

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



AUTO-CONCEITO E QUALIDADE DA RELAÇÃO
DE VINCULAÇÃO EM CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR

Ana Cardoso Lopes

11610

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Educacional

2008

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

AUTO-CONCEITO E QUALIDADE DA RELAÇÃO
DE VINCULAÇÃO EM CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR

Ana Cardoso Lopes

Dissertação orientada por Professora Doutora Manuela Veríssimo

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Manuela Veríssimo, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673 / 2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

À Professora Doutora Manuela Veríssimo, pela orientação prestada, pelo apoio incansável, pela disponibilidade, pela preocupação, pela exigência e pela, não menos importante, calma que sempre conseguiu transmitir-me ao longo do tempo.

Às instituições que tornaram possível a execução do trabalho e, em especial, às crianças pela colaboração, e aos seus pais que consentiram a sua participação no mesmo, permitindo a sua realização.

A todos os meus amigos por toda a paciência que tiveram para me ouvir sobre a dissertação e por me apoiarem ao longo de todo o processo. Em especial, àqueles que o acompanharam mais de perto como a Helena, a Sara, a Patrícia, a Joana e o Ricardo.

Às colegas Ana Filipa, Marília e Filipa pela colaboração e ajuda prestadas.

À minha mãe, por tudo o que me proporcionou, por ter estado sempre presente ao longo destes anos, com o seu amor e apoio incondicionais e por acreditar sempre em mim. A todos eles, muito obrigada!

RESUMO

A teoria da vinculação sugere que noções sobre o *self* e a representação da relação de vinculação são interiorizadas ao longo do tempo e em simultâneo, assumindo os prestadores de cuidados um papel crucial neste processo. Algumas investigações empíricas (Cassidy, 1988; Verschueren, Buyck & Schoefs, 2001) encontraram relações concordantes e preditivas entre a representação do *self* e a segurança da vinculação no início e meio da infância. Contudo, outros estudos focaram-se nas associações entre o auto-conceito e as representações da relação de vinculação de crianças em idade pré-escolar, como se pretende fazer neste estudo. Acedeu-se à qualidade das representações da relação de vinculação através do *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990), numa amostra de 53 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos. As representações do auto-conceito foram avaliadas usando uma versão Portuguesa da *Pictorial Scale Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (Harter & Pike, 1984; Mata, Monteiro & Peixoto, 2008). Os nossos resultados suportam a existência de relações entre a qualidade das representações da relação de vinculação e a representação global do *self*, com uma associação especialmente forte a ser encontrada na Aceitação Social.

Palavras-chave: Vinculação; Auto-conceito.

ABSTRACT

Attachment theory suggests that notions about the self and representations of the attachment relationships become internalized over the time within a parallel mode, with the caregivers performing a crucial role on this process. Some empirical researches (Cassidy, 1988; Verschueren, Buyck & Schoefs, 2001) have examined concurrent and predictive relations between self-representation and security of the attachment in early and middle childhood. However, just few studies looked at the associations between self-concept and attachment representations of pre-scholars, as this study aims to do. The quality of the attachment representations was assessed through the Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990) on a sample of 53 children aged between 5 to 7 years old. Self representations were assessed using a Portuguese version of *The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children* (Harter & Pike, 1984; Mata, Monteiro & Peixoto, 2008). Our results support the presence of connections between the quality of the attachment representations and the global representation of the self, with a strongest association being found with perceived Social Acceptance.

Key-Words: Attachment; Self-Concept.

ÍNDICE

ÍNDICE	I
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. A Teoria da Vinculação	3
1.2. O Auto-Conceito	8
1.3. Modelo Interno Dinâmico de <i>Self</i> e Qualidade da Relação de Vinculação	11
1.3.1. <i>Conteúdo dos Modelos Internos</i>	15
1.3.2. <i>Modelos Internos em crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos</i>	16
1.3.2.1. <i>A Avaliação dos Modelos Internos em crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos</i>	18
1.3.3. <i>O Auto-Conceito em crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos</i>	18
1.3.3.1. <i>A Avaliação do Auto-Conceito em crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos</i>	19
1.4. Objectivos da Investigação	20
2. MÉTODO	23
2.1. Participantes	23
2.2. Instrumentos	23
2.2.1. <i>Escala de Auto-conceito para Crianças em Idade Pré-Escolar e 1º/2º Anos de Escolaridade de Harter & Pike</i> (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008)	23
2.2.2. <i>Weschler Preeschool and Primary Scale of Intelligence</i> (Adaptação Espanhola Departamento I+D, 1996)	24
2.2.2.1. <i>Caracterização Individual das Provas Verbais Aplicada</i>	25
2.2.3. <i>Attachment Story Completion Task</i> (Bretherton & Ridgeway, 1990)	27
2.3. Procedimento	29
2.3.1. <i>Recolha de dados relativos ao Auto-Conceito, através das Escalas Pictóricas de Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças em Idade Pré-Escolar e 1º/2º Anos de Escolaridade de Harter & Pike</i> (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008)	29
2.3.2. <i>Recolha dos dados relativos ao QI Verbal com a WPPSI</i> (Adaptação Espanhola Departamento I+D, 1996)	30
2.3.3. <i>Recolha dos dados relativos aos Modelos Internos, com o Attachment Story Completion Task</i> (Bretherton & Ridgeway, 1990)	33
2.3.4. <i>Transcrição, Cotação e Análise de Protocolos</i>	34

2.3.4.1. <i>Escala de Auto-conceito para Crianças em Idade Pré-Escolar e 1º/2º Anos de Escolaridade de Harter & Pike</i> (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008)	34
2.3.4.2. <i>Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI</i> (Adaptação Espanhola Departamento I+D,1996)	34
2.3.4.3. <i>Attachment Story Completion Task ASCT</i> (Bretherton & Ridgeway, 1990)	35
3. RESULTADOS	36
3.1. <i>Escala de Auto-conceito para Crianças em Idade Pré-Escolar e 1º/2º Anos de Escolaridade de Harter & Pike</i> (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008)	36
3.1.1. Consistência Interna da fidelidade das sub-escalas do Auto- conceito, nomeadamente, Competência Cognitiva, Competência Física, Aceitação entre Pares e Aceitação Materna	36
3.1.1.1. Tabela – Valores da consistência interna da fidelidade observados nas Sub-escalas do Auto-conceito	36
3.1.2. Médias dos resultados obtidos para as sub-escalas do Auto-Conceito	36
3.1.2.1. Tabela – Valores referentes às médias, mínimos, máximos e desvios padrão observados para as diferentes sub-escalas do Auto-Conceito	36
3.2. <i>Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI</i> (Adaptação Espanhola Departamento I+D, 1996)	37
3.2.1 Tabela – Valores referentes aos mínimos, máximos, médias e desvios padrão obtidos através do tratamento estatístico realizado aos resultados do QI Verbal	37
3.3. <i>Correlações entre os Valores das sub-escalas do Auto-Conceito e os Valores do QI Verbal</i>	38
3.3.1. Tabela – Resultados das Correlações de Pearson para as diferentes sub-escalas do Auto-Conceito	38
3.3.2. Tabela – Resultados das Correlações de Pearson para as diferentes sub-escalas do Auto-Conceito e para o QI Verbal	39
3.4. <i>Attachment Story Completion Task</i> (Bretherton & Ridgeway, 1990)	39
3.4.1. Tabela – Resultados das Correlações de Pearson para os valores de Coerência das diferentes narrativas	40
3.4.2. Tabela – Resultados das Correlações de Pearson para os valores de Segurança das diferentes narrativas	40
3.4.3. Tabela – Resultados das Correlações de Pearson para os valores de Resolução das diferentes narrativas	41
3.4.4. Tabela – Resultados das Correlações de Pearson para os valores de Coerência, Segurança e Resolução.....	41

3.5. <i>Attachment Story Completion Task</i> (Bretherton & Ridgeway, 1990) e <i>Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence</i> , WPPSI (1996)	42
3.5.1. Tabela – Resultados das Correlações de Pearson para os valores de Coerência, Segurança, Resolução e para o QI Verbal	42
3.6. <i>Attachment Story Completion Task</i> (Bretherton & Ridgeway, 1990) e <i>Escala de Auto-conceito para Crianças em Idade Pré-Escolar e 1º/2º Anos de Escolaridade de Harter & Pike</i> (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008)	43
3.6.1. Tabela – Resultados das Correlações de Pearson para os valores de Coerência, Segurança, Resolução e as diferentes Sub-escalas do Auto-conceito	43
4. DISCUSSÃO	44
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

1. INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado tem como objectivo investigar se existe relação entre a qualidade da vinculação e o auto-conceito de crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos.

A Teoria da Vinculação, proposta por Bowlby (1969/2002), tem dominado a investigação referente à importância da primeira relação afectiva para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Bowlby (1969/2002, 1973/2004), baseando-se em diversas áreas como a psicanálise, a etologia, a psicologia do desenvolvimento e da teoria geral dos sistemas, refere que, a vivência de uma relação afectiva e contínua com uma figura prestadora de cuidados, promove a saúde mental e bem-estar geral da criança. Deste modo, Bowlby (1969/2002, 1973/2004), define vinculação como a primeira relação afectiva da criança que ocorre, de um modo geral, com a mãe e serve como molde para todas as suas futuras relações.

Mary Ainsworth é outra importante referência, no que se refere à vinculação, em especial por ter contribuído com o conceito de qualidade de vinculação. Os seus trabalhos sobre diferenças individuais na qualidade de vinculação contribuíram fortemente para a compreensão do desenvolvimento posterior desta mesma teoria (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

No que se refere ao auto-conceito, Susan Harter, é uma das autoras que mais se tem empenhado no estudo do mesmo.

Para Harter (1993, citado por Feldman, Olds & Papalia, 2001), a imagem que temos de nós próprios e aquilo que acreditamos ser, designa-se de auto-conceito ou sentido de *self*. Esta é uma estrutura cognitiva com tonalidades emocionais e consequências comportamentais, ou seja, um “sistema de representações descritivas e avaliativas acerca do *self*, que determina como nos sentimos connosco próprios e orienta as nossas acções”. Relacionado com o auto-conceito, surge o conceito de auto-estima que, de forma sucinta, segundo Feldman, Olds & Papalia (2001), é o julgamento que cada pessoa faz do seu próprio valor, sendo que as crianças mais novas não têm esta capacidade por si só, desenvolvendo, assim, a sua auto-estima a partir dos julgamentos dos pais acerca das suas competências.

Neste sentido, a auto-estima é encarada como uma avaliação mais global que o indivíduo faz do seu próprio valor, enquanto o auto-conceito é visto como a forma como o indivíduo se avalia em determinados domínios específicos.

De acordo com diversos autores, em especial, Bowlby, as noções de relação e sentido de *self* vão sendo interiorizadas pelas crianças ao longo do tempo.

Na sua teoria de vinculação, Bowlby (1969/2002), introduz o conceito de modelo interno dinâmico, referindo que as crianças, a par da construção de um modelo interno dinâmico do meio que as rodeia, constroem, também, modelos internos dinâmicos de *self* e de vinculação. O autor defende, também, que as crianças adquirem estes constructos cognitivos, a partir dos padrões de relações interpessoais criados através das experiências, por si vividas, ao longo da infância.

Verschueren, Marcoen e Schoefs (1996), através de um estudo empírico, procuraram testar a hipótese teórica de Bowlby, que nos diz que o modelo interno dinâmico de *self* está intimamente interligado com o modelo interno dinâmico de vinculação à mãe. Neste sentido, tendo em conta os resultados obtidos, os investigadores concluíram que as crianças que apresentam um modelo interno dinâmico de *self* positivo, tendem a apresentar um modelo interno dinâmico de vinculação à mãe, seguro, enquanto que as crianças com um modelo interno de *self* negativo, têm tendência para apresentar um modelo interno dinâmico de vinculação à mãe, inseguro.

Logo, com base no estudo de Verschueren e seus colegas (1996), poder-se-á afirmar, com alguma certeza, que os modelos internos dinâmicos de *self* e de vinculação à mãe estão intimamente interligados.

Do nosso ponto de vista, tanto uma vinculação segura como um conceito de *self* positivo são fundamentais para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança e para a sua boa adaptação, tanto aos diferentes contextos em que se insere, como aos diferentes papéis que assume. Por isso, propomo-nos investigar, até que ponto ambas se relacionam e se, na realidade, a qualidade da relação de vinculação, inicialmente criada, irá influenciar o futuro auto-conceito da criança.

1.1. A Teoria da Vinculação

Ao longo do tempo, foram diversos os autores que contribuíram, com as suas abordagens explicativas, tanto para a definição de vinculação que hoje conhecemos, como para o modo como olhamos para as consequências que derivam desta relação e do papel que assumem no desenvolvimento do bebé.

Um dos autores de maior referência e que mais contribuiu para a Teoria da Vinculação foi Jonh Bowlby.

Tendo em conta que o estudo aqui apresentado se baseia, em grande parte, nas ideias desenvolvidas pelo autor, parece-nos pertinente começar por dizer que, para Bowlby (1969/2002), a vinculação é a primeira relação afectiva vivida pela criança que, de um modo geral, ocorre com a mãe e serve de molde para todas as suas futuras relações. Assim, a ligação entre ambas, é concebida como um sistema de controlo comportamental que regula os comportamentos de proximidade e exploração do meio, cujo objectivo principal é, por um lado a manutenção da proximidade entre a mãe e a criança e, por outro, a protecção desta, pela mãe, de possíveis perigos, e que é a função biológica desta relação. Depois, a criança irá interiorizar o modelo relacional com a figura materna que, por sua vez, lhe proporcionará o sentimento de segurança necessário para explorar o meio, e que é a função psicológica da vinculação.

A vinculação tem sido um tema amplamente estudado por diversos autores. Neste sentido, e porque foram vários os que serviram de ponto de partida para a teoria da vinculação de Jonh Bowlby, não podemos deixar de fazer referência à teoria psicanalítica.

A nosso ver, a teoria psicanalítica terá sido aquela que mais contribuiu para o aparecimento de diversas teorizações e investigações acerca das relações precoces vividas pela criança e suas consequências futuras.

De acordo com Bowlby (1969/2002), durante muito tempo, os psicanalistas defenderam, na sua totalidade, a importância fundamental da primeira relação humana da criança na edificação da sua personalidade. Sendo Freud, um dos autores de maior destaque, contribuindo com os seus trabalhos e ideias, para a própria teoria da vinculação de Bowlby.

O mesmo autor (1969/2002), ao analisar as diferentes perspectivas que abordaram a relação de vinculação e a sua influência no desenvolvimento da criança na 1ª Infância, identificou quatro principais teorias sobre a natureza e origem do vínculo. Destas, destacou a Teoria do Impulso Secundário, visto ter sido aquela que mais amplamente foi defendida e

apoiada por Freud. De acordo com esta teoria, a criança possui um determinado número de necessidades fisiológicas que devem ser satisfeitas, em especial, as de alimento e conforto. Assim, o interesse e ligação do bebé a uma figura humana, por norma a mãe, resultaria da satisfação por parte daquela das necessidades do bebé e, posteriormente, da aprendizagem deste, de que a mãe seria a fonte da sua satisfação.

