($M=.498$, $SD=.203$) encontrou-se ligeiramente acima dos valores médios reportados nessa meta-análise, na qual estes valores médios variam entre .29 e .44. Van IJzendoorn e colaboradores (2004) concluíram que do ponto de vista meta-analítico, a utilização do AQS com os pais ainda carecia de validação empírica, devido à escassez de estudos. Nesse sentido, esta diferença, ainda que seja ligeira, pode dever-se a essa escassez e, como tal, ainda ser necessário um maior número de estudos com esta metodologia, de forma a encontrar um valor médio de segurança mais abrangente.

Por seu lado, os nossos valores médios de autoestima ($M=.604$, $SD=.148$) encontram-se acima do ponto médio da escala, indicando que as nossas crianças apresentam, de forma geral, níveis elevados de autoestima. Diversos investigadores demonstraram que as autoperceções das crianças pequenas são tendencialmente elevadas (e.g., Harter, 2012; Harter & Pike, 1984; Stipek & MacIver, 1989). Esta tendência tem sido indicada como normativa, refletindo (a) uma limitada capacidade de processamento de informação da parte das crianças pré-escolares (e.g., não conseguem realizar comparações sociais nem distinguir autoconceitos reais de ideais), (b) processos de socialização típicos desta idade, nos quais os adultos providenciam *feedbacks* extremamente positivos aos esforços das crianças e, (c) um processo normativo protetor do *self* e do desenvolvimento da criança, funcionando como fator motivador com funções adaptativas. Na presente investigação recorreremos a uma medida de observação para avaliar a autoestima e não a uma medida de autoperceção. No entanto, cremos que os mesmos motivos, ou pelo menos parte deles, podem justificar a existência de valores elevados na autoestima de crianças pequenas e, conseqüentemente, os nossos valores elevados. Se os referidos processos de socialização com os adultos são indutores de uma elevada autoestima e se existe um processo normativo e adaptativo que origina a existência de uma autoestima elevada em crianças pequenas, então, se não ocorrerem eventos que prejudiquem estes processos e os seus efeitos, será natural que as crianças tenham e apresentem uma elevada autoestima. Desta forma, é possível hipotetizar que as autoperceções das crianças pequenas são elevadas não porque ocorre um processo de enviesamento cognitivo, resultante de dificuldades cognitivas normativas desta faixa etária, mas antes porque é normativo que assim seja, do ponto de vista desenvolvimental normativo/positivo.

Finalmente os nossos valores médios de aceitação dos pares ($M=.202$, $SD=.967$) encontram-se ligeiramente acima da média da escala, indicando que, de forma geral, as crianças da nossa amostra se encontram socialmente enquadradas no seu grupo de pares, sendo aceites por eles. No entanto, a grande dispersão e os valores mínimos desta medida, indicam-nos que, ainda assim, há crianças na nossa amostra que não são aceites pelos seus pares, e que existe uma variabilidade ao nível desta medida que permite abordar as questões acerca da influência da aceitação dos pares no desenvolvimento da autoestima das crianças pequenas.

Concordância entre as Seguranças de Vinculação à Mãe e ao Pai

Encontrámos um grau de concordância entre as seguranças de vinculação à mãe e ao pai estatisticamente significativo, confirmando resultados obtidos em investigações anteriores (e.g., Monteiro & Veríssimo, 2010; Veríssimo, Monteiro, & Santos, 2006). No entanto, a meta-análise de van IJzendoorn e De Wolff (1997) apenas detetou uma correlação de .17 e Verschueren e Marcoen (1999) encontraram um grau de concordância marginalmente significativo. A associação detetada nas nossas famílias pode dever-se à semelhança dos cuidados parentais por parte de ambas as figuras de vinculação, ao efeito de influência de um progenitor na relação do outro progenitor com a criança ou ainda às características individuais das crianças da nossa amostra (para uma discussão mais detalhada sobre este assunto, ver Monteiro & Veríssimo, 2010). Não nos foi possível responder a esta questão, uma vez que ela não era central nos nossos objetivos. De qualquer forma, o nível de concordância por nós obtido não é demasiado elevado, permitindo a análise do efeito diferencial das seguranças de vinculação à mãe e ao pai no desenvolvimento da autoestima das crianças.

Efeitos das Seguranças de Vinculação à Mãe e ao Pai e da Aceitação dos Pares na Autoestima

Efeitos das seguranças de vinculação à mãe e ao pai na autoestima. Os nossos resultados encontraram um efeito direto significativo e positivo da segurança de vinculação ao pai na autoestima das crianças. Desta forma, crianças com maior segurança de vinculação apresentam níveis mais elevados de autoestima. Por seu lado, a segurança de vinculação à mãe apresentou resultados com a mesma direccionalidade. No entanto, embora as análises tenham detetado uma associação significativa entre a segurança de vinculação à mãe e a autoestima das crianças, a segurança de vinculação à mãe não emergiu como um preditor significativo da autoestima das crianças. Este é, talvez, o resultado mais surpreendente do

nosso estudo, uma vez que é discrepante com os resultados de diversos estudos que reportaram a existência de relações positivas e significativas entre a segurança de vinculação à mãe e as representações do *self* das crianças (e.g., Gullón-Rivera, 2013; Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos, & Shin, 2008; Pinto, Gatinho, Silva, Veríssimo, & Santos, 2013; Silva & Santos, 2011). No entanto, os nossos resultados não são únicos, estando de acordo com os achados de Clark e Symons (2000) e, em parte, com os de Verschueren e Marcoen (1999).

Em primeiro lugar há que referir a dimensão reduzida da nossa amostra. Cremos que numa amostra de maior dimensão esta relação emergiria como significativa. No entanto, podemos colocar algumas hipóteses explicativas para este resultado. Por um lado, a maioria dos estudos acima citados não analisou a autoestima, mas antes as representações de *self* ou o autoconceito. Cada um destes constructos refere-se a aspetos diferentes do *self* dos indivíduos e, como tal, pode produzir resultados diferentes nestas análises. Por exemplo, Verschueren e Marcoen (1999) reportaram que a segurança de vinculação à mãe é um melhor preditor da positividade do *self* das crianças do que a segurança de vinculação ao pai e que a segurança de vinculação ao pai é um melhor preditor da autoestima comportamental das crianças. Desta forma os autores concluíram que nenhuma das seguranças de vinculação é “dominante” no desenvolvimento do *self* das crianças, contribuindo antes cada uma delas para aspetos diferenciados do *self*. Estes seus achados estão em consonância com as hipóteses de alguns investigadores da área da vinculação acerca do papel diferenciado do pai e da mãe no desenvolvimento das crianças (Suess, Grossmann, & Sroufe, 1992; van IJzendoorn, Sagi, & Lambermon, 1992). Como tal, é natural que a segurança de vinculação à mãe e ao pai estejam relacionados com aspetos diferenciados do *self* das crianças, não surtindo o mesmo tipo de efeito em todas as suas dimensões. Os nossos resultados estão em consonância com os achados de Verschueren e Marcoen (1999) e reforçam estas hipóteses.

Por outro lado, a investigação sobre a parentalidade demonstrou que, de forma geral, as mães assumem um papel de cuidador, que acalma e preenche as necessidades da criança de conforto, cuidado e carinho e que os pais assumem antes um papel de “ministros do exterior”, como companheiros de brincadeira, e atendendo às necessidades das crianças de estímulo, brincadeira excitante e exploração do mundo externo, social e instrumental (e.g., Lamb, 1977, 2010; Lamb & Lewis, 2010; Lewis & Lamb, 2003; Monteiro & Veríssimo, 2010). A medida de observação que utilizámos para avaliar a autoestima assemelha-se à medida de autoestima comportamental utilizada por Verschueren e Marcoen (1999) no sentido em que obtém manifestações comportamentais da autoestima. Cassidy (1990) referiu que este tipo de

medidas de autoestima pode aferir outros constructos que não a autoestima, como a autoconfiança. Uma análise dos itens do *sort* critério [*criterium sort*] de autoestima do CCQ permite compreender que os itens que se encontram mais fortemente relacionados com a autoestima são itens que remetem para a existência de uma autoconfiança nas capacidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais que potenciam a exploração do meio, o desempenho de tarefas académicas e o estabelecimento de relações positivas com os outros. Por conseguinte, e tendo em conta a referida diferenciação de papéis da parentalidade materna e paterna, é natural que a segurança de vinculação ao pai surja mais fortemente ligada ao tipo de autoestima avaliada na nossa investigação, mais relacionada com aspetos do mundo exterior e da socialização.

Talvez que outra valência do *self* ou outra medida de autoestima ou de representações do *self*, mais focada em aspetos emocionais e internos aos indivíduos, esteja mais fortemente relacionada com a segurança de vinculação à mãe, conforme o estudo de Verschueren e Marcoen (1999) sugere. A presente investigação parece estar em consonância com os seus resultados, indicando que nenhuma das seguranças de vinculação (à mãe e ao pai) é dominante sobre a outra no desenvolvimento do *self*, sendo antes importantes em aspetos ou valências diversas do *self* das crianças. No entanto, seria necessário realizar mais investigação sobre este assunto de forma a permitir confirmar essas assunções (ver abaixo Questões de investigação futura).

