



**QUALIDADE DA VINCULAÇÃO, EMPATIA E COMPETÊNCIA SOCIAL
DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

ANA RAQUEL RODRIGUES FRAGOSO

Orientador de Dissertação

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Professor de Seminário de Dissertação

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

2022/2023

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Professor Doutor António José dos Santos, apresentada no ISPA – Instituto Universitário, para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica

Agradecimentos

O percurso que permitiu a elaboração da presente dissertação de mestrado não foi fácil, mas não teria sido possível sem o apoio de todos os que me acompanharam ao longo desta aventura.

Em primeiro lugar quero agradecer ao Professor Doutor António José dos Santos, por toda a partilha de conhecimentos, disponibilidade e, sobretudo, pela sua orientação.

A toda a minha família, por todo o apoio ao longo destes anos. Aos meus pais, por me possibilitarem ir atrás deste sonho. Por me incentivarem sempre a continuar mesmo quando o caminho parecia sombrio. Sem vocês nada disto seria possível.

Ao Tiago, o meu namorado por ter estado sempre ao meu lado. Por ouvir as minhas angústias e me acalmar. Por acreditar em mim e por me fazer acreditar que era capaz.

Aos meus amigos. Em especial à Inês a melhor amiga de curso e de vida que podia ter. Esta caminhada sem ti não fazia sentido.

A todos os que se cruzaram comigo ao longo destes 5 anos, muito obrigada!

Resumo

A teoria da vinculação oferece uma base teórica sobre como o historial de interações responsivas e sensíveis com o(s) cuidador(es) influencia a forma como a criança consolida representações mentais positivas de si, como confiante e merecedora de cuidado e dos outros, como confiáveis e bem intencionados. O desenvolvimento destas expectativas sociais mais positivas, levam à criança a responder mais empaticamente, o que contribui, simultaneamente, para uma melhor competência social. O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre a qualidade de vinculação e a sua potencial mediação ou moderação pela empatia. Participaram na investigação 54 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos às quais foram aplicados os seguintes instrumentos: *Attachment Story Completion Task* - ASCT (Bretherton et al., 1990); *Kids Empathic Development Scale* -KEDS (Reid et al., 2013) e a *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* - SCBE (LaFreniere & Dumas, 1996). Os resultados mostraram uma relação significativa positiva entre qualidade da vinculação e competência social, sem mediação ou moderação por parte da empatia. Análises subsequentes revelaram que a competência social mediou a relação negativa entre qualidade da vinculação e agressividade. Além disso, a relação significativa negativa da qualidade da vinculação e o isolamento, não foi mediada ou moderada pela competência social ou pela empatia. Apesar de exploratório e com base numa amostra de conveniência reduzida, o padrão de resultados tem implicações importantes tanto para a prática quanto para a investigação, destacando-se a importância da vinculação na adaptação social das crianças.

Palavras- Chave: Vinculação, Empatia, Competência Social, Pré-escolar

Abstract

Attachment theory offers a theoretical foundation on how the history of responsive and sensitive interactions with the caregiver(s) influences how the child consolidates positive mental representations of themselves as trusting and deserving of care, and of others as trustworthy and well-intentioned. The development of these more positive social expectations leads the child to respond more empathetically, which simultaneously contributes to better social competence. The present study aimed to analyze the relationship between attachment quality and social competence and to test its potential mediation or moderation by empathy. A total of 54 children aged between 4 and 6 years participated in the research and the following instruments were applied: *Attachment Story Completion Task - ASCT* (Bretherton et al., 1990); *Kids Empathic Development Scale (KEDS)* (Reid et al., 2013) and the *Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE)* (LaFreniere & Dumas, 1996). The results showed a significant positive relationship between the quality of attachment and social competence, without mediation or moderation by empathy. Further analyses revealed that social competence mediated the negative relationship between the quality of attachment and aggressiveness. Moreover, the significant negative relationship between the quality of attachment and isolation was not mediated or moderated by social competence or empathy. Although exploratory and based on a small convenience sample, the pattern of results has important implications for both practice and research, highlighting the importance of attachment in children's social adaptation.