Bowlby, apesar de concordar com algumas das ideias de Freud e de, segundo Waters, Crowel, Elliot, Corcaran e Treboux (2002), ter procurado preservar as ideias emergentes da psicanálise relativas à importância da experiência vivida nos primeiros anos da infância, construiu a sua própria teoria da vinculação, como alternativa à teoria psicanalítica.

Segundo Waters et al. (2002), Bowlby considera que a vinculação surge do facto das crianças nascerem com um certo número de tendências inatas, relacionadas entre si, que as fazem procurar o contacto directo com um adulto que, geralmente, é a mãe.

Assim, para Bowlby (1969/2002), o bebé possui um repertório de mecanismos inatos para a interacção com a mãe, como o rir, o chorar, o agarrar e o sugar. Deste modo, o comportamento da vinculação realça as funções de complementaridade e reciprocidade entre a díade, uma vez que pertence ao código genético e que está adaptado ao sistema comportamental de cuidados parentais.

Em suma, num primeiro momento, Bowlby (1969/2002), diz-nos que a criança se desenvolve de acordo com os laços de aproximação criados com a mãe, promovidos por dois tipos distintos de impulsos: o primário, relacionado com a alimentação e que de certa forma vai ao encontro do defendido por Freud, e o impulso secundário, onde impera a relação pessoal de dependência. Bowlby introduz, deste modo, a importância da relação pessoal no estabelecimento do vínculo.

O modelo defendido por Bowlby (1969/2002), e que se baseia na teoria do comportamento instintivo, retirado da Etologia e que juntamente com outros conceitos serviu, também, de suporte à teoria da vinculação do autor, propõe, que o vínculo criado pela criança com a mãe é produto da actividade de um certo número de sistemas comportamentais que têm, como resultado previsível, a proximidade com aquela. Assim, Bowlby (1969/2002), acredita que os próprios sistemas comportamentais se desenvolvem no bebé como resultado da interacção deste com o seu meio ambiente de adaptabilidade evolutiva e, em especial, da sua interacção com a principal figura nesse meio ambiente, ou seja, a mãe.

De acordo com Bretherton (1992), uma das conclusões a que Bowlby chegou, apoiando-se em evidências empíricas, é que para crescer mentalmente saudável as crianças deverão experienciar uma relação calorosa, íntima e contínua com a sua mãe, ou quem a substitui, na qual, ambas, procuram satisfação e bem-estar. Deste modo, a ideia redutora de Freud, de que estaríamos perante uma relação onde imperava, quase exclusivamente, a satisfação das necessidades do bebé, parece não fazer sentido.

Além de se basear na teoria psicanalítica, Bowlby procurou, como forma de validar, teoricamente, as suas ideias, relativamente à relação diádica mãe-bebé, algumas respostas, como acima referimos, nos conceitos emergentes da Etologia.

Bowlby (1969/2002), baseando-se no conceito de *imprinting* de Lorenz, e nas observações, por si realizadas, de crias de gansos, sugeriu que a formação de laços entre a mãe e o bebé não tem de estar, exclusivamente, relacionada com a alimentação.

Outra das investigações que mais o influenciou na elaboração da sua teoria, em especial no que se refere à necessidade da criança manter contacto físico com a figura de vinculação e não, apenas, usar-se dela para satisfazer as suas necessidades fisiológicas, foi o trabalho realizado por Harlow e seus colaboradores (1959, citado por Bowlby, 1969/2002), sobre os macacos “Rhesus”. Ambas vieram enfatizar a importância que os laços afectivos criados entre mãe e bebé têm na construção da relação de vinculação.

O modo como nos referimos à relação de vinculação até aqui faz transparecer uma relação de dependência, em especial, do bebé em relação à figura prestadora de cuidados. Este sentido de dependência e o seu esclarecimento foi precisamente um dos aspectos que mais suscitou a preocupação de Bowlby. Assim, um dos principais conceitos emergentes da sua teoria da vinculação, principalmente pela forma como Bowlby o abordou, é o conceito de dependência.

Quando nos referimos a dependência é importante ter em conta que para a abordagem psicanalítica, esta questão assume o plano principal. Por um lado, pelo facto de o bebé depender da mãe e, por outro, pela responsabilidade atribuída à figura materna, tanto no que se refere à gratificação, como ao fracasso das suas respostas aos sinais do bebé. Pelo contrário, Bowlby, afirma que nesta relação, que à primeira vista é apenas de dependência, a ser bem vivida e construída, tendo em conta a participação de ambos os intervenientes, levará a criança a sentir-se segura para explorar o meio que a rodeia de forma mais autónoma e independente

(Bretherton, 1992). Ou seja, a dependência inicial dará, posteriormente, lugar a um comportamento mais independente.

Segundo Ainsworth e Bowlby (1991), o bebé, ao nascer, vem equipado com um determinado número de sistemas comportamentais prontos para serem activados. Este conceito, de sistemas comportamentais, foi desenvolvido por Bowlby como sendo um sistema de controlo concebido para um fim específico, dependendo a sua activação/desactivação das condições a que está exposto. Estas condições estarão relacionadas com a díade que se estabelece e se pretende que seja recíproca e interactiva, sendo através dela que o bebé irá obter as primeiras impressões do que o rodeia.

Para Bowlby (1969/2002), a atenção da mãe e a sua presença, levam a que a criança se sinta motivada a explorar o meio, afastando-se mais facilmente, pelo contrário, a ameaça de separação pode vir a mobilizar a activação do comportamento de vinculação.

Deste modo, a natureza organizacional do sistema de vinculação inclui diferentes etapas. A primeira etapa é o estabelecimento de um objectivo por parte da criança, de modo a controlar o tempo e o grau de proximidade a manter com a mãe, a etapa seguinte caracteriza-se pelo balanço entre a proximidade e a distância/exploração e, por último, saber quando deve activar o próprio sistema de vinculação.

Ainda segundo o mesmo autor (1969/2002), poderá dizer-se que uma criança, está vinculada, quando se apresenta disponível para procurar a proximidade e o contacto com a mãe, nomeadamente, quando se encontra numa situação de desconforto físico, como são exemplo o medo, a fome, o cansaço ou a doença, ou seja, a relação consiste num sistema comportamental de segurança que serve a função de protecção contra perigos exteriores.

A par das explicações concretas da relação de vinculação propriamente dita, vivenciada por mãe e bebé, Bowlby centra-se na sua internalização por parte de ambos os intervenientes referindo-se aos modelos internos dinâmicos.

Num primeiro momento, para Bowlby (1969/2002) o recém-nascido interioriza sequências de acontecimentos, encontrando-se, no entanto, impossibilitado de construir estruturas simbólicas a partir das interacções, pois só responde a parâmetros presentes na realidade envolvente. Assim, uma vez que a capacidade de receber informação, através dos órgãos sensoriais é limitada, os modelos internos dinâmicos, nesta fase inicial, vão conter apenas a representação de alguns aspectos do meio, pelo que se torna necessário que o modelo se centre em aspectos relevantes do meio para que os objectivos possam ser atingidos.

Depois Bowlby (1969/2002) supõe que a criança, a partir do final do primeiro ano de vida e, de um modo especialmente activo, durante o segundo e terceiro anos de vida, quando adquire a linguagem, se começa a envolver na construção de modelos funcionais de como pode esperar que o mundo físico se comporte, de como a mãe e outros significativos se comportam, de como pode esperar que ela própria se comporte e do modo como cada um interage com todos os outros.

A vinculação, como constructo teórico que é, necessitou de suporte empírico para ver validadas as teorizações que de si emergiram.

Neste sentido, Mary Ainsworth, foi uma das autoras que mais contribuiu para a expansão da teoria da vinculação. Além de ter contribuído com a sua metodologia, designada “Situação Estranha”, cujo objectivo é avaliar os padrões de vinculação entre um bebé e um adulto, e para a comprovação empírica de algumas das ideias de Bowlby contribuiu, também, com os importantes conceitos de base segura da figura de vinculação, que permite à criança sentir segurança para explorar o mundo, e de sensibilidade materna, que se refere ao modo como a mãe responde aos sinais do bebé, procurando investigar qual o papel de ambos no desenvolvimento dos modelos de vinculação (Bretherton, 1992).

Ao introduzir a noção de base segura, Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) realçaram o facto de as emoções vividas pela criança, na presença da mãe, regularem as futuras tentativas de estabelecimento de contacto social com outras pessoas. Neste sentido, a segurança surge quando a criança sente que pode depender do suporte materno, salientando-se que estes sentimentos não aumentam a dependência, levando, pelo contrário, a que a criança explore o mundo físico e social, do qual faz parte, de um modo cada vez mais autónomo.

Os estudos de Mary Ainsworth demonstraram que as diferenças qualitativas nos padrões de vinculação dependem da segurança emocional vivida na relação mãe-criança e não da diferença de comportamentos sociais particulares. Com base nos estudos que desenvolveu no Uganda e Baltimore, Ainsworth, construiu um método, designado “Situação Estranha”, que permite avaliar a qualidade da vinculação e a sua relação com o desenvolvimento futuro da criança.

Ao contrário do que se poderia supor, a autora, através da análise dos comportamentos exibidos no decorrer da “Situação Estranha”, constatou que são os momentos de reunião que reflectem a qualidade da vinculação e não os momentos de separação. Embora, os momentos de separação, activem o sistema de vinculação, é o modo como a criança se serve da figura de

vinculação, numa situação geradora de “stress” emocional, que reflecte a qualidade dessa relação. Logo, o que importa avaliar, é a forma como a criança consegue obter segurança e de que modo a figura de vinculação lha proporciona. Assim, estas investigações permitiram, ainda, demonstrar a relação existente entre o tipo de vinculação e o comportamento materno, isto é, que as diferenças individuais, nesta relação primária, resultam da forma como as mães interpretam e respondem aos sinais dados pela criança.

Ainsworth et al. (1978) identificaram, desta forma, a partir da análise dos comportamentos observados nos momentos de reunião, três tipos de padrões de vinculação que correspondem a diferentes tipos de estratégias de regulação da proximidade entre o bebé e a figura de vinculação. Aqueles são de Tipo A ou Vinculação Insegura-Evitante, de Tipo B ou Vinculação Segura e de Tipo C ou Vinculação Insegura-Resistente.

Assim, em suma e de acordo com Ainsworth (1979), os bebés de Tipo A raramente choram nos episódios de separação, já nos de reunião evitam a mãe, ao mesmo tempo que a procuram e tentam uma aproximação, têm comportamentos evitantes, ignorando-a. Os bebés de Tipo B são aqueles que usam a mãe como base segura a partir da qual exploram o meio antes da separação, sendo o seu comportamento de vinculação grandemente intensificado pelos episódios de separação, diminuindo o comportamento de exploração e sendo provável o sentimento de angústia, enquanto na reunião procuram o contacto, a proximidade e interacção com as suas mães. Por último, os bebés de Tipo C tendem a mostrar sinais de ansiedade, também nos momentos que antecedem a separação, ficam muito angustiados nesta situação e na reunião são ambivalentes com a mãe, aproximando-se dela, ao mesmo tempo que resistem ao contacto e à interacção.

1.2. O Auto-Conceito

Nos diversos trabalhos de investigação em que se verificam abordagens a temáticas relacionadas com o *self*, deparamo-nos com uma panóplia de termos dos quais destacamos o auto-conceito e a auto-estima. O primeiro é uma componente, essencialmente, cognitiva e contextualizada da auto-avaliação, enquanto a auto-estima se caracteriza por uma componente mais descontextualizada e, predominantemente, afectiva da mesma (Peixoto & Almeida, 1999).

Ao longo do tempo, muitas abordagens foram surgindo com o intuito de explicar como se constrói o *self*. De entre as diversas abordagens, as que mais se destacam são as de William James e as dos interaccionistas simbólicos, de onde se destacam Cooley e Mead.

De acordo com Harter (1999), para James o *self* é, essencialmente, uma construção cognitiva, defendendo que aquele se desenvolve ao longo do tempo, adaptando-se às transformações das estruturas e processos cognitivos. Já Cooley e Mead, que acreditam que o *self* se constrói, predominantemente, na interacção social, dizem que a sua construção provém de experiências vividas pelas crianças com os outros significativos, com os pares, os professores e nos diferentes contextos em que elas se inserem.

Para designar o conceito de *self*, Harter (1999) centra-se nas representações de si, ou seja, atributos ou características do *self* que são conscientemente conhecidas pelo indivíduo através da linguagem, neste sentido, será a forma como determinado indivíduo se descreve a si mesmo.

A mesma autora (1999) faz a distinção entre as auto-avaliações que representam as características globais do indivíduo e aquelas que reflectem a noção que o indivíduo tem de si em domínios específicos como são exemplo as competências cognitivas ou sociais. Referindo que as avaliações globais têm sido usualmente referidas como auto-estima (Rosenberg, 1979), auto-valorização (Harter, 1982a, 1993) ou conceito de *self* global (Marsh, 1986, 1987).

Quer o auto-conceito, quer a auto-estima são características que se vão desenvolvendo/alterando à medida que a criança cresce e sob influência do meio ambiente que a envolve.

Assim, podemos centrar estas alterações em dois tipos principais de factores que afectam o desenvolvimento da auto-estima, os factores internos e os factores externos.

O desenvolvimento cognitivo e a aquisição da linguagem surgem como factores internos, enquanto os factores sociais surgem como factores externos.

Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo afecta o desenvolvimento da auto-estima pelo facto da representação que o indivíduo tem de si próprio depender da sua capacidade para representar o real e tal capacidade depender do desenvolvimento das estruturas cognitivas individuais. Harter (1999), tenta demonstrar este aspecto referindo que a possibilidade da criança conseguir representar o seu valor enquanto pessoa, ou seja, a sua auto-estima, implica que, do ponto de vista cognitivo, consiga elaborar generalizações de ordem superior. Contudo, isto não quer dizer que, anteriormente, a criança não possuía auto-estima, mas sim que a

criança mais nova não tem um conceito verbalizável do seu valor enquanto pessoa (Peixoto, 2003).

A emergência da linguagem permite, também, segundo Harter (1999), a construção de memórias e narrativas acerca de si próprio possibilitando, desse modo, o desenvolvimento de auto-descrições mais permanentes. De acordo com a autora (1999), é na interação com os adultos que a criança adquire a capacidade de estruturar as suas memórias em narrativas, de modo a desenvolver as descrições auto-biográficas, assumindo a experiência social um papel principal no desenvolvimento de auto-representação.

Os factores sociais surgem, por um lado, relacionados com as diferentes formas de organização social com que a criança se pode deparar e, por outro, com a importância dos outros significativos no decorrer das interações sociais (Peixoto, 2003).