Efeitos da aceitação dos pares na autoestima. A aceitação dos pares também emergiu com um efeito direto positivo e significativo na autoestima das crianças. Como tal, crianças que são melhores aceites pelos seus pares têm uma autoestima mais elevada. Estes resultados estão em consonância com os resultados de Coplan, Findlay e Nelson (2004) e de Emídio e colaboradores (2008) e com os resultados de investigações em crianças mais velhas (e.g., Boivin & Hymel, 1997; Egan & Perry, 1998; Verschueren, Buyck, & Marcoen, 2001) e reforçam a tese de que as relações com pares moldam o desenvolvimento da autoestima das crianças, mesmo em crianças pré-escolares.

Embora com o nosso estudo não seja possível explicar o processo que explica esta relação, podemos avançar com algumas hipóteses explicativas. Por um lado, podemos especular que através da aceitação social pelos pares as crianças desenvolvem sentimentos de autocompetência, autoeficácia e de autovalor e, dessa forma, desenvolvem uma autoestima mais elevada. Por outro lado, como Boivin e Begin (1989) referem, esses sentimentos

positivos sobre si podem promover uma maior participação e cooperação nas atividades grupais, reforçando, dessa forma, o efeito da aceitação pelos pares na autoestima das crianças.

Efeito da segurança de vinculação ao pai vs efeito da aceitação dos pares na autoestima. Nos nossos resultados a segurança de vinculação ao pai emergiu com maior efeito preditor na autoestima das crianças do que a aceitação dos pares. Como tal, a segurança de vinculação ao pai surge como mais determinante no desenvolvimento da autoestima das crianças do que a aceitação dos pares. Este resultado reforça os postulados teóricos da teoria de vinculação de Bowlby (1969/1982), que referem o papel primordial das relações de vinculação no desenvolvimento do *self*.

Efeitos de moderação da segurança de vinculação ao pai pela aceitação dos pares na autoestima. Um resultado interessante detetado na nossa investigação foi o efeito de moderação exercido pela aceitação dos pares no efeito da segurança de vinculação ao pai na autoestima. Os nossos resultados indicam que o efeito da segurança ao pai varia com a aceitação dos pares, sendo mais pronunciado para valores mais baixos da aceitação dos pares. Desta forma, para crianças com uma reduzida e média aceitação dos pares a segurança ao pai exerce um papel preponderante na sua autoestima. Quando a aceitação dos pares é elevada, a segurança ao pai não apresentou um efeito significativo na autoestima das crianças. Seria necessário realizar novas investigações que permitissem, por um lado, replicar este resultado e, por outro, explorá-lo e compreendê-lo melhor. De qualquer forma, este resultado permite propor que a aceitação dos pares possa exercer efeitos protetores sobre níveis reduzidos de segurança de vinculação ao pai, no desenvolvimento da autoestima das crianças.

Seguranças de Vinculação Combinadas

Infelizmente, a reduzida dimensão da nossa amostra não nos permitiu analisar o efeito conjunto ou combinado das seguranças de vinculação à mãe e ao pai e, dessa forma, explorar possíveis efeitos de proteção de uma variável em relação à outra no desenvolvimento da autoestima das crianças.

Considerações Finais

Limitações. A principal limitação do nosso estudo foi a reduzida dimensão da nossa amostra, uma vez que tal facto impediu a análise e investigação de uma parte dos objetivos do nosso estudo, ao nível do efeito combinado das seguranças de vinculação no desenvolvimento da autoestima. Por outro lado, a homogeneidade da nossa amostra em termos também se caracteriza como uma limitação. Nesse sentido, seria importante replicar o nosso estudo e

resultados numa amostra de maior dimensão e heterogeneidade a fim de poder abordar a questão que não pudemos averiguar nesta investigação e de poder analisar o desenvolvimento do *self* de forma mais abrangente.

Contributos. No entanto, cremos que a presente investigação apresentou também importantes contributos para a investigação na área da vinculação e do desenvolvimento do *self*. Em primeiro lugar, alargámos o parco conhecimento existente sobre este assunto em crianças pré-escolares. Seguidamente pudemos reforçar teses anteriores acerca do desenvolvimento normativo do *self* em crianças pequenas, nomeadamente acerca do seu valor elevado em idades precoces. Pudemos perceber que a segurança de vinculação à mãe e ao pai contribuem de forma diferenciada para o desenvolvimento do *self*, nomeadamente, que a segurança de vinculação ao pai melhor prediz a autoestima relacionada com o mundo da socialização e dos outros. E, finalmente foi possível constatar que já em idade pré-escolar as relações com os pares moldam o desenvolvimento da autoestima das crianças e que a sua ação modera a ação da segurança de vinculação ao pai no desenvolvimento da autoestima das crianças.

Questões de investigação futura. Para além da já referida replicação do nosso estudo e resultados numa amostra de maior dimensão e heterogeneidade, o nosso estudo levanta outras questões que seriam importantes abordar e examinar. Seria importante estender esta investigação a outras valências do *self*, como o autoconceito e outras formas de autoestima. Dessa forma, poder-se-iam analisar especificidades de influência de cada uma das relações (pai, mãe e pares) em cada uma das valências do *self* e em cada um dos domínios do autoconceito e, dessa forma, procurar confirmar as hipóteses acima mencionadas acerca do papel diferenciado das relações de vinculação à mãe e ao pai. Por outro lado, uma vez que, cada vez mais, o percurso desenvolvimental precoce das crianças passa pela escolarização, e que as relações precoces têm um papel tão determinante no desenvolvimento do *self* das crianças, seria importante estender o estudo também à relação educador-criança por forma a examinar a sua ação no desenvolvimento do *self*. Nomeadamente, poderiam examinar-se potenciais efeitos de compensação em situações de risco, através de relações de carinho e suporte estabelecidas entre educadores e a criança.

Implicações para a prática e políticas. Os nossos resultados demonstraram a importância vital que as relações precoces das crianças têm no desenvolvimento do *self* das crianças pequenas, nomeadamente da sua autoestima. Uma vez que a investigação demonstrou que uma vez estabelecido, o *self* tem tendência a ser estável ao longo da vida dos

indivíduos (e.g., Entwisle, Alexander, Pallas, & Cadigan, 1987) e que a sua positividade está relacionada com diversos resultados posteriores positivos nas vidas das pessoas (e.g., Boivin & Begin, 1989; Lee & Hankin, 2009; Mann, Hosman, Schaalma, & De Vries, 2004; Marsh, 1990; Sowislo & Orth, 2013; Thompson, 2010), é fundamental o apoio ao seu positivo desenvolvimento. Nesse sentido, os nossos resultados demonstram que é imprescindível que as políticas criem dispositivos que permitam o suporte ao desenvolvimento de relações precoces positivas nas vidas das crianças. Em primeiro lugar, o estabelecimento e desenvolvimento de políticas e práticas de apoio à parentalidade, por forma a potenciar o estabelecimento de relações de segurança entre as crianças e os seus cuidadores. Mas também a criação e desenvolvimento de programas e práticas que sustentem e favoreçam a competência social das crianças e a sua inserção nos seus grupos de pares se releva de maior importância com o nosso estudo. Finalmente também seria importante criar dispositivos de intervenção precoce que permitam minimizar efeitos adversos existentes em famílias e crianças identificadas como problemáticas a estes níveis relacionais.

Referências

- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R., & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for children. *Developmental Psychology*, 15, 443-444.
- Baldia, S., Punia, S., & Singh, C. K. (2005). Assessment of peer relations: A comparison of peer nominations and rating scale. *Journal of Human Ecology*, 18, 271-273.
- Baumeister, R. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed., pp. 680-740). New York: McGraw-Hill.
- Berndt, T., & Burgy, L. (1996). Social self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 259-286). New York: John Willey & Sons.
- Block, J., & Block, J. (1980). *The California Child Q-Set*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Boivin, M., & Begin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 60(3), 591. doi:10.1111/1467-8624.ep7252724
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33(1), 135-145. doi:10.1037/0012-1649.33.1.135
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety, and anger* (vol. 2). Middlesex: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Attachment* (Vol. 1, 2nd rev. ed.) New York, New York: Basic Books (Original work published, 1969).
- Bretherton, I. (1991). Pouring new wine into old bottles: The social self as internal working model. In M.Gunnar and L.A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposia in child psychology: Self processes in development* (pp. 1-41). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Carreiras, J., Fragoso, S. & Santos, A. J. (2008). Reconciliação em crianças no meio pré-escolar – a influência da competência e dominância social na resolução natural de conflitos. In *Actas do I Congresso em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis Mundos Reais*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134. doi:10.2307/1130394

- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the *self* in young children. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti e E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention* (pp. 87-119). Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, S., & Symons, D. (2000). A longitudinal study of Q-sort attachment security and self-processes at age 5. *Infant and Child Development*, 9, 91-104.
- Cole, D. A., Jacquez, F. M., & Maschman, T. L. (2001). Social Origins of Depressive Cognitions: A Longitudinal Study of Self-Perceived Competence in Children. *Cognitive Therapy & Research*, 25(4), 377-395.
- Cooley, C. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.
- Coplan, R. J., Findlay, L. C., & Nelson, L. J. (2004). Characteristics of preschoolers with lower perceived competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 399-408.
- Cummings, E., & Cummings, J. S. (2002). Parenting and attachment. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (Vol.5): Practical issues in parenting (2nd ed)* (pp. 35-58). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dollinger, S. J. (1992). Idiographic and nomothetic child assessment: Convergence between the California Child Q-Sort and the Personality Inventory for Children. *Personality And Individual Differences*, 13(5), 585-590. doi:10.1016/0191-8869(92)90199-Y
- Dunstan, L. V., & Nieuwoudt, J. (1994). The relationship between indexes of childhood friendship and biographical, personality, and behavioral variables. *The Journal Of Genetic Psychology: Research And Theory On Human Development*, 155(3), 303-312. doi:10.1080/00221325.1994.9914780
- Egan, S. & Perry, D. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309. doi:10.1037/0012-1649.34.2.299
- Emidio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 26(3), 491-499.
- Entwistle, D., Alexander, K., Pallas, A., & Cardigan, D. (1987). The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structure. *Child Development*, 58, 1190-1206.