Dentro dos factores sociais surge, ainda, o conceito de padrões avaliativos. Harter (1999) refere que estes vão sendo transmitidos ao longo do tempo, ou seja, de um modo gradual a criança vai percebendo a utilização dos padrões como forma de prever respostas parentais positivas e evitar reacções negativas, para gradualmente, se apropriar desses mesmos padrões, e conseguir avaliar-se a si própria independentemente das avaliações dos adultos.

Uma das questões principais, que surge quando se fala deste tema, refere-se à idade a partir da qual se pode dizer que a criança adquiriu o auto-conceito e a auto-estima.

Segundo Verschueren, Buyck e Marcoen (2001), Harter (1990a, 1990b, 1998), partindo das principais ideias de Piaget acerca das limitações cognitivas das crianças pré-operacionais, afirmou várias vezes que a capacidade da criança construir o conceito de auto-estima ou auto-valorização, representa um desenvolvimento cuja aquisição não emerge até ao meio da infância, afirmando que, crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, tendem a sobrestimar as suas competências, demonstrando algumas lacunas relativamente à capacidade de desenvolver um conceito do seu valor enquanto pessoa.

Para Cassidy (1990), Harter afirmou que crianças com idade inferior a 8 anos poderão possuir uma auto-estima subjacente, porém conceptualizada de forma diferente de crianças mais velhas.

Bowlby (1969/2002), em contraste, enfatiza que o sentido de auto-valorização nas crianças surge no início da infância e está intimamente relacionado com a qualidade de vinculação criada com a figura de vinculação.

De acordo com Cassidy (1990), a perspectiva de Bowlby não está necessariamente em contradição com a de Harter, ou seja, poderá ser que um primeiro sentido de auto-valorização seja em grande parte global e esteja, intimamente, relacionado com a figura de vinculação e que, mais tarde, esse sentido de auto-valorização derive da integração de outros domínios específicos na auto-avaliação.

No entender de Willemsen & Marcel (2004, citado por Gama, 2004), por exemplo a percepção de *self* é facilitada, pelo estabelecimento de relações de vinculação. Segundo os autores, a experiência baseada no intercâmbio de contacto físico entre a criança e a figura de vinculação permite à criança deter uma representação interna de *self* desta figura. Desta forma a criança adquire o sentido de *self*, bem como a imagem do outro como pessoa separada.

1.3. Modelo Interno Dinâmico do *Self* e Qualidade da Relação de Vinculação

Desde os primeiros meses de vida, o bebé, começa a formar modelos internos que o representam a si mesmo, os outros e o mundo que o rodeia. À medida que ocorre a maturação do Sistema Nervoso, a criança vai criando estratégias cognitivas cada vez mais sofisticadas para perceber e manipular o comportamento dos adultos, em especial o da figura de vinculação (Bowlby, 1969/2002).

Assim, à medida que a criança cresce vai adquirindo o sentido de *self* e ganhando, gradualmente, consciência do seu valor. Consciência esta, que é influenciada pela informação que recebe de fora, dos outros significativos e do meio que a rodeia.

Bowlby, na sua teoria da vinculação fala do conceito de *self*, mais precisamente do, já referido, modelo interno dinâmico do *self*. Segundo Bowlby (1973/2004), este irá assumir um papel de grande impacto na competência ou regulação socioemocional da criança.

Para Cassidy (1990), o modelo interno dinâmico ou representativo do *self* define-se como uma estrutura dinâmica que contém cognições afectivas acerca do amor e valor próprios.

Neste sentido, conseqüentemente, crianças com uma representação positiva de si próprias irão, eventualmente, tornar-se mais competentes ou melhor adaptadas do que crianças com uma representação negativa de si próprias. A maioria dos teóricos concorda que um dos determinantes com mais impacto na construção do *self* das crianças são as interacções vividas

com os outros significativos que, usualmente, são as figuras de vinculação ou as pessoas que tomam conta delas (Verschuren, Marcoen & Schoefs, 1996).

De acordo com Harter (1999), autores como Bretherton (1991), Cassidy (1990) e Sroufe (1990), observaram uma das importantes características dos modelos dinâmicos de *self*, e que é o seu papel organizativo. Os modelos dinâmicos do *self*, segundo os autores, vão apetrechar as crianças com um conjunto de expectativas que lhes irão permitir conduzir o comportamento de forma mais eficiente.

Bowlby (1969/2002) diz-nos que a par da construção do modelo interno dinâmico do mundo, o indivíduo constrói modelos internos de *self* e de vinculação. Estes modelos dinâmicos adquirem-se através dos padrões de relações interpessoais e complementam-se. Se a figura de vinculação reconheceu as necessidades de conforto e protecção da criança e, simultaneamente, respeitou a necessidade que a criança tem de explorar o ambiente de forma independente, então a criança estará preparada para desenvolver um modelo interno dinâmico de *self* valorizado e resiliente. Pelo contrário, se as necessidades de conforto e protecção da criança forem frequentemente ignoradas pela figura de vinculação, a criança tenderá a construir um modelo interno dinâmico desvalorizado e incompetente.

Ao encontro do que é defendido por Bowlby, outros teóricos da vinculação, segundo Harter (1999), observaram que crianças com pais emocionalmente disponíveis, carinhosos e que funcionam como suporte constroem modelos internos dinâmicos de *self* como passíveis de serem amados e competentes. Pelo contrário, crianças cujas figuras de vinculação os rejeitam ou estão emocionalmente indisponíveis e não funcionam como suporte irão construir modelos dinâmicos de *self* como não sendo passíveis de ser amados, incompetentes e geralmente desvalorizados.

Actualmente, também é dado um papel de destaque ao pai. Assim dir-se-á que a criança constrói um modelo dinâmico da relação com cada uma das figuras de vinculação (Ainsworth, 1990, Main, Kaplan & Cassidy, 1985, citado por Verschueren et al., 1996).

Em suma, a representação de uma relação de vinculação específica é concebida como uma concepção dinâmica das características e comportamentos dirigidos ao *self* pela figura de vinculação (e vice-versa). Uma criança com um modelo interno dinâmico seguro das suas relações de vinculação poderá assumir-se que desenvolverá expectativas positivas relativamente à disponibilidade e capacidade de resposta da figura de vinculação, enquanto

uma criança com um modelo dinâmico inseguro, poderá assumir-se que desenvolverá expectativas negativas (Ainsworth, 1990, citado por Verschueren et al., 1996).

Após a interiorização dos modelos internos dinâmicos, por parte da criança, Cassidy (1990), refere que uma criança que representa o modelo interno da mãe como alguém disponível, responsivo e sensível, irá despende menos tempo a monitorizar os movimentos desta, permitindo-lhe, desse modo, explorar o meio com mais facilidade. Neste sentido, uma criança que recebe conforto, atenção e protecção tende, também, a sentir-se desejada pelas figuras da vinculação, alargando, posteriormente, as suas expectativas a outras figuras.

Desta forma, segundo Greenberg (1999, citado por Gama, 2004), a criança ao estabelecer uma vinculação segura, terá uma percepção de si generalizada de auto-estima e competência, sendo que os pais desenvolvem um modelo interno da criança favorável, caracterizado pela responsividade e confiança, o que leva a um cenário óptimo para interacções recíprocas e cooperativas. No caso da figura de vinculação ter tendência a responder de modo desadequado e instável à criança, não lhe proporcionando segurança nem conforto, pode levar aquela à construção de um modelo interno de insegurança e de incapacidade para antecipar as acções da figura de vinculação e de outras figuras.

Sroufe (2000) esclarece, também, a noção de *self* através do tipo de relação estabelecida com o adulto cuidador. Com efeito, do mesmo modo, se a criança vivência no seu quotidiano uma resposta sistemática de conforto após episódios dolorosos, providenciada pela figura cuidadora, passa a confiar nesta relação como segura e organizadora do seu comportamento em alturas de stress. Esta mediação sucessiva de respostas securizantes garantidas rápida e eficazmente vai creditar o depósito da auto-confiança da criança e do seu valor próprio. De acordo com este autor (2000), uma criança com um *self* confiante e valorizado estará mais motivada a acreditar no poder dos seus actos e a procurar apoio para enfrentar desafios, conservando o equilíbrio comportamental em momentos de dificuldade. Se, por outro lado, a criança experimenta, frequentemente, uma resposta pouco empática, insatisfatória e restritiva da sua acção, deixa de acreditar no seu valor próprio e na sua competência, revelando um *self* desvalorizado e incapaz.

A realização de um trabalho com crianças ao nível do pré-escolar permitiu a Soufre (2000) concluir que estas crianças quando na presença de um historial de relação empática e vinculação segura, são consideradas pelos educadores, como mais auto-confiantes, revelando

uma auto-estima mais elevada, que lhes permite lidar com os seus impulsos de uma forma mais adaptada socialmente. Verificou, também, que estas crianças iniciam e mantêm relações com outras, sendo capazes de lidar de forma positiva e empática, mesmo em situações de conflito iminente e, embora não sejam dependentes, procuram a ajuda do educador. Em relação às crianças com um percurso de relação inconsistente e com uma vinculação insegura-ansiosa/resistente, deparou-se com medidas de dominância e de participação social baixas, o que se traduz num comportamento diferente no que concerne à incapacidade destas crianças manterem interações com pares, chegando a ser derrotadas por outras agressivas. Sroufe (2000), confirma, por fim, que as crianças com um historial de relação de vinculação insegura-evitante revelam desprendimento ou antipatia em relação aos pares, exibindo um comportamento agressivo e evitando o apoio dos educadores nos momentos de aflição.

De um modo geral, tendo em conta a abordagem feita ao longo do estudo aqui apresentado, poder-se-á dizer que os modelos internos dinâmicos de *self* e de vinculação, adquiridos através de padrões de interação interpessoais se complementam. Logo, se a figura de vinculação respondeu às necessidades do bebé de conforto e protecção, ao mesmo tempo que respeitou a sua necessidade de explorar o ambiente de forma independente, a criança estará preparada para desenvolver um modelo interno dinâmico de self valorativo e resiliente (Bretherton, 1992).

Assim, de acordo com Bowlby (1969/2002) a experiência de uma criança pequena que convive com uma mãe estimulante, que dá apoio e é cooperativa, e um pouco mais tarde com o pai, dá-lhe um sentido de dignidade, de crença na utilidade dos outros e um modelo favorável para formar futuros relacionamentos. Além disso, permite-lhe, também, explorar o meio ambiente que o rodeia com confiança e lidar com ele eficazmente, promovendo o seu sentido de competência. Daí por diante, desde que os relacionamentos da família continuem favoráveis, não só estes padrões iniciais de pensamento, sentimento e comportamento persistem, como a personalidade da criança se torna cada vez mais estruturada para operar de maneira moderadamente controlada e resiliente e, cada vez mais, capaz de continuar, assim mesmo, em circunstâncias adversas.

Como forma de corroborar as explicações teóricas até aqui apresentadas, relativamente à construção do modelo interno dinâmico de *self* e influência da qualidade da relação de vinculação na mesma, Verschueren, Marcoen e Schoefs (1996), através de um estudo realizado com 50 crianças com média de idades de 5 anos e 5 meses, procuraram testar a hipótese teórica de Bowlby, que nos diz que o modelo interno dinâmico do *self* está intimamente interligado com o modelo interno dinâmico de vinculação à mãe. Medindo a qualidade do modelo interno de vinculação à mãe, através do “*Attachment Story Completion Task*” e, a qualidade do modelo interno do *self*, através da “*Puppet Interview*”, os autores chegaram a resultados que apontam para a confirmação da hipótese teórica de Bowlby.

Neste sentido, as suas conclusões apontam para o facto de as crianças com um modelo interno dinâmico do *self* positivo, terem tendência para apresentar um modelo interno dinâmico de vinculação à mãe seguro, enquanto que as crianças com um modelo interno do *self* negativo têm tendência para apresentar um modelo interno dinâmico de vinculação à mãe inseguro.

Logo, com base no estudo de Verschueren e seus colegas (1996), poder-se-á afirmar, com alguma certeza, que os modelos internos dinâmicos de *self* e de vinculação à mãe estão intimamente interligados.

1.3.1. *O Conteúdo dos Modelos Internos*

Na segunda metade do primeiro ano de vida o comportamento de vinculação está fortemente despertado, e, se os pedidos da criança não forem respondidos de forma sensitiva ou adequada, esta irá sentir-se rejeitada. Será, a partir do segundo e do terceiro anos de vida que a criança, ao adquirir a linguagem, começa a construir verdadeiros modelos internos sobre o mundo, sobre o comportamento da mãe e sobre ela mesma (Bowlby, 1969/2002).

Os modelos internos das relações, de acordo com alguns autores (Bowlby 1969/1982; Bretherton, 1985; Main, Kaplan & Cassidy, 1985 citado por Solomon & George, 1999), apresentam um conteúdo específico que inclui afectos e informação de processamento de regras, que integra e determina a percepção e a memória.

O conteúdo dos modelos internos consiste no que o sujeito sabe acerca das relações, nomeadamente, o conhecimento factual e o conhecimento afectivo. O conhecimento factual refere-se à informação actual do sujeito relativamente ao seu próprio comportamento de

vinculação ou ao dos outros. O conhecimento afectivo diz respeito aos sentimentos associados às relações, nomeadamente à relação de vinculação (Crittenden, 1990).

Neste sentido, Collins e Read (1994), defendem que os modelos internos são compostos por quatro componentes interrelacionais: as memórias das experiências da relação de vinculação; as crenças, atitudes e expectativas acerca do *self* e dos outros na relação de vinculação; os objectivos, estratégias e necessidades relativos à vinculação; e os planos relacionados com os objectivos realizados na relação de vinculação. Consideram, igualmente, que a organização dos modelos internos se baseia numa rede hierárquica, onde se encontram organizados os vários modelos mentais sendo que os de uma criança serão em menor número e menos elaborados dos que os de um adulto.

1.3.2. Modelos Internos em Crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos

A partir do momento em que criança adquire a linguagem, por volta do final do primeiro ano de vida, adquire a capacidade de construir modelos internos, sendo que através desta estrutura a criança passa não só a poder avaliar as diferentes situações com que se depara como a ter a capacidade de planear as suas acções (Bowlby, 1969/2002).

De acordo com Bowlby (1980), Stern (1985), e Sullivan (1953) (citado por Bretherton, 1987), existe uma relação entre a linguagem e os modelos internos, na medida em que, a criança pode através da linguagem contar como constrói acontecimentos específicos interpessoais. Assim, a linguagem das crianças pode ser considerada um meio para aceder aos modelos internos das mesmas.

A partir dos três anos de idade, a criança começa a diminuir a frequência do comportamento de vinculação, sendo este activado com menos intensidade. Desta forma, com a crescente capacidade cognitiva de pensar em termos de tempo e de espaço, a criança é capaz de se sentir segura e contente mesmo na ausência da mãe, sabendo simplesmente onde esta se encontra ou desde que lhe assegurem que ela estará disponível para si sempre que precisar (Bowlby, 1969/2002).

Na idade do pré-escolar, as crianças que são suportadas pelas figuras de vinculação, tornam-se progressivamente mais capazes de contar com os modelos internos para se sentirem seguras, ao mesmo tempo que começam a aperceber-se que os objectivos da figura de vinculação diferem dos seus próprios objectivos (Bretherton & Munholland, 1999).

Neste período, as crianças começam, então, a perceber a figura de vinculação como tendo desejos diferentes dos seus e se, na sua presença desenvolvem uma relação segura, na sua ausência generalizam essa mesma segurança, protecção, disponibilidade e acessibilidade.

As mudanças nos contextos espaciais, temporais e relacionais que ocorrem a partir desta idade e que permanecem ao longo do tempo, nomeadamente o facto da criança permanecer mais tempo afastada da mãe, levam a alterações na qualidade dos comportamentos de vinculação. Estas alterações emergem do desenvolvimento de competências sócio-emocionais, cognitivas e linguísticas/representacionais da criança (Cicchetti, Cummings, Greenberg & Marvin, 1990).

Assim, na idade do pré-escolar, a criança apresenta uma grande evolução no conhecimento de experiências sociais e na sua capacidade de representação esquemática. Estas representações esquemáticas resultam das experiências rotineiras da criança, apresentando gradualmente um carácter mais geral e distanciado das situações reais (Nelson, 1985, 1986, citado por Matta, 2001).

Os esquemas são estruturas representacionais que fornecem um conjunto organizado de expectativas sobre uma situação. Posteriormente aos trabalhos realizados por Schank e Abelson (1977, citado por Matta, 2001), este tipo de representações tem sido denominado de *script*.

Para os autores (1977, citado por Matta, 2001), a noção de *script* é descrita como um esquema organizador resultante de experiências reais. É uma representação prototípica de uma sequência ordenada de acções, dirigidas para o cumprimento de determinados objectivos e que estão relacionadas temporal e funcionalmente. Os *scripts* constroem-se então, a partir de situações rotineiras que se repetem de acordo com a mesma sequência e em contextos espacio-temporais semelhantes.

Estudos realizados por Waters, Rodrigues e Ridgeway (1998, citado por Veríssimo, Monteiro, Vaughn, Santos e Waters, 2005), sugerem que as experiências de vinculação vivenciadas no contexto das primeiras relações são representadas sob a forma de uma estrutura de *script* causal-temporal em torno das componentes do fenómeno de base segura. Neste sentido, de acordo com os autores, a familiaridade e o acesso a este *script* assumem um papel relevante na organização do equilíbrio entre os comportamentos de vinculação e exploração, no decorrer da infância, emergindo, posteriormente, a base dos modelos internos de vinculação.

1.3.2.1. *A Avaliação dos Modelos Internos em Crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos*

Os modelos internos, tal como já foi anteriormente referido, auxiliam a criança a prever e a antecipar o comportamento da sua figura de vinculação, e o seu próprio comportamento de vinculação.

Segundo Mandler e Sandler (1983; 1985, 1986, citado por Matta, Rebelo & Martins, 2004) pode-se verificar, empiricamente, que o conhecimento sobre acontecimentos se começa a organizar de forma esquemática, que, segundo Sckank e Abelson (1977, citado Matta, 2001) serão denominados por *scripts*. Os *scripts* constróem-se a partir de situações que se repetem segundo a mesma sequência e em contextos espacio-temporais idênticos, o que permite à criança a compreensão da acção aquando a ocorrência dessas mesmas rotinas (Matta et al., 2004).

Como já se referiu, as representações internas que a criança vai criando, de si e do mundo, vão ser o resultado das primeiras interacções na díade mãe-bebé, sendo que, a mãe terá um papel fulcral na orientação destas representações, quer no seu conteúdo, quer na sua organização (Hudson & Fivush, 1990, citado por Matta et al., 2004).

Posteriormente, com a entrada no pré-escolar, a criança experimenta maior número de interacções com outros (pares, professores) e as suas representações esquemáticas, começam a ser cada vez mais gerais e distanciadas das situações reais. Não obstante, é de notar que a esquematização só aparece quando são experiências rotineiras, que permitem à criança antecipar o que acontece, visto a situação acontecer sempre da mesma forma (Mata, 2001).

1.3.3. *O Auto-Conceito em Crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos*

De acordo com Harter (1990, 1993 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001) apenas por volta dos oito anos de idade as crianças conseguem articular um conceito de valor pessoal, no entanto, antes dessa idade, mostram, através do seu comportamento, que já o possuem.

Harter (1990 cit. por Papalia, Olds & Feldman, 2001) defende que nas crianças mais novas a auto-estima não se baseia numa avaliação realista das suas capacidades ou traços de personalidade. Na realidade, as crianças entre os quatro e os sete anos não possuem, ainda, as competências cognitivas e sociais necessárias para se compararem correctamente com os outros. Além disso, apesar de as crianças mais novas conseguirem fazer julgamentos acerca da

sua competência em diversas actividades, ainda não estão aptas para os colocarem por ordem de importância e tendem a aceitar o julgamento dos adultos, que frequentemente lhes dão um *feedback* positivo e acrítico.

1.3.3.1. *A Avaliação do Auto-Conceito em Crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos de idade*

Com o intuito de avaliar o Auto-Conceito das crianças presentes na amostra usaram-se as *Escala de Auto-Conceito para Crianças em Idade Pré-Escolar e 1º/2º Anos de Escolaridade de Harter & Pike* (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008).

Tendo em conta a idade das crianças e a capacidade que as mesmas têm para se avaliarem a si próprias, estas escalas têm, a todas as questões colocadas, associadas imagens, sendo que as perguntas não envolvem o sujeito directamente, ou seja, não lhe é perguntado como é que ele é, mas com que menino/menina representado na imagem é mais parecido.

De acordo com Cassidy (1990), Harter construiu as duas escalas supracitadas dando atenção especial ao que seria particularmente relevante para crianças destas idades, além disso, o formato pictórico, surge como forma de minimizar a influência das capacidades verbais das crianças nas respostas dadas.

Segundo Harter (1999), as descrições que crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos fazem de si próprias, por exemplo, relativamente às suas capacidades sociais, habilidades cognitivas ou atléticas são, geralmente, muito positivas, sobrestimando, inclusivamente, essas mesmas capacidades.

Num primeiro momento, segundo Harter (1999) a criança é capaz de se avaliar como boa a diferentes actividades, não conseguindo, no entanto, avaliar-se tendo em conta, a possibilidade de, ao mesmo tempo, ser boa numa determinada actividade e má noutra, o que leva a auto-descrições maioritariamente ou totalmente positivas. No entanto, a autora chama a atenção para o facto de, tendo em conta, a visão unidimensional do conceito de auto-estima, se poder supor que em crianças com experiências de vida negativas se verificará precisamente o contrário, ou seja, auto-descrições maioritariamente ou totalmente negativas.

1.4. Objectivos da Investigação

A relação de vinculação desenvolve-se ao longo dos primeiros anos de vida, estabelecendo-se, entre os seis meses e os dois anos de idade, um equilíbrio dinâmico entre a díade que permitirá à criança utilizar a mãe como base segura, nas explorações do meio envolvente (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1969/2002).

A criança, a partir do momento em que a representação simbólica se torna preponderante nos seus processos de pensamento, adquire a capacidade de utilizar a relação de vinculação como um modelo de funcionamento interno que vai utilizar para conduzir as suas interacções. Assim, em idade pré-escolar, a criança torna-se gradualmente capaz de contar com os modelos internos da relação de vinculação para se sentir segura, mesmo não estando na presença da figura de vinculação (Bretherton & Munholland, 1999).

A par do modelo interno dinâmico da relação de vinculação, Bowlby, na sua teoria da vinculação fala do conceito de *self*, mais precisamente do, já referido, modelo interno dinâmico do *self*. Segundo Bowlby (1973, citado por Verschueren et al., 1996) este irá assumir um papel de grande impacto na competência ou regulação socioemocional da criança.

Para Harter (1999) é evidente, tendo em conta a perspectiva interaccionista simbólica e a teoria da vinculação, que o suporte dado à criança nos primeiros anos, em especial, pelos outros significativos, às diferentes acções por si levadas a cabo, particularmente, quando dado numa perspectiva de aprovação, terá um claro impacto nas suas auto-avaliações e percepção global do auto-conceito. Para a autora (1999) o suporte parental é particularmente crítico no decorrer da infância e da adolescência, sendo que, à medida que a criança aumenta o seu espectro social com a entrada na escola, o suporte dos pares e professores vai assumindo um papel de destaque.

De um modo geral, tendo em conta a abordagem feita ao longo do estudo aqui apresentado, poder-se-á dizer que os modelos internos dinâmicos de *self* e de vinculação, adquiridos através de padrões de interacção interpessoais se complementam. Mais uma vez, a criança cuja figura de vinculação responde às suas necessidades de conforto e protecção, ao mesmo tempo que lhe dá liberdade para explorar o ambiente que a rodeia de forma independente, estará preparada para desenvolver um modelo interno dinâmico de *self* valorativo e resiliente (Bretherton, 1992).

Considerando o que foi acima referido, espera-se que em crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, o nível da auto-estima avaliado através de uma escala pictórica e a qualidade da relação de vinculação à qual se acedeu através da avaliação dos modelos internos com base num método de finalização de narrativas estejam relacionadas.

Deste modo, o presente estudo tem como objectivo relacionar a qualidade da relação de vinculação de crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos e o seu auto-conceito.

A questão que se coloca neste estudo é: existe relação entre a qualidade da relação de vinculação e o auto-conceito de crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos?

Assim, procuraremos uma resposta à pergunta que orienta o presente estudo investigando a existência, ou não, de relação entre o auto-conceito de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos e a qualidade da relação de vinculação.

Ao mesmo tempo, com o intuito de controlar a capacidade verbal das crianças pertencentes à amostra, iremos avaliar o seu QI Verbal.

No que concerne à qualidade da relação de vinculação, os autores Bretherton e Munholland (1999), referem que os modelos internos nas crianças em idade pré-escolar as auxiliam na regulação, interpretação e predição dos comportamentos da figura de vinculação e do seu próprio comportamento de vinculação, pensamentos e sentimentos. Capacitando-as, assim, da possibilidade de realizar uma reflexão acerca das situações de vinculação passadas e futuras.

No que diz respeito, à avaliação dos modelos internos de funcionamento da criança e dos seus pais na relação de vinculação, foi criado o Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990) que permite através da finalização de histórias, desencadear respostas correspondentes a uma questão de vinculação. De acordo com o estudo realizado por Bretherton, Ridgeway & Cassidy, (1990), a partir dos 37 meses de idade as crianças são capazes de responder significativamente ao Attachment Story Completion Task.

Relativamente à variável auto-conceito, pode dizer-se que deriva da construção do *self* da criança ao longo do tempo e que de acordo com Peixoto & Almeida (1999) é uma componente, essencialmente, cognitiva e contextualizada da auto-avaliação que a criança faz de si.

Assim, a variável auto-conceito, foi avaliada a partir das Escalas Pictóricas de Percepção de Competência e Aceitação Social para crianças em idade Pré-Escolar e para crianças a frequentarem o 1º e 2º anos de escolaridade de Harter & Pike (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008).

A maioria dos participantes está em idade pré-escolar, daí que a sua capacidade verbal possa, em determinados casos, ser insuficiente, neste sentido, e porque o Attachment Story Completion Task, que avalia a qualidade da relação de vinculação, obriga a respostas verbais por parte das crianças, optou-se por aplicar as provas verbais da Escala de Inteligência WPPSI, de forma a que nos permita concluir que os resultados obtidos aquando da análise do Attachment Story Completion Task se devam ao tipo de respostas dadas e não à qualidade das mesmas.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

A amostra, do estudo aqui apresentado, é constituída por 53 crianças. Os dados foram recolhidos quando estas tinham idades compreendidas entre, aproximadamente, os 5 e os 7 anos de idade (x (média em meses) = 71,75 equivalente a 5,98 anos e σ (desvio padrão em meses) = 6,66), com 27 sujeitos do sexo feminino e 26 sujeitos do sexo masculino. Os sujeitos fazem parte de um estudo mais vasto sobre a qualidade de vinculação e o desenvolvimento social financiado pela FCT ([PTDC/PSI/64149/2006](#)).

Os dados foram recolhidos em dois estabelecimentos de ensino privados distintos, a leccionar desde o Pré-Escolar ao 4º Ano de Escolaridade. Numa das escolas recolheram-se os dados junto dos alunos de uma turma do Pré-Escolar e de uma turma do 1º Ano de Escolaridade, sendo que na outra escola os participantes frequentavam apenas o ensino Pré-escolar.

Em ambos os casos, a maioria dos envolvidos no estudo frequentavam as escolas desde os três anos de idade e apresentavam um estatuto sócio-económico médio-alto, tendo esta classificação sido assegurada pelo grau de habilitações literárias dos pais das crianças.

2.2. Instrumentos

2.2.1. *Escala de Autoconceito para Crianças em Idade Pré-Escolar e 1º/2º Anos de Escolaridade de Harter & Pike* (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008)

Existem duas versões diferentes desta escala, uma destinada a crianças em idade Pré-Escolar e outra destinada a crianças do 1º e 2º Anos de Escolaridade, ambas aplicadas, no presente estudo.

Uma análise factorial de resultados obtidos, nas duas faixas etárias, num estudo realizado com crianças americanas, revelou a existência de dois factores distintos, um englobando as competências cognitiva e física e outro a aceitação entre pares e a aceitação materna (Martins, Machado, Mata, Monteiro, & Pereira, 2005).

Assim, estas escalas são constituídas por quatro sub-escalas diferentes, referentes, cada uma delas a competências diferentes, nomeadamente, Competência Cognitiva, Competência Física, Aceitação entre Pares e Aceitação Materna.

Na adaptação de Mata, Martins & Peixoto (2008) as sub-escalas Competência Cognitiva e Aceitação de Pares são constituídas por 8 itens, a sub-escala Competência Física é constituída por 9 itens e a sub-escala Aceitação Materna é constituída por 10 itens.

Em ambas as versões, cada item é apresentado às crianças sob a forma de uma imagem, havendo um conjunto de imagens para cada uma das versões, assim como, imagens diferentes quer, se trate de rapazes ou raparigas. As actividades representadas em cada item são idênticas para rapazes e raparigas, contudo o sexo das crianças é que é diferente, de modo a que este corresponda ao da criança questionada.

Dos 35 itens apresentados, metade representam a criança mais competente à esquerda (sendo descrita primeiro) e metade representam a criança mais competente à direita. Os itens são apresentados pela seguinte ordem: Competência Cognitiva, Aceitação entre Pares, Competência Física e Aceitação Materna, repetindo-se este padrão ao longo da escala.

A escala é passada individualmente e são necessários os cadernos em que se encontram as imagens correspondentes aos diferentes itens, assim como, uma folha de registo individual para se anotarem as respostas da criança.

O experimentador senta-se em frente à criança de modo a que quando lhe apresenta cada figura possa ler as instruções que se encontram registadas por trás.