- Goodvin, R., Meyer, S., Thompson, R., & Hayes, R. (2008). Self-understanding in early childhood: Associations with child attachment security and maternal negative affect. *Attachment & Human Development, 10*(4), 433-450.
- Gullón-Rivera, A. (2013). Puerto Rican kindergartners' self-worth as coded from the Attachment Story Completion Task: correlated with other self-evaluation measures and ratings of child behavior toward mothers and peers. *Attachment & Human Development, 15*(1), 1-23.
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.
- Kohut, H. (1977). *Restoration of the self*. Madison: International University.
- Ladd, G., Birch, S., & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*, 1373–1400. doi:10.1111/1467-8624.00101
- Lamb, M. (2010). *The role of the father in child development (5th ed.)*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Lamb, M. (1977). Father-Infant and Mother-Infant Interaction in the First Year of Life. *Child Development, 48*(1), 167-181.
- Lamb, M. & Lewis, C. (2010). The development and significance of father-child relationships in two-parent families. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development (5th ed.)* (pp. 94-153). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Lee, A., & Hankin, B. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 38*, 219-231. doi:10.1080/15374410802698396
- Lewis, C., & Lamb, M. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal Of Psychology Of Education, 18*(2), 211-228. doi:10.1007/BF03173485

- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A., & Shin, N. (2008). Autoconceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(26), 423-433.
- Mann, M., Hosman, C., Schaalma, H., & De Vries, N. (2004). Self-esteem in an broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education research*, 19, 357-372.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marsh, H. (1990). The causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H., Ellis, L., & Craven, R. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology*, 38(3), 376-393. doi:10.1037/0012-1649.38.3.376
- McCandless, B., & Marshall, H. (1957). A picture sociometric technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship. *Child Development*, 28, 139-148.
- McCloskey, L. (1983, April). *The pictorial-rating-scale sociometric: A comparison of two forms of administration*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Quebec.
- Mead, G. (1913). The social self. *Journal of Philosophy, Psychology & Scientific Methods*, 10, 374-380. doi:10.2307/2012910
- Monteiro, L. & Verissimo, M.. (2010). *Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: A especificidade das relações criança/mãe e criança/pai*. Lisboa, PT: FCT / Gulbenkian.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, Self-Concept, and Identity. In M. R. Leary & J. P. Taguey, (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 69-104). New York: Guilford Press.
- Peceguina, I., Santos, A. & Daniel, J. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 479-490.

- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Pianta, R., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Pinto, A., Gatinho, A., Silva, F., Veríssimo, M., & Santos, A. (2013). Vinculação e Modelo Interno Dinâmico do Self em Crianças de Idade Pré-Escolar. *Psicologia, Saúde & Doença, 14*, 3, 515 - 528.
- Posada, G., Goa, Y., Wu, F., Posada, R., Tascon, M., Schoelmerich, A., Sagi, A., Kondon-Ikemura, K., Haaland, W., & Synnevaag, B. (1995). The secure-base phenomenon across cultures: Children's behaviour, mother's preferences and experts concepts. In Waters, Vaughn, Posada & Kondon-Ikemura (Eds.), *Monographs of the Society for Research in the Child Development, 60* (2-3), 27-47.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed), *Handbook of Child Psychology (6th edition): Social, emotional, and personality development* (pp. 571-645). New York: Wiley.
- Rubin, K., Dwyer, K., Booth-LaForce, C., Kim, A., Burgess, K., & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal Of Early Adolescence, 24*(4), 326-256.
- Rudolph, K., Hammen, C., & Burge, D. (1995). Cognitive representations of self, family, and peers in school-age children: Links with social competence and sociometric status. *Child Development, 66*(5), 1385-1402. doi:10.2307/1131653
- Ryan, R., Stiller, J., & Lynch, J. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal Of Early Adolescence, 14*(2), 226-49.
- Silva, I., & Santos, A. (2011). Qualidade da vinculação e modelo interno de funcionamento do self, em crianças vítimas de queimaduras. *Revista de Enfermagem Referência, III* (3), 85-93.

- Sowislo, J., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *139*, 213-240. doi:10.1037/a0028931
- Stipek, D., & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, *60*(3), 521. doi:10.2307/1130719
- Suess, G., Grossmann, K., & Sroufe, L. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, *15*, 43-65.
- Thompson, A. (2010). The suicidal process and self-esteem. *Crisis: The Journal Of Crisis Intervention And Suicide Prevention*, *31*, 311-316. doi:10.1027/0227-5910/a000045
- van IJzendoorn, M. H., & De Wolff, M. S. (1997). In search of the absent father—meta-analysis of infant–father attachment: A rejoinder to our discussants. *Child Development*, *68*(4), 604-609. doi:10.2307/1132112
- van IJzendoorn, M., Sagi, A., & Lambermon, M. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 5-24). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Consultado a partir de https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/1457/168_123.pdf?sequence=1
- van IJzendoorn, M., Vereijken, C. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Riksen-Walraven, M. J. (2004). Assessing Attachment Security With the Attachment Q Sort: Meta-Analytic Evidence for the Validity of the Observer AQS. *Child Development*, *75*(4), 1188-1213.
- Veríssimo, M., Blicharsky, T., Strayer, F., & Santos, A. (1995). Vinculação e estilos de comunicação da criança. *Análise Psicológica*, *13*(1-2), 145-155.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., & Santos, A. (2006). Para além da mãe: a vinculação na tríade mãe-pai-criança. In J. C. Coelho Rosa & S. Sousa (Eds.), *Caderno do Bebê*, (pp. 73 – 85). Lisboa, PT: Fim de Século.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B., Santos, A., & Waters, H. (2005). Coordenação entre o modelo interno dinâmico da mãe e o comportamento de base-segura dos seus filhos. *Análise Psicológica*, *XXIII*(2), 7-17.

- Veríssimo, M., Santos, A., Vaughn, B., Torres, N., Monteiro, L., & Santos, O.. (2011). Quality of attachment to father and mother and number of reciprocal friends, *Early Child Development and Care*, 181(1), 27 - 38. doi:10.1080/03004430903211208
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, 70, 183-201.
- Verschueren, K., Buyck, P., Marcoen, A. (2001). *Self*-representation and socioemotional competence in young children: a 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 37, 126-134. doi:10.1037//0012-1649.37.1.126
- 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(3), 233-248. doi:10.1080/14616734.2012.672263
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the *self*, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67, 2493-2511.
- Vaughn, B. E., & Waters, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17(3), 275-288. doi:10.1037/0012-1649.17.3.275
- Waters, E. (1995). Appendix A: Attachment Q-set (version 3.0). In Waters, Vaughn, Posada & Kondon-Ikemura (Eds.), *Monographs Child development*, 60 (2-3), 234-246.
- Waters, E., & Deane, K. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society for Research in the Child Development*, 50 (1-2), 41-65.
- Waters, E., Noyes, D. M., Vaughn, B. E., & Ricks, M. (1985). Q-sort definitions of social competence and self-esteem: Discriminant validity of related constructs in theory and data. *Developmental Psychology*, 21(3), 508-522. doi:10.1037/0012-1649.21.3.508

CAPÍTULO VI

Discussão Geral

Sabe-se ainda muito pouco sobre o desenvolvimento do *self* em crianças pequenas, apesar da convergência teórica sobre a importância dos primeiros anos de vida e dos dados que indicam que o *self* é tendencialmente estável ao longo da vida dos indivíduos (e.g., Bretherton, 1991; Entwisle, Alexander, Pallas, & Cadigan, 1987; Harter, 2012; Marsh, Ellis, & Craven, 2002). O estudo do *self* e do seu desenvolvimento em crianças pequenas é marcado por várias dificuldades e controvérsias que podem ser enumeradas em três grandes categorias: (a) questões de terminologia, definição dos constructos e de compreensão e integração teórica; (b) questões relacionadas com a metodologia utilizada para aceder aos constructos; e, (c) questões relacionadas com o desenvolvimento das crianças, tais como se crianças pequenas possuem um sentido de *self* global e são capazes de o aceder e descrever (ver Cassidy, 1990; Davis-Keane & Sandler, 2001; Harter, 2012; LaGreca, 1990; Marsh & Hattie, 1996; Marsh, Ellis, & Craven, 2002; Stone & Lemaneck, 1990).