Em cada um dos itens, é lida à criança uma afirmação sobre cada uma das crianças na figura: por exemplo “esta criança é boa a fazer puzzles e esta não é muito boa”. É-lhes pedido para escolher a criança que é mais parecida consigo e, em seguida, apontando para o círculo apropriado se é muito parecida (círculo grande) ou só um pouco parecida (círculo pequeno).

2.2.2. *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI* (Adaptação Espanhola Departamento I+D, 1996)

A WPPSI é um prolongamento da WISC e, ao mesmo tempo, é uma escala independente que surge com o objectivo de controlar os problemas psicométricos apresentados por avaliações realizadas a crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 ½ de idade.

A escala original consta de 11 provas, sendo 6 verbais e 5 manipulativas. Para determinar a pontuação verbal consideram-se apenas 5 provas, a prova que se designa de Frases não é cotada sendo apenas complementar, neste sentido e porque o objectivo da aplicação desta escala, no estudo aqui apresentado, é avaliar a capacidade verbal das crianças foram aplicadas apenas as 5 provas verbais cotáveis. Nomeadamente, a Prova de Informação, a Prova de Vocabulário, a Prova de Aritmética, a Prova das Semelhanças e a Prova de Compreensão.

Quando a escala é aplicada na sua totalidade intercalam-se as provas verbais com as provas manipulativas como forma de, segundo Wechsler, manter mais facilmente o interesse e colaboração dos mais pequenos, contudo, visto terem sido aplicadas apenas as 5 provas acima mencionadas optou-se por aplicá-las pela ordem anteriormente apresentada.

Não existindo uma adaptação portuguesa da escala, optou-se por, a partir da adaptação espanhola da WPPSI fazer a tradução das provas que foram aplicadas.

Procurámos não alterar o sentido nem o significado dos elementos das diferentes provas, a não ser que culturalmente a palavra, expressão ou frase não fizessem sentido para as crianças portuguesas, tentando nesses casos, tendo em conta os critérios posteriores de avaliação, adaptar o mais possível ao objectivo do item, a alteração efectuada.

Todas as provas são aplicadas individualmente, sendo os itens lidos à criança pelo experimentador que assinala, no momento e nas folhas de registo as respostas que vão sendo dadas. Apenas a Prova de Aritmética tem, a partir do item 6, tempo limite para a criança dar uma resposta.

2.2.2.1. Caracterização Individual das Provas Verbais Aplicadas

A **Prova de Informação** é constituída por 23 itens, sendo que destes, 9 foram retirados da WISC sofrendo apenas algumas alterações relacionadas com a redacção de alguns dos itens. As questões colocadas à criança, estão relacionadas com o seu conhecimento geral, por exemplo, no item 2 pergunta-se “Quantas orelhas tens?” e no item 7 “Quantas patas tem um cão?”. A prova é interrompida após 5 fracassos consecutivos por parte da criança e a pontuação máxima que a criança aqui pode obter são 23 pontos.

A **Prova de Vocabulário** é constituída por 22 elementos, dos quais 8 foram retirados da WISC. Como o próprio nome indica, nesta prova avalia-se sobretudo a capacidade da

criança em reconhecer o significado de determinadas palavras e a sua função. Um exemplo disso é, o item 4 em que se pergunta à criança “O que é uma lâmpada?”. A prova é interrompida após 5 fracassos consecutivos, sendo 44 pontos a pontuação máxima possível de ser obtida pela criança.

Da **Prova de Aritmética** fazem parte 20 elementos, sendo que 6 são iguais aos que surgem na WISC. Os itens de 1 a 8 requerem o uso de material, por exemplo, no item 1 ao mesmo tempo que se mostra uma imagem com três bolas de tamanho diferente pergunta-se à criança “Qual é a maior?”. Numa segunda fase explora-se o raciocínio matemático, propriamente dito, e pergunta-se à criança, por exemplo, “Se o Pedro tinha três bolas e perdeu uma, com quantas ficou?”. Esta prova, para as crianças menores de 6 anos e para os maiores com suspeita de deficiência mental, começa no item 1. Para as crianças de 6 anos e maiores sem suspeita de deficiência mental, começa no item 7, concedendo-se a pontuação dos 6 primeiros itens. Contudo, se a criança falha o item 7 aplicam-se os itens anteriores pela ordem inversa, ou seja, de 6 para 1, até que a criança obtenha dois sucessos consecutivos. A prova é interrompida após 4 fracassos consecutivos e a pontuação máxima possível de obter são 20 pontos.

Na **Prova das Semelhanças** constam 16 elementos, dos quais 7 foram retirados da WISC sofrendo apenas algumas alterações relacionadas com a redacção de alguns dos elementos. Esta prova procura, essencialmente, avaliar a capacidade que a criança tem de a partir de uma palavra, associação ou comparação, encontrar semelhanças na função ou características comuns do que lhe é dito, por exemplo, no item 3 pergunta-se “Tu brincas com a bola e também brincas com...” e no item 13 “Em que é que se parecem o piano e o violino?”. Os itens de 1 a 5 são aplicados a todas as crianças, se não se obtiver nenhuma resposta certa interrompe-se a prova, no caso de a criança acertar pelo menos uma resposta passa-se para o item 6. A prova é interrompida depois de 4 fracassos consecutivos a partir do item 5 inclusive. A criança poderá obter nesta prova pontuação máxima de 24 pontos.

A **Prova de Compreensão** é constituída por 15 elementos, em que 6 são iguais aos apresentados na WISC sofrendo apenas algumas alterações relacionadas com a redacção de alguns dos elementos. Nesta prova, avalia-se sobretudo a capacidade que a criança tem em compreender e posteriormente verbalizar o porquê de determinadas acções, por exemplo no item 1 pergunta-se “Porque precisas lavar a cara e as mãos?” e no item 7 “Porque não deves brincar com fósforos?”. Interrompe-se a prova depois de 4 fracassos consecutivos e, no máximo, a criança poderá obter 30 pontos.

2.2.3. *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990)

Deste instrumento fazem parte cinco histórias passíveis de serem finalizadas pelas crianças, recorrendo-se a pequenas figuras de elementos de uma família tradicional e outros adereços simples. Cada história está formulada de forma a desencadear respostas correspondentes a uma questão particular da vinculação (Bretherton & Ridgeway, 1990).

As questões levantadas nas histórias incompletas e iniciadas pelo experimentador são: (1) a figura de vinculação num papel autoritário (“História do Sumo Entornado”), (2) a dor como desencadeador de comportamentos de vinculação e protecção (“História do Joelho Magoado”), (3) o medo como um desencadeador de comportamentos de vinculação e protecção (“História do Monstro no Quarto”), (4) a ansiedade de separação e coping (“História da Partida”) e (5) as respostas ao regresso dos pais (“História do Reencontro”) (Bretherton & Ridgeway, 1990).

Para a realização da tarefa de avaliação das representações são utilizadas figuras representativas de uma família com pai, mãe e duas crianças, um menino maior e um mais pequeno ou uma menina maior e outra mais pequena, utilizadas de acordo com o género da criança (Bretherton & Ridgeway, 1990). Nas histórias da partida e do reencontro surge um 5º elemento, designadamente, uma vizinha da família. No estudo aqui apresentado, optou-se por utilizar uma vizinha, em vez da avó, usada na versão original, como forma de introduzir uma personagem que não fizesse parte da rede de vinculação da criança.

São também utilizados: uma mesa, quatro cadeiras, um bolo de aniversário, um conjunto de pequenos pratos e copos, uma peça de esponja fina verde para representar a relva (com aproximadamente 22,5cm x 22,5 cm), pedaços de esferovite pintados e colados de forma a parecerem-se com uma rocha, duas camas pequenas e uma cama de casal com as respectivas almofadas e cobertores e um automóvel. Todos os objectos têm tamanhos proporcionais e adequados às figuras utilizadas (Bretherton e Ridgeway, 1990).

A análise das narrativas elaboradas pelas crianças realiza-se com base nos seus comportamentos verbais e não verbais. De modo a manter a fidedignidade dos resultados, tanto relativamente às narrativas dos sujeitos como aos movimentos das figuras da família, locais onde são colocados e como se posicionam uns em relação aos outros, procede-se à gravação audiovisual da aplicação do instrumento, neste sentido, participam dois experimentadores, o que aplica o instrumento à criança e o que se responsabiliza pela gravação da mesma.

As gravações são analisadas de duas formas: primeiro analisa-se a habilidade da criança para compreender a história e para criar uma resolução; segundo, examinam-se as histórias contadas pelas crianças de forma a classificar se estas reflectem uma vinculação segura ou insegura (Bretherton & Ridgeway, 1990).

Relativamente ao critério Segurança, as autoras Bretherton & Ridgeway (1990), apresentam critérios para cada história, cuja presença indica uma representação de uma relação de vinculação segura:

“Sumo Entornado” – O sumo é limpo e a disciplina parental ou zanga (se mencionada) não é violenta ou externa.

“Joelho Magoado” – Se um dos pais ou irmão mais velho responde à dor da criança abraçando-a ou colocando um penso rápido. Um fim positivo para a história (a criança ou os pais sobem à rocha e saltam sem cair) só é classificado como seguro se a dor inicial do protagonista foi tida em conta.

“Monstro” – Os pais lidam com o medo da criança ou a criança aproxima-se dos pais em busca de conforto, permitindo, eventualmente, à criança dormir.

“Partida” – A criança apresenta um comportamento *coping* em resposta à ausência dos pais (espera pelos pais, brinca com a vizinha, vai dormir).

“Reencontro” – As figuras da família estão face a face, por vezes abraçam-se, iniciam conversas de reencontro, e/ou iniciam uma actividade familiar em conjunto.

No geral, as respostas devem ser dadas com menos de uma questão feita pelo experimentador acerca do tema.

Existem, também, aspectos nas narrativas das crianças, segundo alguns autores, que demonstram a representação de relação de vinculação insegura, tais como evitarem a história ou a existência de respostas incoerentes ou bizarras (Bretherton & Ridgeway, 1990).

As crianças que resolvem a história de um modo fluente, ou seja, de um modo apropriado e sem que o experimentador coloque muitas questões, serão classificadas como crianças muito seguras. Se a criança mostrar, de alguma forma, estar a evitar a história ou der respostas bizarras em uma ou duas histórias, será classificada como segura. As crianças que demonstram respostas defensivas fortes (“não sei” ou respondem com total evitamento do tema) em três ou mais histórias serão classificadas como seguras-evitantes. As crianças que dão respostas desorganizadas ou bizarras em três ou mais histórias serão classificadas como

inseguras-desorganizadas mesmo se dão algumas respostas evitantes. Os autores não identificam a classificação inseguro-ambivalente. Em suma, a classificação é determinada pelo tipo de resposta predominante (Bretherton & Ridgeway, 1990). Além de classificadas quanto à segurança, as crianças são avaliadas de acordo com capacidade de compreender as questões levantadas pelas narrativas, pela capacidade de encontrar uma resolução para as mesmas e quanto à coerência com que as narrativas são apresentadas (Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990).

2.3. Procedimento

Os dados foram recolhidos entre os meses de Abril e Outubro de 2007, junto das crianças do Pré-Escolar e do 1º Ano de Escolaridade de dois Estabelecimentos de Ensino Privados dos arredores de Lisboa. Para tal realizaram-se contactos iniciais junto das escolas com o intuito de em conjunto estabelecer o melhor horário para aí comparecer e recolher os dados junto das crianças.

2.3.1. Recolha de dados relativos ao Auto-Conceito, através das Escalas de Autoconceito para Crianças em Idade Pré-Escolar e 1º/2º Anos de Escolaridade de Harter & Pike (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008)

Em cada uma das escolas o instrumento foi aplicado numa sala disponibilizada para o efeito. Aí criança e experimentador sentaram-se frente a frente, de modo a que, quando cada figura fosse apresentada à criança, o experimentador pudesse ler as instruções que se encontram registadas por trás.

Com o objectivo de transmitir à criança como decorre o processo de aplicação da escala, de que forma deverá responder e, ainda, que se familiarize com o material, o primeiro item a ser passado é o item “exemplo”, sendo dito pelo experimentador: “Tenho aqui um jogo de figuras, que se chama *QUE RAPAZ/RAPARIGA É MAIS PARECIDO COMIGO*. Eu vou-te contar o que cada rapaz/rapariga da figura está a fazer”. Ao mesmo tempo o experimentador mostra a figura correspondente e diz: “Nesta figura (aponta-se o desenho da esquerda) este rapaz/rapariga está normalmente contente e este rapaz/rapariga (aponta-se o desenho da direita) está normalmente triste. Agora diz-me qual dos rapazes/raparigas é mais parecido contigo”.

Depois da criança apontar a figura apropriada para ela, o experimentador aponta os círculos abaixo da figura, começando pelo maior, de modo a levar a criança a explicitar a sua escolha. Assim, se a criança apontou a figura contente na sua resposta, o experimentador dirá:

“Estás sempre contente?” (apontando para o círculo maior) ou “Está muitas vezes contente?” (apontando para o círculo mais pequeno).

No caso da criança apontar no meio dos círculos, dizendo que ambas são como ela, deve-se orientar a criança a explicitar qual é que se parece com ela a maior parte do tempo.

Depois do exemplo dado, usando o procedimento anteriormente referido, as restantes afirmações e imagens correspondentes, foram sendo lidas e apresentadas à criança, por exemplo: “esta criança é boa a fazer puzzles e esta não é muito boa”.

Na folha do experimentador, para além das indicações de passagem estão também assinaladas as pontuações correspondentes a cada uma das respostas. Nas pontuações é utilizada a escala de 1 a 4, sendo que, ao valor 1 se associa uma escolha de pouca competência e ao valor 4 uma escolha de muita competência. À medida que a criança responde o experimentador aponta de imediato a cotação na folha de registo individual.

2.3.2. *Recolha dos dados relativos ao QI Verbal, com a Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI (Adaptação Espanhola Departamento I+D, 1996)*

O processo de recolha dos dados relativos ao QI verbal foi em tudo semelhante ao procedimento usado na aplicação das Escalas Pictóricas da Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças em idade Pré-Escolar e para Crianças do 1º e 2º Anos de Escolaridade, relativamente às salas usadas para o efeito e posição experimentador-criança, que se sentaram frente-a-frente.

As provas verbais foram aplicadas pela seguinte ordem: Prova de Informação, Prova de Vocabulário, Prova de Aritmética, Prova de Semelhanças e Prova de Compreensão.

As provas foram passadas individualmente e a sua aplicação demorou, de um modo geral, entre 30 a 45 minutos.