Adicionalmente, embora a investigação sobre o *self* enquanto constructo social tenha trazido compreensão sobre o seu desenvolvimento em crianças pequenas, demonstrando a existência de relações positivas entre a qualidade das relações estabelecidas com os cuidadores primários e a tonalidade afetiva do *self* das crianças (e.g., Bretherton, 1991; Cassidy, 1988; Clark & Symons, 2000; Clark & Symons, 2009; Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008; Gullón-Rivera, 2013; Verschueren & Marcoen, 1999; Verschueren, Doumen & Buyse, 2012), trouxe também novas questões que permanecem por responder. Se a criança estabelece relações preferenciais com mais do que um cuidador, como a mãe e o pai, como se processa o desenvolvimento do *self*? Existirão vários *selves* que se manifestam em situações diferentes? Ou haverá lugar a uma integração dos diferentes modelos de *self* desenvolvidos em cada relação? Havendo uma integração, de que forma se realizará? Será determinante a qualidade de uma das relações e seu correspondente modelo de *self*, ou haverá uma “espécie de média” das diferentes relações e modelos de *self*? E qual o papel de outras figuras significativas no percurso desenvolvimental, como os pares, no desenvolvimento do *self*? Haverá uma ligação entre estas variáveis? Em existindo, será direta ou será que as relações com os pares são mediadoras ou moderadoras de outras variáveis, como as relações com os cuidadores primários?

Procurou-se, com o presente trabalho, dar resposta a algumas destas questões, contribuindo, dessa forma, para a compreensão do desenvolvimento do *self* em crianças pequenas.

Terminologia, Definições de Constructos e Explicação e Integração Teórica

Os resultados da nossa Revisão Sistemática – Capítulo II – permitiram compreender, em primeiro lugar, a necessidade de definir cuidadosamente os constructos em análise e estudo. Embora esta necessidade seja implícita à prática científica, nem sempre os investigadores o fazem. Efetivamente, quando os constructos englobam conceitos amplamente conhecidos, é relativamente frequente que os investigadores não sintam necessidade de os definir, assumindo a existência de uma definição clara e universalmente aceite (Coolican, 1994). A investigação sobre o *self* é uma dessas áreas (Marsh & Hattie, 1996). Os conceitos são abstrações derivadas da observação do mundo real, que permitem seleccionar e ordenar as perceções e estão embutidas na linguagem. Desta forma, através da linguagem, partilhamos conceitos com as pessoas. Nas ciências sociais, os conceitos que se estudam não são frequentemente observáveis e provém de termos da linguagem regular. No entanto, a sua correta e cuidadosa definição permitem o estabelecimento de regras de observação (indicadores observáveis) e a identificação da presença de uma instância do conceito em estudo, bem como a sua operacionalização e cientificidade (Wilson, 1981). Quando um conceito não é devidamente definido abrem-se as portas à subjetividade, à profusão (e confusão) de indicadores e a operacionalizações diversas, podendo, inclusive, colocar em causa a cientificidade da investigação. De facto, o termo *self* e seus equivalentes podem referir-se a uma multitude de conceitos e entendimentos teóricos, pelo que a falta de rigor na sua definição conduz a uma utilização vaga e alternada, como referido por Byrne (1996), Cassidy (1990) e Wylie (1989) e a dificuldades na compreensão e sistematização dos resultados obtidos nas diferentes investigações (e.g., Byrne, 1996; Cassidy, 1990; Marsh & Hattie, 1996). Em conformidade, pudemos observar que por vezes os autores referem alternadamente os dados obtidos através de uma mesma metodologia como autoestima ou autoconceito. A profusão terminológica, sua utilização alternada e falta de definição dos termos conduziram também a dificuldades na sistematização dos resultados obtidos nos diferentes estudos sobre este assunto no período pré-escolar.

Portanto, apesar do termo *self* e seus correlatos serem amplamente usados na Psicologia, é fundamental que os investigadores desta área do conhecimento tenham a precaução de definir cuidadosa, clara e rigorosamente os constructos que vão analisar, tal como defendido por Coolican (1994).

Metodologia de Investigação do Self em Crianças Pré-Escolares

Por sua vez, ainda não foi possível definir quais as melhores metodologias para aceder ao autoconceito e autoestima de crianças pequenas (Davis-Kean & Sandler, 2001). Em primeiro lugar, existem dificuldades relativas à validade de medidas de autorrelato em crianças, para as quais contribuem questões sobre o desenvolvimento das crianças tanto em termos cognitivos, como linguísticos e afetivos (Stone & Lemanek, 1990). Por outro lado, as metodologias existentes obtiveram resultados limitados e, na grande maioria dos casos, os seus autores apenas apresentaram dados parciais de validade (Davis-Kean & Sandler, 2001; Keith & Bracken, 1996; Wylie, 1989).

Cada instrumento de medida operacionaliza os indicadores de cada conceito, permitindo, dessa forma, a sua observação. Como resultado, se não houver uma criteriosa escolha do instrumento de medida, em função do conceito que se pretende estudar, corre-se o risco de se medir outra instância ou conceito que não o objeto de estudo. Adicionalmente é fulcral que os instrumentos sejam confiáveis (apresentem os mesmos resultados em situações de teste-reteste) e válidos (meçam aquilo a que se propõem) (Wilson, 1981).

A revisão sistemática por nós efetuada (Capítulo II) permitiu perceber que existem metodologias amplamente usadas e com bons resultados na medição de ambas as valências do *self* (global e específico/multidimensional) de crianças pré-escolares. Na medição de constructos globais, avaliativos e afetivos, como o *self*, suas representações ou a autoestima, são mais adequadas metodologias como a *Puppet Interview* de Cassidy (1988) e a *Attachment Story Completion Task* (ASCT: Bretherton, Ridgeway & Cassidy 1990; Maia, Veríssimo, Ferreira, Silva, & Fernandes, 2009). Ambas as metodologias baseiam-se em técnicas lúdicas e projetivas. Na *Puppet Interview* a criança deverá falar com o entrevistador, pela voz de um fantoche e na ASCT, deverá contar histórias com bonecos e adereços. Em ambas se considera que há um mecanismo de projeção do *self* da criança: na *Puppet Interview* a criança projeta as suas autoavaliações na voz e perspetiva do fantoche e nas narrativas das histórias da ASCT considera-se que o sentido de *self* da criança se reflete na qualidade da história contada, mas também nas ações e comportamentos da personagem principal com a qual se identifica. Por conseguinte, através deste tipo de técnicas (lúdicas e projetivas) consegue-se resolver e evitar os problemas metodológicos referentes ao desenvolvimento físico e cognitivo das crianças pequenas e assim aceder ao seu *self* global, avaliativo e afetivo.

Por sua vez, para a análise de constructos específicos, multidimensionais, cognitivos e descritivos, como o autoconceito, são mais indicadas metodologias como a *Children's Self-View Questionnaire* (CSVQ: Eder, 1990) e a *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance* (PSPCSA: Harte & Pike, 1984). Ambas as metodologias são constituídas por questionários especificamente desenhados para esta faixa etária, com questões que visam captar descrições cognitivas e específicas da forma como as crianças se vêem em diferentes facetas, como a sua competência física, escolar, etc. Apesar de serem medidas de autorreporte, são administrados por um (PSPCSA) ou dois (CSVQ) entrevistadores que leem as questões e anotam as respostas das crianças. Deste modo, para aceder a este tipo de constructos, metodologias do estilo de pergunta direta parecem obter bons resultados. No entanto, é importante referir que na verdade o formato destes questionários evitam o questionamento direto: na PSPCSA há recurso a um formato pictórico que ilustra cada um dos itens do questionário e é pedido à criança que indique qual das crianças é mais parecida com ela. Por sua vez, na CSVQ recorre-se a um par de fantoches que dialogam entre si e se vão descrevendo, pedindo-se à criança que após cada afirmação dos fantoches, se descreva a si, indicando qual é mais parecido com ela.

Em suma, já existem metodologias e formatos específicos para o estudo de cada uma das valências do *self* de crianças pequenas, que permitem evitar e resolver os problemas relacionados com as suas capacidades reflexivas, cognitivas e de desejabilidade social (Byrne, 1996; Cassidy, 1988; Stone & Lemanek, 1990; Verschueren, Schoefs, & Marcoen, 2000). Por conseguinte, os investigadores devem evitar utilizá-las de forma indiscriminada ou referir-se aos seus resultados de forma intercalada, pouco criteriosa e definida, a fim de obterem resultados rigorosos e permitirem a sua integração no conhecimento científico da área.

Estes resultados permitiram ainda que contribuíssemos para a resposta à controvérsia sobre a existência, em crianças pequenas, de um sentido global de *self*, passível de ser acedido e analisado.

Sentido Global de Self em Crianças Pré-Escolares

Os investigadores e teóricos desta área do conhecimento têm-se questionado sobre se as crianças pequenas possuem um sentido global de *self*, capacidade de refletir sobre ele e de o comunicar. A investigação tem obtido resultados contrastantes e, dessa forma, ainda não foi possível responder completamente a esta questão (e.g., Cassidy, 1988, 1990; Clark & Symons, 2000; Eder, 1990; Eder, Gerlach, & Perlmutter, 1987; Harter, 2003, 2012; Harter &

Pike, 1984; Main, Caplan, & Cassidy, 1985; Verschueren, Marcoen & Shoefs, 1996; Verschueren & Marcoen, 1999).

A análise efetuada aos resultados dos estudos que investigaram validades cruzadas de diferentes medidas de *self* em crianças pré-escolares (Capítulo II) permitiu-nos contribuir para a resposta a esta questão.

Primeiramente pudemos perceber que as crianças pré-escolares possuem um sentido global de si, passível de ser acedido e analisado. Estes resultados reforçam os postulados de Bowlby (1969/1982) sobre o desenvolvimento precoce de um sentido global de *self*, corroboram os resultados de outras investigações (e.g., Cassidy, 1988; Clark & Symons, 2000; Goodvin, Meyer, Thompson, & Hayes, 2008; Gullón-Rivera, 2013; Silva & Santos, 2011; Verschueren & Marcoen, 1999) e confirmam a afirmação de Erdman (2006) de que a investigação reforçou o entendimento de que as crianças pequenas possuem *selfs* estáveis, consistentes e psicológicos.

Desta forma, podemos argumentar contra as afirmações de Harter (2003, 2012) e Harter & Pike (1984) que defendem que as crianças desta faixa etária são incapazes de realizar autoavaliações gerais e que, como tal, a investigação nesta faixa etária se deve focar nos constructos multidimensionais, descritivos, concretos e cognitivos do *self*, como o autoconceito. De facto, como vimos acima, existem instrumentos específicos que permitem aceder e analisar fidedignamente esta valência global, afetiva e avaliativa do *self*.

Em segundo lugar, a constatação da existência de relações mais fracas entre os resultados de constructos de ambas as valências (globais e multidimensionais), comparativamente às relações entre os resultados de constructos semelhantes, permitiu-nos confirmar a pertinência e importância da distinção dos dois tipos de constructos no estudo do *self*. Desta forma, a presente investigação permite reforçar os resultados de outras investigações sobre este assunto (e.g., Dutton & Brown, 1997; Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995) bem como estender a tese de Harter (1996) sobre a importância desta distinção na compreensão do *self* e do seu desenvolvimento à faixa etária pré-escolar. A referida controvérsia sobre se as crianças pequenas possuiriam um sentido de *self* global e se seria possível acedê-lo e analisá-lo, excluía a possibilidade e pertinência da investigação de ambas as valências do *self* nesta faixa etária. Os resultados da presente investigação permitem-nos afirmar que não só é possível fazê-lo, como é importante. Harter (1996) equipara estas duas valências à natureza dual do *self* presente em várias teorias sobre o

self (e.g., James, 1918; Mead, 1913), na distinção entre o “Eu” e o “Mim”, correspondendo o primeiro a um sentido mais global de *self* e o “Mim” a um sentido mais específico e cognitivo. Por sua vez, Bretherton (1991) refere que nenhum autor ou investigador discutiu ou analisou compreensivamente esta distinção. A autora defende que o “Eu” e o “Mim” estão interrelacionados, podendo o primeiro ser entendido como um sistema executivo ou operacional e o segundo como uma representação ou modelo interno do *self*. Para um desenvolvimento normativo e saudável, a autora propõe que o “Eu” e o “Mim” necessitam ser bem integrados pelos indivíduos e que essa integração depende da própria forma como os seus cuidadores conseguiram integrar as duas valências do seu *self*. Por conseguinte, a autora integra a Teoria de Vinculação e os seus modelos internos dinâmicos com esta distinção dual do *self*, sublinhando a importância de estudar esta interrelação entre valências do *self* no estudo das relações de vinculação seguras e inseguras. Harter e Bretherton defendem, portanto, que estas valências, embora relacionadas, se referem a aspetos diferentes, sendo fundamental a consideração e compreensão de ambas, bem como das suas relações. Os nossos resultados reforçam estas propostas, ao permitirem perceber que existem duas valências no *self* das crianças cuja análise e compreensão é importante na pretensão de compreender o *self* e o seu desenvolvimento. No entanto, não nos foi possível analisar, aprofundar e dar seguimento às propostas de Bretherton e Harter.

Ainda assim, esta constatação permite-nos refletir sobre outro assunto: a questão metodológica colocada por Cassidy (1988, 1990), em relação à observada prática de aglomerar dados de autoconceito específicos (e.g., académico, físico, etc.) em valores mais abrangentes / globais. A distinção empírica dos constructos de valência multidimensional e global permite-nos perceber que a soma ou média dos diferentes constituintes multidimensionais não corresponde diretamente a um constructo global de *self*. De facto, ainda que possam estar relacionados, os constructos referem-se a aspetos diferentes, como preconizado pelas suas definições teóricas. Por conseguinte, os nossos resultados reforçam as preocupações manifestadas por Cassidy (1988, 1990), demonstrando que a prática de somar ou realizar uma média dos constituintes para obter valores globais é incorreta.

O Autoconceito em Idade Pré-Escolar – Efeitos de Idade e Sexo

A investigação do autoconceito em crianças pré-escolares, apesar de mais validada do que a das valências globais do *self*, é escassa e dispersa. Para além das questões metodológicas da sua definição, teorização e operacionalização, o facto de alguns investigadores terem concluído que nesta faixa etária o autoconceito das crianças pequenas é

pouco diferenciado, prejudicou a investigação sobre este assunto. No entanto, o estudo em crianças um pouco mais velhas (dos 6 aos 10 anos) permitiu perceber algumas tendências acerca do desenvolvimento do autoconceito. Em primeiro lugar, observou-se um declínio geral dos valores do autoconceito com a idade e uma progressiva e crescente diferenciação dos diferentes domínios do autoconceito. Os investigadores também concluíram que com a idade se observa uma maior adequação entre as autopercepções e a realidade, bem como uma maior convergência com as heteroavaliações de professores e pais. Finalmente foram reportados efeitos de género explicados pelos estereótipos sexuais, desde a entrada para a escola, aos 6 anos de idade. No entanto, estes últimos resultados remetem sobretudo para uma valência global de autoconceito ou autoestima (e.g., Harter, 2012; Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman, & Yee, 1989; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Marsh, Craven, & Debus, 1991; Marsh, Craven, & Debus, 1998).

A nossa revisão sistemática (Capítulo II) permitiu-nos concluir que os resultados da investigação sobre este assunto nesta faixa etária são escassos e discrepantes, desconhecendo-se ainda o desenvolvimento do autoconceito na idade pré-escolar, bem como se algumas das tendências observadas em crianças mais velhas já são observáveis neste período. Ainda assim, foi possível concluir que, tendencialmente, não se encontram diferenças significativas no autoconceito das crianças pré-escolares, tanto em função da idade como do sexo. No entanto, a nossa revisão sistemática integrou estudos de ambas as valências do *self*, por estar interessada em reunir informação geral sobre o *self*, seu desenvolvimento e funcionamento no período pré-escolar. Se recordarmos, por um lado, que segundo Peixoto (2003) as avaliações globais durante a infância e pré-adolescência são tendencialmente mais estáveis que as avaliações do autoconceito e, por outro, a nossa conclusão sobre a importância e pertinência de distinguir ambas as valências do *self*, percebemos que uma análise que englobe ambas as valências, como a da nossa revisão sistemática, estará, provavelmente, a perder riqueza de informação e a não providenciar um quadro compreensivo sobre o assunto.

Consequentemente tornou-se relevante realizar-se uma investigação especificamente sobre o autoconceito no período pré-escolar (Capítulo III). Este estudo permitiu-nos, em primeiro lugar, reforçar os achados de Marsh, Craven e Debus (1991), Eccles, Wingfield, Harold e Blumfeld (1993) e Strein e Simonson (1999) acerca da diferenciação do autoconceito das crianças pré-escolares. Assim, demonstrámos que, embora as autopercepções das crianças pré-escolares sejam tendencialmente elevadas, como referido por Harter (2012),

Harter e Pike (1984) e Stipek e MacIver, (1989), as crianças desta faixa etária possuem já autoconceitos diferenciados.

Seguidamente observámos que no fim do período pré-escolar já é possível detetar uma tendência de declínio das autoperceções das crianças, tal como reportado na investigação com crianças mais velhas (e.g., Cole et al., 2001; Eccles et al., 1993; Marsh et al., 1991; Stipek & MacIver, 1989). Desta forma, observámos efeitos de idade nas autoperceções das crianças, com as crianças mais velhas a apresentarem autoperceções mais baixas que as crianças mais novas. No entanto, este declínio não foi observado em todos os domínios do autoconceito, sugerindo a existência de uma diferenciação nos declínios dos diferentes domínios do autoconceito, como proposto por outros investigadores (e.g., Cole et al. 2001; Marsh, Craven, & Debus, 1998). Estes parecem-nos ser os resultados mais interessantes obtidos neste estudo e permitiram-nos colocar diversas hipóteses que permanecerão como sugestão para investigações futuras.