A **Prova de Informação** é a primeira a ser aplicada, aqui, é conveniente que o experimentador, procure quebrar a barreira inicial naturalmente criada, assim, antes da aplicação, gerou-se uma conversa informal com a criança de modo a que esta se fosse sentindo cada vez mais à vontade. Em seguida, o experimentador fez uma pergunta

introdutória à criança, e não pontuável, neste caso, “Qual é o teu apelido?”, passando, posteriormente, à aplicação da prova. O experimentador leu cada um dos itens exactamente como é apresentado e pela ordem indicada. Nos casos em que a resposta da criança não foi clara o experimentador disse algo como: “O que queres dizer?” ou “Diz-me algo mais...”. O experimentador interrompeu a prova nos casos em que a criança obteve 5 fracassos consecutivos. É dado à criança um ponto por cada resposta correcta, podendo no máximo obter 23 pontos.

O experimentador iniciou a **Prova de Vocabulário** dizendo à criança: “Quero ver quantas palavras conheces: escuta e diz-me o que querem dizer algumas palavras... Guarda-sol? O que é um guarda-sol?”. O experimentador passa para um novo item à medida que as respostas vão sendo dadas, sem alterar a ordem pela qual são apresentados e repetindo a cada novo item: “O que é um...” ou “O que quer dizer...”. Quando aplicou a prova a crianças mais velhas e achou conveniente, a partir do terceiro item, o experimentador passou a omitir a questão inicial, nomeando apenas a palavra em questão. No caso em que as respostas da criança não foram claras o experimentador pediu à criança que explicasse melhor, que lhe dissesse algo mais ou repetiu a questão dando ênfase especial à palavra em causa. O experimentador interrompeu a prova nos casos em que a criança obteve 5 fracassos consecutivos. As repostas são pontuadas com 2, 1 ou 0 pontos. Podendo a criança obter no máximo 44 pontos. Em geral, qualquer significado reconhecido é aceitável sem ter em conta a elegância da expressão. No entanto, penaliza-se a pobreza de conteúdo, quando a resposta da criança mostra que esta possui apenas um conhecimento vago do significado da palavra reduz-se a pontuação.

Na **Prova de Aritmética** o experimentador, colocou as primeiras 8 questões auxiliando-se do material indicado, ou seja, um caderno com figuras e 9 peças redondas lisas e de cor branca. Nas primeiras 8 questões a criança não tem tempo limite para responder, no entanto, nos casos em que não dado uma resposta passados 15 segundos o experimentador passou à questão seguinte. O experimentador leu os restantes itens apenas uma vez, contudo, nas situações em que a criança pediu ou foi claro que não percebeu o que tinha que fazer, leu de novo. Para estes itens o tempo limite para cada pergunta são 30 segundos, sendo que o experimentador começou a cronometrar a partir da 1ª leitura do problema. Quando a criança deu uma resposta, correcta ou não, mas indicou rapidamente e dentro do tempo limite que queria alterá-la o experimentador permitiu, sendo posteriormente cotada a 2ª resposta dada. Nos casos em que as crianças não se decidiam por uma resposta o experimentador perguntou:

“Qual a tua decisão?”, pontuando a resposta final. Se o tempo limite acabou e a criança não tomou uma decisão o experimentador cotou 0. O experimentador interrompeu a prova nas situações em que a criança falhou quatro questões consecutivas. Nesta prova, é dado um ponto por cada resposta correcta.

Na **Prova de Semelhanças** o experimentador começou a prova dizendo: “Vou dizer-te uma coisa que não está completa... Quero que termines de dizê-la...”. Depois, leu o primeiro item uma vez, com um tom de voz ascendente e uma pausa apropriada. Se a criança aparentou não estar a entender o item ou deu uma resposta errada, o experimentador repetiu e deu a resposta correcta, do seguinte modo: “Tu andas de comboio e andas também de... Carro, avião, barco e em mais coisas...”. O experimentador repetiu os itens de 2 a 10 quando necessário, mas não ofereceu ajuda complementar. Os itens de 1 a 5 foram passados a todas as crianças, no entanto, nos casos em que não obteve nenhuma resposta correcta por parte da criança o experimentador interrompeu a prova. Caso a criança tenha dado pelo menos uma resposta correcta o experimentador passou o item 6, interrompendo a prova das crianças que deram, a partir do item 5 inclusive 4 respostas erradas consecutivas. É dado à criança 1 ponto por cada resposta correcta até 10. No item 11 o experimentador começou por dizer: “Em que se parecem uma ameixa e um pêsego?”, se a criança disse que não se parecem, deu uma resposta errada ou não respondeu, o experimentador disse: “Os dois são frutos, crescem nas árvores, comem-se”, passando imediatamente para o item 12: “Agora diz-me... Em que se parecem o vinho e a cerveja?” e se a criança não deu nenhuma resposta aceitável o experimentador disse: “Os dois são bebidas alcoólicas, que embebedam...”. No caso de a criança ter dado uma resposta de pontuação 1 nos itens 11 e 12 o experimentador deve dar-lhe exemplos de respostas que valham 2 pontos, a partir do item 13 inclusive o experimentador não oferece mais ajuda. Os itens foram lidos lentamente e se a resposta foi pouco clara ou ambígua o experimentador disse algo como: “O que queres dizer?” ou “Diz-me um pouco mais...”. Os itens 11 a 16 são pontuados com 2, 1 ou 0 pontos, podendo a criança obter no máximo 22 pontos.

Na **Prova de Compreensão** o experimentador leu cada um dos itens lentamente e nos casos em que a criança estava distraída ou percebeu claramente que não tinha entendido a pergunta, o experimentador repetiu-a tal e qual é apresentada. Nos casos em que a criança não respondeu em 15 segundos, o experimentador repetiu novamente a pergunta, mas sem mais ajudas. Quando as respostas dadas foram pouco claras ou ambíguas o experimentador disse: “Explica-me mais por favor...” ou “Diz-me algo mais...”. Nos itens 4, 8, 9, 11, 13 e 15 se a

criança só deu uma razão, o experimentador disse: “Diz-me mais... as casas têm janelas”. O experimentador interrompeu a prova nos casos em que as crianças deram quatro respostas erradas consecutivas. Cada item é pontuado com 2, 1 ou 0 pontos tendo em conta o grau de generalização e a qualidade das respostas. No máximo, a criança pode obter nesta prova 30 pontos.

2.3.3. *Recolha dos dados relativos aos Modelos Internos, com o Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990)

Em cada uma das escolas em que os dados foram recolhidos, o instrumento foi aplicado numa sala destinada para esse efeito e com a criança e o experimentador sentados frente a frente. As crianças foram filmadas enquanto completavam as histórias iniciadas pelo experimentador, para que os seus comportamentos verbais e não verbais pudessem ser transcritos com a maior fidedignidade possível.

Os adereços foram colocados de acordo com o procedimento original, nomeando cada um deles. O experimentador solicitou as crianças a darem nomes aos filhos e vizinha como forma de facilitar o decorrer do procedimento e motivá-las para o mesmo. Depois de cada história, foi pedido à criança para colocar as figuras da família e os adereços num dos lados da mesa, dizendo: “Podes prepará-los para a próxima história?”. Para iniciar a história seguinte o experimentador disse algo como: “Tenho uma ideia para uma história diferente.” ou “Estás pronto para uma história diferente?”.

Antes de iniciar as histórias cotáveis, o experimentador começou com uma história quebra-gelo, designadamente a “Festa de Aniversário”, de modo a que a criança não só interiorizasse a dinâmica do instrumento como tivesse oportunidade de manusear e se familiarizar com as figuras.

Na história quebra-gelo e em cada uma das seguintes histórias, o experimentador questionou a criança acerca do tema em questão, se a criança não o fez espontaneamente, perguntando: “O que fizeram acerca do sumo entornado?” ou “O que fizeram com o monstro?”. Quando a criança se limitou a dar uma resposta, o experimentador perguntou: “Mais alguma coisa?”, “O que mais?” ou “E depois?”. Se a criança agiu com as figuras em acções ambíguas, perguntou: “O que estão a fazer?” e se a criança usou um pronome ambíguo enquanto fala acerca das figuras, o experimentador perguntou: “Quem estava a fazer isso?”. O experimentador, também, pode repetir a frase da criança em forma de pergunta, para verificar

o que a criança disse (“A mãe entornou o sumo? E depois?”). Se a criança perguntou pela vizinha, o experimentador respondeu: “A vizinha não entra nesta história, vamos buscá-la para outra história mais tarde”. Importa referir que as questões foram formuladas de forma a não sugerir ideias precisas à criança. A única excepção é sobre o tema (“Sumo Entornado”) se a criança não o fizer.

2.3.4. *Transcrição, Cotação e Análise dos Protocolos*

2.3.4.1. *Escala de Autoconceito para Crianças em Idade Pré-Escolar e 1º/2º Anos de Escolaridade de Harter & Pike (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008)*

Aquando da aplicação das provas o experimentador ia colocando na folha de registo individual, a pontuação correspondente à resposta dada pela criança em cada item, neste caso, entre 1 e 4 pontos, dependendo se a criança se via, respectivamente, menos ou mais competente. Posteriormente, estas pontuações individuais foram colocadas pelo experimentador numa tabela de Excel para se poder realizar o tratamento estatístico das mesmas.

2.3.4.2. *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI (Adaptação Espanhola, Departamento, I+D,1996)*

Depois de aplicadas as provas, passou-se à cotação individual das mesmas, somando num primeiro momento os pontos directos obtidos, por cada criança, em cada uma das provas, obtendo desse modo o total directo de cada uma delas. Em seguida, subtraiu-se às datas de aplicação das provas a data de nascimento da criança em questão, para dessa forma se chegar à sua idade.

Em seguida, tendo em conta a idade de cada criança, verificou-se qual a tabela de conversão de pontuações directas em pontuações típicas se tinha que utilizar. As tabelas estão separadas por períodos de 6 em 6 meses. Assim, as pontuações directas obtidas por cada criança nas diferentes provas foram transformadas em pontuações típicas. Por fim, somaram-se as pontuações típicas obtidas pela criança de modo a obter-se um total típico que foi posteriormente, através da análise de uma tabela de conversão, convertido em QI verbal.

2.3.4.3. *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990)

A transcrição verbal e comportamental das narrativas dos sujeitos foi realizada por dois investigadores estranhos à situação da recolha dos dados.

A cotação das narrativas foi, igualmente, realizada por dois observadores diferentes dos que realizaram as transcrições. No entanto, os critérios originais de cotação do Attachment Story Completion Task de Bretherton e Ridgeway (1990) foram alterados com base nas adaptações realizadas por Bost (2006, citado por Rebelo, 2006). Assim, a cotação das narrativas foi efectuada tendo por base o manual de cotação das narrativas de Bost (2006, citado por Rebelo, 2006) que foi traduzido por Rebelo (2006).

Considerando o manual de cotação de Bost (2006, citado por Rebelo, 2006), foi elaborada por Rebelo (2006) uma grelha de cotação das narrativas para cada criança. A grelha de cotação das narrativas é constituída por três tabelas de dupla entrada, respectivas aos valores da Segurança, da Coerência e da Resolução das histórias. Na entrada vertical de cada tabela é apresentada a identificação das cinco histórias do Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990) (Histórias do sumo entornado, do joelho magoado, do monstro no quarto, da partida e do reencontro), na entrada horizontal é apresentada a escala de cotação para cada valor (Rebelo, 2006).

Na tabela referente ao valor da Segurança, a cotação de cada história foi realizada numa escala de 1 a 7, sendo 1 “Desorganizado”, o 2 “Severamente Inseguro Evitante/Ambivalente”, o 3 “Inseguro Evitante/Ambivalente”, o 4 “Seguro Evitante/Ambivalente”, o 5 “Pouco Seguro Evitante/Ambivalente”, o 6 “Seguro” e, por último, o 7 “Muito Seguro” (Rebelo, 2006).

No que respeita o valor da Coerência, a cotação de cada história foi cotada tendo por base uma escala de 1 a 7, em que 1 corresponde a “Extremamente Incoerente”, 2 a “Muito Incoerente”, 3 a “Incoerente”, 4 a “Pouco Incoerente”, 5 a “Pouco Coerente”, 6 a “Coerente” e, por fim, o 7 a “Muito Coerente” (Rebelo 2006).

Relativamente ao valor da Resolução da história, cada história foi cotada numa escala de 1 a 3, a “História sem Resolução” com o valor 1, a com “Resolução Mínima” com valor 2 e a com “Resolução Completa” com o valor 3 (Rebelo, 2006).

Posteriormente à cotação de cada criança, cada observador colocou as suas cotações numa tabela de Excel para se poder realizar o tratamento estatístico dos dados.

3. RESULTADOS

3.1. *Escalas de Auto-conceito para Crianças em idade Pré-Escolar e 1º/2º Anos de Escolaridade de Harter & Pike* (Mata, Monteiro, & Peixoto, 2008)

3.1.1. Consistência interna da fidelidade das sub-escalas do Auto-conceito, nomeadamente, Competência Cognitiva, Competência Física, Aceitação entre Pares e Aceitação Materna.

Tabela 3.1.1.1. – Valores da consistência interna da fidelidade observados nas sub-escalas do Auto-conceito.

	Alfa de Cronbach	Número de Itens
C.Cognitiva	,64	8
C. Física	,71	9
A. Pares	,75	8
A. Materna	,75	10

Como forma de verificar a fidelidade da Escala do Auto-Conceito procedeu-se ao tratamento estatístico que permite através da análise dos Alfas de Cronbach, avaliar a consistência interna das sub-escalas.

Assim, tendo em conta os alfas de cronbach obtidos, $\alpha = 0,64$ para a sub-escala Competência Cognitiva, $\alpha \approx 0,71$ para a sub-escala Competência Física, $\alpha = 0,75$ para a sub-escala Aceitação entre Pares e $\alpha \approx 0,75$ para a sub-escala Aceitação Materna, apresentados na Tabela 3.1.1.1., pode dizer-se que os itens que compõem cada uma das sub-escalas estão a medir o mesmo. Isto porque assumem valores acima dos 0,70, valor a partir do qual se considera um bom alfa.

3.1.2. Médias dos resultados obtidos para as sub-escalas do Auto-Conceito.

Tabela 3.1.2.1. – Valores referentes às médias, mínimos, máximos e desvios padrão observados para as diferentes sub-escalas do Auto-Conceito.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
C.Cognitiva	1,88	4,00	3,49	,41
C. Física	2,11	4,00	3,42	,46
A. Pares	2,25	4,00	3,57	,47
A. Materna	2,00	4,00	3,29	,50

Com base no tratamento estatístico realizado obtiveram-se os valores médios e medidas de dispersão apresentados na Tabela 3.1.2.1. para as diferentes sub-escalas do auto-conceito, designadamente, Competência Cognitiva, Competência Física, Aceitação entre Pares e Aceitação Materna.

Assim, o resultado máximo verificado nas 4 sub-escalas foi 4,00, pontuação máxima possível de ser obtida pelas crianças. No que diz respeito aos valores mínimos observados, sendo que 1 era pontuação mínima possível de obter pelas crianças, foi na sub-escala Competência Cognitiva que se verificaram, em média, os valores mais baixos, ou seja, 1,88. Já a sub-escala que apresentou valores mínimos, médios, mais elevados foi a Aceitação entre Pares com 2,25. Para a Competência Física e Aceitação Materna, em média, os valores mínimos observados foram, respectivamente, 2,11 e 2,00.