Também os resultados por nós obtidos ao nível dos efeitos do sexo no autoconceito das crianças carecem replicação numa amostra de maior dimensão e uma análise mais detalhada. Detetámos efeitos estatisticamente significativos do sexo no autoconceito das crianças, favorecendo os rapazes, na análise dos dois compósitos / fatores do autoconceito (competência e aceitação percebidas). Estes resultados são contrastantes com os das investigações que encontraram diferenças significativas devidas ao sexo, os quais reportaram valores superiores para as raparigas em todos os domínios ou as diferenças encontradas podiam ser explicadas segundo os estereótipos sexuais (e.g., Clark & Symons, 2000; Gullón-Rivera, 2013; Marsh et al., 2002). A reduzida dimensão da nossa amostra prejudicou a compreensão dos nossos resultados.

Em suma, com a presente investigação pudemos contribuir para a compreensão do desenvolvimento do autoconceito no período pré-escolar. No entanto, permanecem assuntos por responder, que carecem de novas e mais aprofundadas análises.

O Self como Constructo Social – A Importância das Relações de Vinculação

Numa segunda fase da investigação pretendíamos investigar o desenvolvimento do *self* segundo uma perspetiva social. Em primeiro lugar, interessámo-nos na importância das relações de vinculação aos pais no desenvolvimento do *self* (Capítulo IV). A nossa Revisão Sistemática (Capítulo II) havia permitido perceber que em Portugal praticamente não existem estudos sobre este assunto e que a literatura internacional apresenta evidência para a

existência de uma relação positiva entre a qualidade das relações de vinculação aos pais e o desenvolvimento do *self*. Maia, Ferreira, Veríssimo, Santos e Shin (2008) realizaram o único estudo que conhecemos em Portugal sobre este assunto, no qual analisaram a relação entre o autoconceito e as representações de vinculação. Os seus resultados reportaram a existência de relações positivas entre as variáveis: crianças com melhores representações das suas relações de vinculação apresentaram autoconceitos mais elevados.

Baseados na Teoria de Vinculação de Bowlby (1969/1982), optámos por investigar a relação entre vinculação e *self*, analisando um conceito global de *self*: as representações do *self*. Propusemos que estas pudessem ser equiparadas aos Modelos Internos Dinâmicos de *self* de Bowlby (1969/1982).

Os nossos resultados permitiram a constatação da existência de relações positivas entre ambos os constructos e, dessa forma, concluir acerca da importância da qualidade das relações precoces com os cuidadores primários no desenvolvimento do *self* das crianças. Por conseguinte, pudemos reforçar os postulados teóricos de diversos autores (e.g., Kohut, 1977; Sroufe, 1995, 2000; Stern, 1985; Sullivan, 1953; Winnicott, 1960), acerca da importância dos cuidadores primários no desenvolvimento do *self*. Mais especificamente, pudemos corroborar os postulados teóricos de Bowlby (1969/1982; 1973, 1981) e Bretherton (1991) sobre o desenvolvimento complementar e mutuamente confirmatório do *self* e das relações com as figuras de vinculação.

Estes resultados são particularmente importantes na medida em que permitem melhor compreender o processo de continuidade do desenvolvimento proposto por Bowlby (1969/1982), no qual o tipo de relações estabelecidas com os cuidadores primários conduz ao desenvolvimento de modelos internos de vinculação e do *self* que guiam e orientam os indivíduos em situações e relações futuras. Desse modo, à medida que as crianças se desenvolvem, deixa de ser necessária a presença dos cuidadores, permanecendo a sua influência por meio dos modelos internos dinâmicos criados no seio das relações. A presente investigação corrobora estas propostas, permitindo-nos afirmar a importância de criar e apoiar programas e práticas que permitam o desenvolvimento de relações de vinculação de qualidade e, dessa forma, potenciar um desenvolvimento mais positivo.

O Self como Constructo Social – Relações de Vinculação ao Pai e à Mãe: Contributos Específicos?

Seguidamente procurámos aprofundar a investigação efetuada no Capítulo V. Em primeiro lugar, investigar o desenvolvimento do *self* a partir das diferenciadas relações de vinculação com o pai e a mãe. Pretendíamos averiguar qual o resultado desenvolvimental do *self* perante relações de vinculação divergentes. Isso permitiria procurar perceber se uma relação de vinculação segura com um progenitor poderá proteger de outra relação de vinculação menos seguras e, desse modo, permitir o desenvolvimento de um sentido de *self* positivo. Também nos seria possível analisar se essa proteção seria completa, ou apenas parcial, com o sentido de *self* a resultar de uma espécie de média de ambas as relações de vinculação e examinar contributos específicos das relações de vinculação à mãe e ao pai no desenvolvimento do *self* das crianças. Finalmente poderíamos explorar a determinância da relação de vinculação à mãe no desenvolvimento do *self*, como proposto por Bowlby (1969/1982), quando se referia à mãe como principal figura de vinculação.

Desta forma, realizámos o último estudo desta investigação (Capítulo V). Infelizmente a dimensão amostral por nós conseguida não permitiu que atingíssemos todos os objetivos iniciais do estudo. Por conseguinte, não pudemos examinar o efeito combinado das seguranças de vinculação à mãe e ao pai e concluir acerca da existência de um efeito de compensação ou proteção de uma segurança de vinculação em relação à outra. No entanto, pudemos contribuir para a resposta a algumas das questões colocadas. Em primeiro lugar, os nossos resultados permitiram constatar que ambas as seguranças de vinculação, aos 2 anos de idade, se relacionam de forma positiva e significativa com a autoestima das crianças aos 5 anos. No entanto, quando modelámos essas relações por meio de regressão linear apenas a segurança de vinculação ao pai emergiu como um preditor significativo da autoestima das crianças aos 5 anos. Pudemos hipotetizar que tal se devesse à medida de autoestima por nós utilizada, que privilegia aspetos do mundo externo, social das crianças e, como tal, que os nossos resultados reforçassem os resultados de Verschueren e Marcoen (1999) e as propostas teóricas de outros autores acerca do papel diferencial da relação de vinculação à mãe e ao pai no desenvolvimento socioemocional das crianças (e.g., Suess, Grossmann, & Sroufe, 1992; van IJzendoorn, Sagi, & Lambermon, 1992). O nosso resultado permitiu-nos também propor que nenhuma das relações de vinculação possua um papel determinante no desenvolvimento da autoestima das crianças, antes contribuindo cada um para aspetos diferenciados do *self*. No entanto esta hipótese carece de uma investigação mais aprofundada, uma vez que no nosso

estudo apenas avaliámos uma valência do *self*. Finalmente pudemos perceber que o efeito da segurança de vinculação ao pai no desenvolvimento da autoestima das crianças é moderado pela aceitação dos pares. Voltaremos a este assunto no próximo capítulo.

O Self como Constructo Social – A Importância das Relações com os Pares

Por outro lado, considerando a idade das crianças e a determinância que as relações com os pares assumem nesta fase, pretendemos pesquisar a influência das relações com os pares, nomeadamente da aceitação pelos pares, no desenvolvimento do *self* das crianças pré-escolares. Pretendíamos não só averiguar se as demonstradas influências positivas em crianças mais velhas seriam observáveis nesta faixa etária, mas também perceber a sua interligação com as relações de vinculação ao pai e à mãe, explorando possíveis efeitos de mediação e moderação.

O último estudo desta investigação (Capítulo V) foi delineado a partir destas questões. Os resultados por nós obtidos permitiram perceber que já em idade pré-escolar as relações com os pares, nomeadamente a aceitação pelos pares possui um papel fundamental no desenvolvimento do *self*: crianças com maior aceitação dos pares possuem uma autoestima mais elevada. Mais do que isso, a aceitação dos pares emergiu como preditora da autoestima. Este resultado confirma os resultados de investigações prévias (e.g., Coplan, Findlay, & Nelson, 2004; Emídio, Santos, Maia, Monteiro, & Veríssimo, 2008) e os resultados de investigações em crianças mais velhas (e.g., Boivin & Hymel, 1997; Egan & Perry, 1998; Verschueren, Buyck, & Marcoen, 2001) e reforçam a tese de que as relações com pares moldam o desenvolvimento da autoestima das crianças, já em idade pré-escolar.

Para além desse efeito, a aceitação dos pares emergiu como variável moderadora da segurança de vinculação ao pai: para valores mais baixos e intermédios da aceitação dos pares, a segurança de vinculação ao pai possui um papel determinante no desenvolvimento da autoestima das crianças. Nesse sentido, pudemos propor que a aceitação dos pares possa exercer um efeito de compensação, ou protetor, perante baixas seguranças de vinculação ao pai, sendo necessária a replicação destes resultados para o poder confirmar.

Considerações Finais

Limitações. Cremos que na ciência é fundamental ter um olhar crítico sobre o trabalho efetuado. Nesse sentido, consideramos importante referir alguns aspetos menos positivos da nossa investigação que nos permitem sugerir indicações para investigações futuras.

Em primeiro lugar, deparámo-nos com limitações decorrentes do estudo sobre o desenvolvimento humano: para se poder acumular dados e adicionar medidas em diferentes fases do desenvolvimento é necessário que as crianças cresçam. Esse facto conduz a uma grande morosidade até se conseguir obter um número de dados suficiente para conduzir as análises estatísticas e permitir o estabelecimento de conclusões. Por outro lado, a própria recolha de dados em crianças pequenas requer muito tempo, por implicar maioritariamente entrevistas individuais e/ou avolumados momentos de observação. Finalmente requer ainda um alargado conjunto de investigadores, para garantir a independência das recolhas e cotações dos dados. Portanto, tanto pelo tempo, como pela mão-de-obra, não foi possível recorrer a um número variado de escolas e crianças. Consequentemente, os estudos da presente investigação possuem dimensões reduzidas que dificultam a extrapolação de conclusões e, por vezes, a própria compreensão dos resultados obtidos. Inclusive, na última investigação por nós conduzida, a reduzida dimensão da nossa amostra impossibilitou a realização de uma das análises que pretendíamos efetuar. Por conseguinte, uma das nossas primeiras conclusões sobre a continuidade e implicações futuras na investigação nesta área é precisamente a replicação destes estudos em amostras de maior dimensão.

Em segundo lugar, e também decorrente das limitações acima mencionadas, as nossas amostras foram caracteristicamente homogéneas, em termos de estrato socioeconómico. Para permitir uma mais abrangente compreensão do desenvolvimento do *self* em crianças pequenas, é fundamental alargar o estudo a diferentes estratos socioeconómicos.

Finalmente, visto que tínhamos como objetivo o estudo do desenvolvimento normativo do *self*, não incluímos amostras clínicas nos nossos estudos. Todavia, consideramos que seria interessante alargar o estudo a amostras clínicas, de forma a melhor compreender processos divergentes de desenvolvimento e, dessa forma, poder melhor delinear programas de prevenção e intervenção.

Contributos. Consideramos que a presente investigação produziu resultados positivos e contribuiu para o estudo e compreensão do desenvolvimento do *self* em crianças pré-escolares. Nomeadamente, pudemos preencher algumas das lacunas encontradas na literatura e contribuir para a resposta a algumas das questões e controvérsias centrais nesta área de conhecimento.

Contribuímos para a extensão do estudo do *self* para crianças pré-escolares, área caracterizada pela escassez de estudos. Analisámos a possibilidade e pertinência de investigar

constructos globais e específicos em crianças pequenas, bem como quais os melhores tipos de instrumentos para cada uma dessas valências. Examinámos em detalhe os contributos e especificidades de sexo e idade no desenvolvimento do autoconceito das crianças pré-escolares e, finalmente, contribuímos para a compreensão do desenvolvimento do *self* enquanto constructo social. Como resultado, concluímos acerca da importância das relações precoces com os pais e com os pares e pudemos propor efeitos diferenciados e de compensação entre estas variáveis no desenvolvimento do *self* das crianças.

Questões de investigação futura. Em cada um dos estudos efetuados na presente investigação - Capítulos II a V - indicámos futuras questões de investigação. Ainda assim, consideramos importante sintetizar essa informação neste espaço. Já referimos as questões relacionadas com a amostragem, pelo que nos abstermos de mencionar esse assunto nesta secção.

Em primeiro lugar, consideramos importante a realização de uma Revisão Sistemática, semelhante à por nós conduzida, mas que, contudo, separe as duas valências do *self*, de forma a poder-se melhor sistematizar a informação e conhecimento existente em cada uma das valências. Seguidamente, para além de aprofundar o estudo do desenvolvimento do autoconceito em crianças pré-escolares, continuando o trabalho por nós iniciado no Capítulo III, julgamos importante a realização do mesmo tipo de investigação para a valência global do *self*. Esse trabalho permitiria comparar o desenvolvimento de ambas as valências neste período, algo que não temos conhecimento que já tenha sido estudado. Tal assume maior pertinência quando recordamos Peixoto (2003) que nos refere que em crianças maiores e adolescentes o constructo global do *self* é tendencialmente mais estável que o constructo multidimensional e específico. Seria muito importante perceber se essa distinção está patente logo desde idade precoce.

Também em relação ao estudo do *self* enquanto constructo social, diversas questões e propostas de futuras investigações se colocam a partir do nosso trabalho. Em primeiro lugar, seria interessante analisar a influência longitudinal das relações de vinculação no desenvolvimento do *self*. Na presente investigação analisámos esta questão de forma concorrente, medindo as representações de vinculação das crianças. No entanto, a qualidade das representações de vinculação das crianças não se refere necessariamente à qualidade da relação de vinculação, sendo ainda pouco clara a forma como estes constructos podem ser divergentes ou concordantes (ver Verschueren & Marcoen, 1999). Apesar de diversos estudos terem demonstrado concordância entre estas duas medidas (e.g., Main, Kaplan, & Cassidy,

1985; Silva, Fernandes, Veríssimo, Bost, & Vaughn, 2008; Silva et al., 2013), uma análise longitudinal permitiria uma análise direta e mais clara. Por exemplo, poder-se-ia avaliar a qualidade da relação de vinculação estabelecida por volta dos 2 anos de idade, por meio do *Attachment Behaviour Q-Set* (AQS - versão 3.0: Waters, 1995) e avaliar ambas as valências do *self* aos 4 anos de idade. Esse estudo permitiria diversas análises. Em primeiro lugar, como referimos, permitiria analisar diretamente a influência e o poder preditivo da qualidade da relação de vinculação estabelecida com os cuidadores no desenvolvimento do *self* das crianças. Seguidamente, a análise de ambas as valências do *self* permitia, naturalmente, a comparação da influência exercida pela qualidade das relações de vinculação em cada uma das valências. Finalmente, permitiria investigar se essa influência se exerce em todos os domínios do autoconceito ou se haverão áreas de influência divergente.

Finalmente, seria muito interessante estender a última investigação por nós conduzida – Capítulo V – ao estudo do autoconceito. Dessa forma poder-se-ia investigar caminhos divergentes e especificidades de influência de cada uma das relações (pai, mãe e pares) em cada uma das valências do *self*, bem como em cada um dos domínios do autoconceito. Esse trabalho permitiria um entendimento mais compreensivo do desenvolvimento do *self* e, como tal, um mais apurado delineamento de programas de promoção e intervenção nesta área.

Implicações para a prática e políticas. Acreditamos que a Ciência, para além de permitir amplificar conhecimento, se deve dirigir para a prática, para as pessoas e para a sociedade. Nesse sentido, fazemos uma breve reflexão sobre as implicações para a prática que se podem extrair da presente investigação. No nosso entender, esta investigação permite retirar várias ilações importantes a este nível.

Pudemos verificar a importância da qualidade das relações precoces com os cuidadores para o desenvolvimento positivo do *self* das crianças. Recordando que o sentido do *self* dos indivíduos está implicado no sucesso e dificuldades em muitas áreas do posterior funcionamento (e.g., Boivin & Begin, 1989; Lee & Hankin, 2009; Mann, Hosman, Schaalma, & De Vries, 2004; Marsh, 1990; Sowislo & Orth, 2013; Thompson, 2010) e que uma vez estabelecido tem tendência a ser estável ao longo da vida dos indivíduos (e.g., Entwisle, Alexander, Pallas, & Cadigan, 1987), parece-nos ser fundamental que as famílias e os cuidadores possam estabelecer relações sensitivas, responsivas e de carinho (seguras) com os seus filhos / crianças. Para tal, é fundamental que sejam apoiados na sua função parental e possam ter ao seu dispor pelo menos as condições e recursos mínimos. Neste sentido, diversas disposições e decisões políticas devem ser repensadas por forma a permitir que esses

objetivos sejam alcançados. Por exemplo, ao nível das licenças de parentalidade, seria muito importante que estas abrangessem um tempo que permitisse o estabelecimento dessas relações privilegiadas de vinculação, bem como toda a acomodação familiar que uma chegada de um bebé implica. Também as medidas relacionadas com a adoção, acolhimento e instituições devem ser repensadas, tanto em termos do tempo que demora à adoção e ao acolhimento, mas também em relação às condições em que a institucionalização e o acolhimento decorrem, por forma a permitir que se estabeleçam relações privilegiadas, de segurança. A este nível, seria também importante refletir sobre a estabilidade das relações criadas nestas condições, bem como do seu rompimento, que possam implicar separações que, para além de dolorosas e difíceis, se possam constituir como nefastas para o desenvolvimento das crianças. Numa outra linha de pensamento, é fundamental que as famílias tenham garantidas as condições mínimas de sobrevivência, de forma a poderem preocupar-se com o desenvolvimento socioemocional dos seus filhos. Segundo a pirâmide e teoria da motivação de Maslow (1943), o homem apenas consegue preocupar-se com um nível superior de necessidades quando os níveis inferiores estão assegurados. Os dois níveis inferiores da pirâmide de Maslow (1943) remetem para necessidades fisiológicas e de segurança e apenas depois surgem as necessidades sociais/afetivas, de autoestima e, finalmente, de autorrealização. Neste sentido é fundamental que as políticas desenvolvidas pelos países assegurem o acesso à saúde, à educação e às condições mínimas de vida, de forma a que as famílias possam ter as condições necessárias para se preocuparem com as necessidades afetivas e sociais dos seus filhos. Adicionalmente, cremos também ser importante que se desenvolvam mecanismos de apoio às famílias, que permitam que estas tenham acesso a suporte, informação e formação acerca da sua parentalidade e vida familiar. As famílias são acometidas de inúmeras dúvidas sobre como melhor agir e educar os seus filhos, pelo que é fundamental apoiá-las e suportar tomadas de decisão informadas. Finalmente consideramos que é ainda importante referir a necessidade de identificar famílias e situações de risco e providenciar dispositivos que permitam a promoção de relações familiares saudáveis para estes casos, bem como delinear programas de intervenção precoce que possam ser prontamente ativados, quando necessário. Acreditamos que a atuação a estes diferentes níveis poderia não só promover um mais positivo desenvolvimento socioemocional dos indivíduos, como poupar muito dinheiro aos Estados que é atualmente despendido na intervenção e prevenção secundária e terciária.