Tendo em conta os valores mínimos e máximos obtidos para as diferentes sub-escalas conclui-se que a média das pontuações obtidas nas diferentes sub-escalas se encontra acima da pontuação 3, designadamente, $x = 3,49$ para a Competência Cognitiva, $x = 3,42$ para a Competência Física, $x = 3,57$ para a Aceitação entre Pares e $x = 3,29$ para Aceitação Materna.

Por conseguinte, as pontuações mais altas encontram-se na sub-escala Aceitação entre Pares e as mais baixas na sub-escala Aceitação Materna.

Os valores dos desvios padrão obtidos para as sub-escalas Competência Cognitiva, Competência Física, Aceitação entre Pares e Aceitação Materna foram, respectivamente, $\sigma = 0,41$, $\sigma = 0,46$, $\sigma = 0,47$ e $\sigma = 0,50$.

3.2. *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI* (Adaptação Espanhola Departamento I+D, 1996)

Tabela 3.2.1. – Valores referentes aos mínimos, máximos, médias e desvios padrão obtidos através do tratamento estatístico realizado aos resultados do QI Verbal.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Total T	26	61	46,69	9,39
QI Verbal	66	115	94,98	13,18

Tendo por base o tratamento estatístico realizado obtiveram-se os valores médios e medidas de dispersão apresentados na Tabela 3.2.1. para os resultados das Provas Verbais da WPPSI, designadamente, Totais Típicos e QI Verbal.

Assim, numa escala cuja pontuação varia entre 11 e 88 pontos, para os Totais Típicos a pontuação mínima verificada foi 26 e a pontuação máxima foi 61, obtendo-se uma média de 46,69 e um desvio padrão de 9,39.

Através dos resultados obtidos no que diz respeito ao QI Verbal, cuja pontuação da escala varia entre os 45 e 155 pontos, a pontuação mínima obtida foi 66 e a máxima foi 115, sendo a média de QI Verbal da amostra trabalhada 94,98 e o desvio padrão 13,18.

3.3. Correlações entre os Valores das sub-escalas do Auto-Conceito e os Valores do QI Verbal.

No sentido de compreendermos como se caracteriza a amostra de forma global e cujos resultados são apresentados respectivamente nas Tabelas 3.3.1. e 3.3.2., realizou-se a Correlação de Pearson que nos permitiu relacionar as sub-escalas do Auto-Conceito, Competência Cognitiva, Competência Física, Aceitação entre Pares e Aceitação Materna entre si e, estas, com as variáveis Totais Típicos e QI Verbal.

Tabela 3.3.1 – Resultados das Correlações de Pearson para as diferentes sub-escalas do Auto-Conceito.

	C.Cognitiva	C.Física	A.Pares	A.Materna
C.Cognitiva		,64*	,55**	,53**
C.Física		*	,51**	,58**
A.Pares				,66**

** p<0,001

Da análise das correlações que se realizaram entre as várias sub-escalas do Auto-Conceito, conferiu-se a existência de correlações significativas e positivas entre as mesmas. Logo, pode dizer-se que as sub-escalas Competência Cognitiva e Competência Física ($R = ,64$ $p < ,000$), Competência Cognitiva e Aceitação entre Pares ($R = ,55$ $p < ,000$), Competência Cognitiva e Aceitação Materna ($R = ,53$ $p < ,000$), Competência Física e Aceitação entre Pares ($R = ,51$ $p < ,000$), Competência Física e Aceitação Materna ($R = ,58$ $p < ,000$) e Aceitação entre Pares e Aceitação Materna ($R = ,66$ $p < ,000$) estão correlacionadas entre si.

Tabela 3.3.2 – Resultados das Correlações de Pearson para as diferentes sub-escalas do Auto-Conceito e para o QI Verbal.

		C.Cognitiva	C.Física	A.Pares	A.Materna
QI Verbal	Correlação	,15	,01	,06	,05
	Sig.	,291	,290	,673	,691
	N	53	53	53	53

A partir da análise dos resultados obtidos e verificáveis na Tabela 3.3.2 constatou-se que não existem correlações significativas entre as variáveis sub-escalas do Auto-conceito e o QI Verbal. Assim, através dos valores apresentados em seguida, comprova-se a não correlação entre Competência Cognitiva e QI Verbal ($R = ,15$, $p < ,290$), entre Competência Física e QI Verbal ($R = ,01$, $p < ,928$), entre Aceitação entre Pares e QI Verbal ($R = ,06$, $p < ,684$) e entre Aceitação Materna e QI Verbal ($R = ,05$, $p < ,703$).

Neste sentido, podemos dizer que os resultados obtidos nas escalas do Auto-conceito não estão relacionados com o QI Verbal obtido pelas crianças. Assim, a capacidade verbal das crianças não está de qualquer forma relacionada com os valores obtidos pelas mesmas no Auto-Conceito. As crianças mais inteligentes não são, necessariamente, aquelas que melhor se percebem no auto-conceito.

Da análise que se realizou entre os géneros, constatou-se que não existem diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas relativamente às sub-escalas do Auto-Conceito e ao QI Verbal.

3.4. *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990)

Após terem-se cotado as narrativas (Sumo Entornado = SE, Joelho Magoado = JM, Monstro = M, Partida = P e Regresso = R) e, desse modo, obtido os valores de Coerência, Segurança e Resolução para cada uma delas, procedeu-se, a uma análise de Correlação, neste caso, Correlação de Pearson, com o objectivo de verificar a relação existente entre as diferentes narrativas.

Tabela 3.4.1. – Resultados das Correlações de Pearson para os valores de Coerência das diferentes narrativas

	JM	M	P	R
SE	,82**	,76* *	,71**	,74* *
JM		,86* *	,79**	,81* *
M			,80**	,79* *
P				,84* *

** p<0,001

Com base nos resultados apresentados na tabela 3.4.1., referentes às Correlações de Pearson, para a procura de relação entre os valores da Coerência das diferentes narrativas, ou seja, entre as narrativas SE e JM (R = ,82, p < ,001), SE e M (R = ,76, p < ,001), SE e P (R = ,71, p < ,001), SE e R (R = ,74, p < ,001), JM e M (R = ,86, p < ,001), JM e P (R = ,79, p < ,001), JM e R (R = ,81, p < ,001), M e P (R = ,80, p < ,001), M e R (R = ,79, p < ,001) e P e R (R = ,84, p < ,001) podemos afirmar que entre qualquer uma delas existem correlações significativas e positivas.

Neste sentido, pode concluir-se que a criança que conta uma história coerente para a situação do Sumo Entornado contará histórias coerentes para as restantes situações, nomeadamente, as do Joelho Magoado, do Monstro, da Partida e do Regresso.

Tabela 3.4.2. – Resultados das Correlações de Pearson para os valores de Segurança das diferentes narrativas

	JM	M	P	R
SE	,85**	,75* *	,74**	,77* *
JM.		,84* *	,81**	,85* *
M			,82**	,81* *
P				,84* *

** p<0,001

Tal como para a Coerência, quando se analisam os resultados apresentados na Tabela 3.4.2. referentes à procura de relação entre os valores da Segurança das diferentes narrativas, isto é, entre as narrativas SE e JM (R = ,85, p < ,001), SE e M (R = ,75, p < ,001), SE e P (R =

,74, $p < ,001$), SE e R ($R = 0,77$, $p < ,001$), JM e M ($R = ,84$, $p < ,001$), JM e P ($R = ,81$, $p < ,001$), JM e R ($R = ,85$, $p < ,001$), M e P ($R = ,82$, $p < ,001$), M e R ($R = ,80$, $p < ,001$) e P e R ($R = ,84$, $p < ,001$) verificamos que entre qualquer uma delas existem correlações significativas e positivas.

Tendo em consideração tais resultados, pode afirmar-se que a criança que na situação do Sumo Entornado conta uma história de forma segura irá contar, as restantes histórias, para as diferentes situações, especificamente, as do Joelho Magoado, do Monstro, da Partida e do Regresso, também, de forma segura.

Tabela 3.4.3. – Resultados das Correlações de Pearson para os valores de Resolução das diferentes narrativas

	JM	M	P	R
SE	,63**	,52*	,40**	,53*
		*		*
JM.		,61*	,60**	,58*
		*		*
M			,55**	,55*
				*
P				,57*
				*

** $p < 0,001$

Os resultados apresentados na Tabela 3.4.3. relativos à procura de relação entre os valores da Resolução para as 5 narrativas são os seguintes, entre SE e JM ($R = ,85$, $p < ,001$), SE e M ($R = ,75$, $p < ,001$), SE e P ($R = ,74$, $p < ,001$), SE e R ($R = 0,77$, $p < ,001$), JM e M ($R = ,84$, $p < ,001$), JM e P ($R = ,81$, $p < ,001$), JM e R ($R = ,85$, $p < ,001$), M e P ($R = ,82$, $p < ,001$), M e R ($R = ,80$, $p < ,001$) e P e R ($R = ,84$, $p < ,001$) e permitem-nos concluir, tal como para a Coerência e a Segurança, que existem entre todas as narrativas correlações significativas e positivas.

Logo, mais uma vez, o que se verifica é que uma criança que conte uma história, na situação do Sumo Entornado, com uma boa resolução, vai contar histórias, para as situações do Joelho Magoado, do Monstro, da Partida e do Regresso, também, com boa resolução.

Após a realização do tratamento estatístico acima referido e apresentado, criou-se um valor total para a Coerência, a Segurança e a Resolução, a partir da média de todas as histórias, para posteriormente se proceder, mais uma vez através da Correlação de Pearson, à procura de correlações entres os totais referidos.

Tabela 3.4.4. – Resultados das Correlações de Pearson para os valores de Coerência, Segurança e Resolução

	Segurança	Resolução
Coerência	,98**	,90**
Segurança		,91**

** $p < 0,001$

Assim, tendo em conta os resultados apresentados na tabela 3.4.4., referentes às Correlações de Pearson para a procura de relação, entre os valores de Coerência, de Segurança e de Resolução, e que se analisam entre Coerência e Segurança ($R = ,98$, $p < ,001$), Coerência e Resolução ($R = ,90$, $p < ,001$) e Segurança e Resolução ($R = ,91$, $p < ,001$) podemos referir que para qualquer relação as correlações são significativas e positivas.

Logo, o que se observa é que uma criança que conta uma história coerente, a contará, também, de forma segura e resolvê-la-á de maneira correcta.

3.5. Attachment Story Completion Task (Bretherton & Ridgeway, 1990) e Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI (Adaptação Espanhola Departamento I+D, 1996)

Tabela 3.5.1. – Resultados das Correlações de Pearson para os valores de Coerência, Segurança, Resolução e para o QI Verbal

	QI Verbal
Coerência	,17**
Segurança	,14**
Resolução	,12**

** $p < 0,001$

No sentido de compreendermos se os diferentes valores de Coerência, Segurança e Resolução, obtidos através da cotação das narrativas, estavam de algum modo relacionados com os valores do QI Verbal da amostra, analisada neste estudo, procedeu-se ao tratamento estatístico Correlação de Pearson e verificou-se através dos resultados obtidos, na procura de relação entre a Coerência e o QI Verbal ($R = ,17$, $p = ,148$), a Segurança e o QI Verbal ($R = ,14$, $p = ,251$) e a Resolução e o QI Verbal ($R = ,12$, $p = ,313$) que não existe relação entre as diferentes variáveis. Assim, o facto de não existirem correlações significativas mostra-nos que bons valores, obtidos pelas crianças, ao nível da coerência, segurança e resolução não estão relacionados com o seu QI Verbal, ou seja, crianças que apresentam aqueles valores altos não significa que tenham um QI Verbal, também, alto.

3.6. *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990) e *Escala de Auto-conceito para Crianças em Idade Pré-Escolar e 1º/2º Anos de Escolaridade de Harter & Pike* (Mata, Monteiro & Peixoto, 2008)

Tabela 3.6.1. – Resultados das Correlações de Pearson para os valores de Coerência, Segurança, Resolução e as diferentes Sub-escalas do Auto-conceito.

	Coerência	Segurança	Resolução
C.Cognitiva	,07**	,06**	,05**
C. Física	,23**	,23**	,16**
A. Pares	,27**	,26**	,18**
A. Materna	,20**	,18**	,10**

** p<0,001

Para as Correlações de Pearson apresentadas na Tabela 3.6.1. obtiveram-se os seguintes resultados, para C. Cognitiva e Coerência (R = ,07, p < ,001), C. Cognitiva e Segurança (R = ,06, p < ,001), C. Cognitiva e Resolução (R = ,05 p < ,001), para C. Física e Coerência (R = ,23, p < ,001), C. Física e Segurança (R = ,23, p < ,001), para C. Física e Resolução (R = ,16, p < ,001) para A. Pares e Coerência (R = ,27, p < ,001), A. Pares e Segurança (R = ,26, p < ,001), A. Pares e Resolução (R = ,18, p < ,001), e para A. Materna e Coerência (R = ,20, p < ,001), A. Materna e Segurança (R = ,18, p < ,001) e A. Materna e Resolução (R = ,10, p < ,001) o que nos permite concluir a existência de correlações significativas e positivas entre as variáveis A. Pares e Coerência, A. Pares e Segurança, C. Física e Coerência, C. Física e Segurança e, por último, entre A. Materna e Coerência.

Tais resultados permitem-nos afirmar que as crianças que ao nível da sub-escala Aceitação de Pares do Auto-conceito apresentam valores mais elevados, ou seja, que se percebem como mais bem aceites pelos seus pares, apresentam histórias mais coerentes e mais seguras e que o mesmo se verifica para as crianças que apresentam valores mais elevados na sub-escala Competência Física do Auto-Conceito. Por fim, verifica-se que as crianças que apresentam valores mais elevados na sub-escala Aceitação Materna, do Auto-conceito, contam histórias mais coerentes.

Da análise que se realizou entre os géneros, constatou-se que não existem diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas relativamente aos valores obtidos para as categorias Coerência, Segurança e Resolução nas diferentes narrativas.

4. DISCUSSÃO

De acordo com Harter (1999), descrições realizadas por crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, sobre si próprias, por exemplo, relativamente às suas capacidades sociais, habilidades cognitivas ou atléticas são, normalmente, muito positivas, sobrestimando, inclusivamente, essas mesmas capacidades.

Para a mesma autora (1999), num primeiro momento, a criança consegue avaliar-se como boa a diferentes actividades, não conseguindo, no entanto, avaliar-se tendo em conta, a possibilidade de, ao mesmo tempo, ser boa numa determinada actividade e má noutra, o que leva a que as suas auto-descrições sejam, maioritariamente ou totalmente positivas.