Num segundo momento, a nossa investigação permitiu perceber que as relações com os pares são também muito importantes para o desenvolvimento do *self* das crianças

pequenas. Nesse sentido, para além de estimular as famílias a permitirem e proporcionarem momentos de interação com os pares, como é realizado atualmente nos centros de saúde e em diversos locais onde as famílias se movem, consideramos que outras políticas e atuações deveriam ser postas em curso. Por exemplo, poder-se-iam desenvolver e pôr em funcionamento programas de promoção de um desenvolvimento social positivo, e/ou providenciar formação às entidades e pessoas envolvidas na educação das crianças, que permitam a obtenção do mesmo objetivo.

Em suma, a presente investigação permitiu contribuir para o conhecimento acerca do desenvolvimento normativo do *self* em crianças pequenas, bem como responder a algumas das questões e controvérsias principais desta área de conhecimento. Adicionalmente, pudemos extrair considerações importantes para as práticas políticas e familiares. Finalmente, como é característico do trabalho em ciência, muitas questões ficaram por responder e novas foram colocadas, abrindo o caminho para a continuação do estudo nesta área.

Referências

- Boivin, M., & Begin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 60(3), 591. doi:10.1111/1467-8624.ep7252724
- Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33(1), 135-145. doi:10.1037/0012-1649.33.1.135
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety, and anger* (vol. 2). Middlessex: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1981). *Attachment and loss: Loss* (vol. 3). Middlessex: Penguin Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books. (Original work published 1969).
- Bretherton, I. (1991). Pouring new wine into old bottles: The social self as internal working model. In M. Gunnar and L.A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposia in child psychology: Self processes in development* (pp. 1-41). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research, and intervention* (pp. 273-308). Chicago, IL US: University of Chicago Press.
- Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Cassidy, J. (1990). Theoretical and methodological considerations in the study of attachment and the *self* in young children. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti e E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention* (pp. 87-119). Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, S., & Symons, D. (2000). A longitudinal study of Q-sort attachment security and self-processes at age 5. *Infant and Child Development*, 9, 91-104.

- Clark, S., & Symons, D. (2009). Representations of attachment relationships, the self, and significant others in 5 to 9 year-old children. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 18*, 316-321.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., & ... Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development, 72*(6), 1723-1746. doi:10.1111/1467-8624.00375
- Coolican, H. (1994). *Research methods and statistics in psychology* (2nd ed.). London, UK: Hodder and Stoughton, Ltd.
- Davis-Kean, P. & Sandler, H. (2001). A meta-analysis for preschool self-concept measures: A framework for future measures. *Child Development, 72*(3), 887-906.
- Dutton, K., & Brown, J. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 139-148.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830-847.
- Eder, R. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development, 61*(3), 849-863. doi:10.2307/1130969
- Eder, R., Gerlach, S., & Perlmutter, M. (1987). In search of children's selves: Development of the specific and general components of the self concept. *Child Development, 58*, 1044-1050. doi.org/10.2307/1130545
- Egan, S. & Perry, D. (1998). Does low self-regard invite victimization?. *Developmental Psychology, 34*(2), 299-309. doi:10.1037/0012-1649.34.2.299
- Emidio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L., & Veríssimo, M. (2008). Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica, 26*(3), 491-499.
- Entwistle, D., Alexander, K., Pallas, A., & Cardigan, D. (1987). The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structure. *Child Development, 58*, 1190-1206.

- Erdmann, A. (2006). *Preschoolers' self-concepts: Are they accurate?* (Senior Honors Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for graduation with distinction in Early Childhood Development in the College of Human Ecology at The Ohio State University). Retirado de https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/21903/Final_thesis_adobe_version.pdf?sequence=1
- 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*(4), 433-450.
- Gullón-Rivera, A. (2013). Puerto Rican kindergartners' self-worth as coded from the Attachment Story Completion Task: correlated with other self-evaluation measures and ratings of child behavior toward mothers and peers. *Attachment & Human Development, 15*(1), 1-23.
- Harter, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 1-37). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary and J. P. Tangney, *Handbook of self and identity* (pp. 610-642). New York: The Guilford Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self*. New York: The Guilford Press.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.
- James, W. (1918). The consciousness of self. In W. James (Ed.), *The principles of psychology* (Vol. 1, pp. 291-400). New York: Dover Publications.
- Keith, L., & Bracken, B. (1996). Self-concept instrumentation: A historical and evaluative review. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 91-170). New York: Wiley.
- Kohut, H. (1977). *Restoration of the self*. Madison: International University.
- LaGreca, A. (1990). Issues and perspectives on the child assessment process. In A.M. LaGreca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 3-17). Boston: Allyn & Bacon.

- Lee, A., & Hankin, B. (2009). Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38, 219-231. doi:10.1080/15374410802698396
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3(26),423-433.
- 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., Kaplan, N. & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation. In Bretherton, I. & Waters, E. (eds.): Growing Points of Attachment Theory and Research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50.
- Mann, M., Hosman, C., Schaalma, H., & De Vries, N. (2004). Self-esteem in an broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education research*, 19, 357-372.
- Marsh, H. (1990). The causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646--656.
- Marsh, H., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H., Craven, R., & 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. doi:10.1037/0022-0663.83.3.377
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort–multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053. doi:10.2307/1132361

- Marsh, H., Ellis, L., & Craven, R. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology, 38*(3), 376-393. doi:10.1037/0012-1649.38.3.376
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-96.
- Mead, G. (1913). The Social Self. *Journal Of Philosophy, Psychology & Scientific Methods, 10*, 374-380. doi:10.2307/2012910
- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60*, 141-156.
- Silva, I., & Santos, A. (2011). Qualidade da vinculação e modelo interno de funcionamento do self, em crianças vítimas de queimaduras. *Revista de Enfermagem Referência, III* (3), 85-93.
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Bost, K., & Vaughn, B. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar, *Análise Psicológica, 3*, XXVI, 411 - 422.
- Silva, F., Fernandes, M., Rebelo, A., Monteiro, L., Torres, N., & Veríssimo, M. (2013). A concordância entre os comportamentos de vinculação e a representação de vinculação. In: M. Veríssimo & A. J. Santos (Orgs.), *Implicações da qualidade da vinculação para o desenvolvimento socio emocional*. Simpósio conduzido no VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Aveiro, Portugal.
- Sowislo, J., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 139*, 213-240. doi:10.1037/a0028931
- Sroufe, L. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sroufe, L. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal, 21*, 67-74.

- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stipek, D., & MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, *60*(3), 521. doi: 10.2307/1130719
- Stone, W., & Lemanek, K. (1990). Developmental issues in children's self-reports. In A. M. LaGreca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 18-56). Boston: Allyn & Bacon.
- Strein, W., & Simonson, T. (1999). Kindergarteners' Self-Perception: Theoretical and Measurement Issues. *Measurement And Evaluation In Counseling And Development*, *32*(1), 31-42.
- Suess, G., Grossmann, K., & Sroufe, L. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organization of self. *International Journal of Behavioral Development*, *15*, 43–65.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Thompson, A. H. (2010). The suicidal process and self-esteem. *Crisis: The Journal Of Crisis Intervention And Suicide Prevention*, *31*, 311-316. doi:10.1027/0227-5910/a000045
- van IJzendoorn, M., Sagi, A., & Lambermon, M. (1992). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. In R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives* (pp. 5-24). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Consultado a partir de https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/1457/168_123.pdf?sequence=1
- Verschueren, K., & Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and to father. *Child Development*, *70*, 183-201.
- Verschueren, K., Buyck, P., Marcoen, A. (2001). Self-representation and socioemotional competence in young children: a 3-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, *37*, 126-134. doi:10.1037//0012-1649.37.1.126
- 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*(3), 233-248. doi:10.1080/14616734.2012.672263

- Verschueren, K., Marcoen, A. & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child Development*, 67(5), 2493-2511.
- Verschueren, K., Shoefs, V., & Marcoen, A. (2000). *Puppet Interview – Instructions and coding*. Unpublished manuscript. Catholic University Leuven, Leuven.
- Waters, E. (1995). Appendix A: Attachment Q-set (version 3.0). In Waters, Vaughn, Posada & Kondon-Ikemura (Eds.), *Monographs Child development*, 60 (2-3), 234-246.
- Wilson, M. (1981). Block 1: Variety in social science research. Part 3: The language of social science research. In The Open University, *Research methods in education and the social sciences* (pp. 78-135). Oxford, UK: Open University Press.
- Winnicott, D. (1960). The theory of the parent-child relationship, *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 585-595.
- Wylie, R. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.