De facto, tendo em conta os resultados obtidos no estudo aqui apresentado, as médias para as diferentes sub-escalas do auto-conceito apresentaram-se bastante positivas, indo de encontro ao defendido por Harter (1999). Ou seja, as crianças nestas idades parecem, realmente, tender para uma sobrestimação das suas capacidades. Parece-nos interessante referir que a sub-escala que apresenta valores mais elevados é a Aceitação de Pares. Inicialmente, a criança dá muita importância à opinião que a mãe e o pai, têm de si e dos seus comportamentos. No entanto, com a entrada na escola o espectro social aumenta, sendo dada especial importância ao grupo de pares. Assim, segundo Harter (1999), à medida que a criança aumenta o tal espectro social, o suporte dos pares e professores vai assumindo um papel de destaque, comparativamente ao dos pais e que poderá de alguma forma explicar os resultados para a sub-escala Aceitação de Pares.

Segundo Harter (1999), para Cooley e Mead, o *self* constrói-se, predominantemente, na interacção social, assim, a sua construção provém de experiências vividas pelas crianças com os outros significativos, com os pares, os professores e nos diferentes contextos em que elas se inserem.

Para Bowlby (1969/2002), as crianças, a par da construção de um modelo interno dinâmico do meio que as rodeia constroem, também, modelos internos dinâmicos de *self* e de vinculação. As crianças adquirem estes constructos cognitivos a partir de padrões de relações interpessoais criados através das experiências por si vividas no decorrer da infância.

Bowlby defende que a relação de vinculação começa a funcionar como um modelo interno que a criança utiliza para dirigir as suas interações com os outros (Cole & Cole, 2000). Desta forma, com a entrada na idade pré-escolar, a criança vai tornando-se cada vez mais capaz de contar com os modelos internos que tem da relação de vinculação, para se sentir segura (Bretherton, 1987).

Do estudo de Verschueren, Marcoen & Schoefs (1996) conclui-se que as crianças que apresentam um modelo interno de *self* positivo, tendem a apresentar um modelo interno dinâmico seguro de vinculação à mãe.

Neste sentido, e baseando-nos nos resultados obtidos no estudo aqui apresentado, poderá dizer-se que os mesmos vão de encontro ao concluído por Verschueren e seus colegas (1996), tal como Cassidy (1988, citado por Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990), já tinha verificado, permitindo-nos responder afirmativamente à questão de investigação aqui colocada, ou seja, que existe relação entre o auto-conceito de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos e a qualidade da relação de vinculação e que esta é, além de significativa, positiva. Assim, crianças com um auto-conceito mais elevado são aquelas que se apresentam mais seguras, quando narram as suas histórias.

Concretamente, o que se verifica é que as crianças que se percebem como mais bem aceites pelos seus pares e como mais competentes fisicamente apresentam narrativas mais coerentes e seguras. A par destes resultados as crianças que têm valores mais elevados na sub-escala do auto-conceito Aceitação Materna, ou seja, que se percebem como sendo mais bem aceites pela figura materna, apresentam narrativas mais coerentes.

Olhando apenas para os resultados referentes às narrativas e que nos permitem avaliar a Coerência, Segurança e Resolução com que as crianças apresentam as suas narrativas verificamos que entre todas existem correlações significativas e positivas o que leva a crer que este instrumento é válido e apropriado para avaliar a vinculação da amostra em estudo.

Analisando-as em separado verificamos que uma criança que é coerente numa história é coerente nas restantes e que o mesmo se verifica para a segurança e para a resolução e,

posteriormente, relacionando-as entre si, verificamos que uma criança que é coerente na história do sumo entornado, por exemplo, é ao mesmo tempo segura e apresenta-a com uma boa resolução verificando-se, mais uma vez, o mesmo para as restantes narrativas.

No entanto, quando olhamos para cada uma das categorias Coerência, Segurança e Resolução em separado, verificamos que os valores para a Resolução são relativamente mais baixos do que os valores da Coerência e da Segurança, podendo estes estar relacionados com a idade das crianças que fazem parte da amostra em estudo. Embora narrem a história com uma boa resolução, ou seja, a resolvam de acordo com o que se pretende, não a resolvem por completo, podendo tal facto dever-se, a falta de vocabulário, de criatividade, nervosismo inerente à situação de aplicação ou vergonha provocada pelo facto de estarem a ser filmados, não se sentido muito à vontade para a desenvolver. Assim, os valores mais baixos observados para a resolução, poderão dever-se ao facto de nesta narrativa, as crianças sentirem dificuldade em desenvolver a acção.

No estudo aqui apresentado, optou-se por trocar, no *Attachment Story Completion Task* (Bretherton & Ridgeway, 1990), a avó que faz parte das figuras incluídas na versão original, por uma vizinha da família, como forma de introduzir uma personagem que não fizesse parte da rede de vinculação da criança. Esta alteração permitiu, através dos resultados obtidos para a Coerência, Segurança e Resolução correspondentes à narrativa da Partida, verificar que, tal como Cassidy (1990) defende, uma criança que seja muito amada poderá crescer não apenas confiante da afeição dos seus pais por si, mas confiante de que qualquer outra pessoa irá vê-lo, também, como alguém passível de ser amado. Parece-nos, no entanto, pertinente referir que, aquando da aplicação, as crianças tendiam a referir-se à vizinha como avó, ou tia, possivelmente por serem “personagens” mais presentes no seu dia-a-dia.

Outros dos resultados extremamente interessantes estão relacionados com o QI Verbal. Foi possível concluir que os resultados obtidos para a Coerência, Segurança e Resolução não estão relacionados com o QI Verbal, o que nos diz que os resultados que obtivemos para as narrativas não estão relacionados com o QI Verbal das crianças. Logo, as crianças que, são avaliadas como seguras não são, necessariamente, as que apresentam valores de QI Verbal mais elevados. Assim, os resultados obtidos devem-se de facto à qualidade da relação de vinculação vivenciada pela criança e não à sua capacidade verbal, verificando-se o mesmo para os resultados obtidos para o auto-conceito

Quando observamos os resultados obtidos para a sub-escala do auto-conceito Competência Cognitiva, em particular, verificamos a não existência de correlação com as narrativas, ou seja, a forma como a criança percebe as suas capacidades cognitivas não

está relacionada com a qualidade de relação de vinculação. Tais resultados, poderão dever-se ao facto de crianças destas idades subvalorizarem, menosprezarem esta área, visto terem entrado há pouco tempo na escola, além disso, o nível de exigência e competitividade cognitiva são reduzidos tendendo, por isso, a subvalorizarem as suas capacidades cognitivas em detrimento das restantes competências.

Além disso, os elogios e críticas feitas tanto pelos adultos como pelos pares, e a competitividade entre os últimos, poderão estar relacionadas com outras competências, daí que possivelmente, devido a esta situação, a correlação entre sub-escala Competência Física e a Coerência e Segurança das narrativas se tenha vindo a confirmar significativa e positiva, ou seja, as crianças que se percebem como mais competentes fisicamente apresentam narrativas mais coerentes e seguras. Nestas idades, a competência física assume uma maior importância, não só porque a actividade física em si está muito presente no dia-a-dia da criança, como são as actividades escolares, a ginástica ou as brincadeiras no recreio, como os próprios elogios de que são alvo estão, grande parte das vezes, associados às suas características físicas. Assim, faz sentido que uma criança que se sente bem com a sua imagem/aspecto físico/competência física seja uma criança segura. Sabemos que uma relação de vinculação segura transmite à criança segurança, confiança, conforto para explorar o mundo que a rodeia, interagir, arriscar, dando-lhe, também, confiança quanto à pessoa que é e às suas capacidades.

Na faixa etária representada pela nossa amostra, sabe-se que os pares assumem um papel preponderante na vida destas crianças. Assim, uma criança que se percebe como bem aceite é, à partida, uma criança com uma auto-estima, auto-conceito positivos, é importante sentir que os outros a apreciam, que se enquadra, daí que esta sub-escala ao apresentar correlações significativas e positivas com as variáveis Coerência e Segurança nos permite afirmar que as crianças que se percebem como sendo mais bem aceites pelos outros são mais seguras, graças à confiança ganha na primeira relação de segurança criada com a primeira figura à qual se ligam e com a qual se relacionam, transportando-a, então, para as restantes relações, neste caso específico, com os pares.

Os resultados obtidos na correlação entre Aceitação Maternas e as diferentes narrativas para a Coerência reforçam esta última ideia sabendo-se, também, que crianças que experienciam relações seguras são mais coerentes, menos ambivalentes em relação à figura de vinculação e às situações com que se deparam.

A partir dos resultados obtidos no estudo aqui apresentado, tal como já foi demonstrado por outros investigadores (Verschueren et. al, 1996), confirma-se que qualidade da relação de vinculação e auto-conceito, em crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, se correlacionam tanto significativa como positivamente. Assim, o estudo vem reforçar a teoria de Bowlby (1969/2002) de que os modelos internos dinâmicos de *Self* e de Vinculação adquirem-se através dos padrões de relações interpessoais e se complementam. Se a figura de vinculação reconheceu as necessidades de conforto e protecção da criança e, simultaneamente, respeitou a necessidade que a criança tem de explorar o ambiente de forma independente, então a criança estará preparada para desenvolver um modelo interno dinâmico de *self* valorizado e resiliente.

De certa forma, os resultados contribuem, também, para confirmar o defendido por Harter relativamente aos resultados obtidos no auto-conceito e que levam a crer que de facto as crianças nestas idades tendem a sobrevalorizar as suas capacidades.

Apesar dos resultados obtidos no presente estudo, responderem à questão central que foi colocada, existem certas limitações que têm que ser consideradas.

Assim, replicar este estudo numa amostra de tamanho mais alargado permitiria que os resultados fossem generalizáveis e representativos da população portuguesa.

Seria bom que numa situação de replicação algumas variáveis externas, que se fizeram sentir ao longo de procedimento, como por exemplo, e principalmente demasiado barulho no decorrer das aplicações dos instrumentos, se tentassem eliminar, ou pelo menos, reduzir..

A obtenção de resultados tão positivos no auto-conceito e, até nas narrativas, poderá de algum modo ser influenciada pelo facto de estarmos a lidar com uma amostra especial, no sentido em que o estrato social que ocupa é privilegiado? Será que se, se analisasse uma amostra do mesmo grupo etário mas a frequentar escolas oficiais e oriundas de famílias menos favorecidas, do que as aqui apresentadas, os resultados seriam semelhantes?

Poderia, também, vir a ser interessante, usando a mesma amostra, replicar o estudo dentro de 5 anos, avaliando de novo a qualidade da relação de vinculação, no sentido de confirmarmos a sua estabilidade ao longo do tempo e o auto-conceito, pois nessa altura difícil

de entrada no 2º ciclo do Ensino Básico e início da adolescência, é suposto que este último vá sofrer alterações. Assim, iríamos tentar perceber se as crianças que entre os 5 e os 7 anos se avaliaram como seguras se iriam percepcionar, naquela fase, de forma tão positiva, nas diferentes competências do auto-conceito, como aqui foi demonstrado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object Relations, Dependency, and Attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 333-341.
- Bowlby, J. (2002). *Apego e Perda. A natureza do Vínculo (Vol.1)*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1969).
- Bowlby, J. (2004). *Apego e Perda. Angústia e Raiva (Vol.2)*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1973).
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication and internal models. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development*. 2ª ed, pp. 1061-1100. NY: John Wiley.
- Bretherton, I. (1992). The origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology* Vol 28 nº 5, pp 759-775.
- Bretherton, I. & Munholland, K. A. (1999). Internal Working Models in Attachment Relationships. A Construct Revised. In J. Cassidy, Ph. R. Shaver (Eds.). *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. New York: The Guildford Press. Chapter 5, pp. 89-111.
- Bretherton, I., & Ridgeway, D. (1990). Appendix: Story completion tasks to assess young children's internal working models of child and parents in the attachment relationships. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in Preschool Years* (pp. 300-305). Chicago: The University of Chicago Press.

- Bretherton, I. Ridgeway, D. & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An Attachment Story Completion Task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in Preschool Years* (pp. 273-308). Chicago: The University of Chicago Press.
- 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. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 87-109). Chicago: The University of Chicago Press.
- Cicchetti, D., Cummings, E. M., Greenberg M. T., & Marvin R. S. (1990). An organizational perspective on attachment beyond infancy: Implications for theory, measurement and research. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 3-49). Chicago: The University of Chicago Press.
- Crittenden, P. M. (1990). Internal representational models of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 259-277.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2000). *The development of Children*. NY: Worth Publishers.
- Collins, N. L., & Read, S. J. (1994). Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. In K. Bartholomew, & D. Perlman (Eds.), *Attachment processes in adulthood: Advances in personal relationships* (pp. 53-90). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Feldman, R., Olds, S. & Papalia, D. (2001) *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill 8ª Edição.
- Gama, A. (2004). *A qualidade da vinculação nas crianças institucionalizadas*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. (Capítulos 1-7). New York: The Guildford Press.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2008). *Escala de Autoconceito para Crianças em idade Pré-Escolar e 1º/2º Anos de Escolaridade de Harter & Pike*. In Actas da XIII Conferência Internacional “Avaliação Psicológica: Formas e Contextos”. (Artigo submetido para publicação).

- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matta, I., Rebelo, S., & Martins, C. (2004). Falar para lembrar: Tipo de discurso e recordação de intervenção. *Análise Psicológica*, 1, 155-168.
- Martins, M., Machado, M., Mata, L., Monteiro, V. & Pereira, M. (2005). *Auto-Conceito*. Caderno Prático: Textos de Apoio da Área de Psicologia Educacional (3º Ano). ISPA.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-Estima, Auto-Conceito e Dinâmicas Relacionais em contexto escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Minho.
- Peixoto, F., Almeida, L. S. (1999). *Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima*, in A. P., Soares, S., Araújo & S. Caíres (Eds). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (Volume IV, pp. 531-537)*. Braga: APPORT.
- Rebelo, A. (2006). *A Qualidade da Relação de Vinculação e os Modelos Internos, na Idade do Pré-Escolar* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Solomon, J., George, C. (1999). *The Measurement of Attachment Security in Infancy and Childhood*. In J. Cassidy, Ph. R. Shaver (Eds.). *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Applications*. New York: The Guildford Press. Chapter 14, pp.287-316.
- Sroufe, L. A. (2000). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, Vol. 21 (1-2), 67-74.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B. E., Santos, A. J., Waters, H. (2005). Coordenação entre o modelo dinâmico interno da mãe e o comportamento de base segura dos seus filhos. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), pp. 85-95.
- 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.
- Verschueren, K., Buyck, P., Marcoen, A. (2001). *Self-Representations and Socioemotional Competence in Young Children: A 3-Year Longitudinal Study*. *Developmental Psychology*, Vol. 37, Nº 1, 126-134.

Waters, E., Crowell, J., Elliot, M., Corcoran, D., Treboux, D. (2002). *Bowlby's Secure Base Theory and the social/Personality Psychology of Attachment Styles: Work (s) in Progress*. *Attachment and Human Development*, 4, 230-242.

Wechsler (1996). *Escala de Inteligência de Wechsler para Prescolar y Primaria – Manual*. Adaptación Española I+D de TEA Ediciones, S. A..