Key words: Attachment, Empathy, Social Competence, Preschool

Índice

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
ABSTRACT	5
ÍNDICE	6
LISTA DE TABELAS E FIGURAS.....	7
INTRODUÇÃO.....	8
REVISÃO DE LITERATURA	10
VINCULAÇÃO	10
A ORIGEM DA TEORIA DA VINCULAÇÃO.....	10
MODELOS INTERNOS DINÂMICOS DA VINCULAÇÃO.....	13
VINCULAÇÃO NA IDADE PRÉ-ESCOLAR E AS SUAS IMPLICAÇÕES	14
EMPATIA.....	16
DIMENSÕES DA EMPATIA	17
O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA.....	18
FATORES QUE INFLUENCIAM A EMPATIA: ESTUDOS SOBRE A VINCULAÇÃO	20
COMPETÊNCIA SOCIAL	22
AGRESSIVIDADE E RETRAIMENTO SOCIAL	23
VINCULAÇÃO E COMPETÊNCIA SOCIAL	25
EMPATIA E COMPETÊNCIA SOCIAL	26
O PRESENTE ESTUDO	28
MÉTODO	29
PARTICIPANTES	29
DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS	29
QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICO	29
ATTACHMENT STORY COMPLETION TASK (ASCT).....	29
THE KIDS EMPATHIC DEVELOPMENT SCALE (KEDS).....	30
SOCIAL COMPETENCE AND BEHAVIOR EVALUATION SCALE (SCBE).....	31
ATTACHMENT STORY COMPLETION TASK (ASCT).....	32
THE KIDS EMPATHIC DEVELOPMENT SCALE (KEDS).....	32
PROCEDIMENTO.....	33
RESULTADOS.....	35
FIABILIDADE DOS INSTRUMENTOS	35
ANÁLISES DESCRITIVAS.....	36
ANÁLISE MULTIVARIADA	37

EFEITOS MULTIVARIADOS EM FUNÇÃO DO SEXO E IDADE.....	37
EFEITOS ENTRE SUJEITOS EM FUNÇÃO DO SEXO E IDADE.....	37
ANÁLISES DE CAMINHO (PATH ANALYSIS)	38
DISCUSSÃO.....	40
LIMITAÇÕES E INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

Lista de Tabelas e Figuras

TABELA 1.....	35
FIABILIDADE DAS NARRATIVAS DA VINCULAÇÃO	35
TABELA 2.....	35
FIABILIDADE DAS DIMENSÕES DA EMPATIA E COMPETÊNCIAS SOCIAIS	35
TABELA 3.....	36
CORRELAÇÕES DE PEARSON	36
TABELA 4.....	37
EFEITOS ENTRE SUJEITOS EM FUNÇÃO DA IDADE	37
TABELA 5.....	38
EFEITOS ENTRE SUJEITOS EM FUNÇÃO DO SEXO	38
FIGURA 1.....	39
ANÁLISE DE CAMINHOS PREVENDO A AGRESSIVIDADE.....	39
FIGURA 2.....	39
ANÁLISE DE CAMINHOS PREVENDO O ISOLAMENTO.....	39

Introdução

A vinculação traduz-se por um forte laço emocional, estabelecido entre a criança e o adulto responsável pela prestação de cuidados, por norma a mãe (Bowlby 1988). O cuidador, mais que um agente fornecedor de alimento e proteção, representa uma fonte de conforto e base segura para a exploração do mundo (Bowlby, 1988). Esta primeira relação afetiva, suporta em si, uma enorme importância para a vida presente da criança, mas também base essencial, que servirá de modelo para todas as suas relações futuras (Cassidy, 2016). É neste contexto que a criança constrói representações mentais, decorrentes da internalização das experiências precoces com as figuras de vinculação. Os denominados Modelos Internos Dinâmicos, de si própria, dos outros e das relações, que irão influenciar a confiança de si, enquanto merecedor de afeto e as expectativas que tem em relação aos que a rodeiam (Maia et al., 2014). Ainda que apresentem uma característica de estabilidade, estes modelos são dinâmicos, pelo que, se adaptam e reconstróem face às inevitáveis, mudanças desenvolvimentais, decorrentes de novas interações e da evolução de competências cognitivas, sociais e de contexto (Bretherton & Munholland, 2016). Bowlby (1988) no desenvolvimento da teoria da vinculação, afirmou que, as variações da forma como estes vínculos se desenvolvem e organizam na infância são os principais determinantes para o desenvolvimento saudável do indivíduo. Uma vinculação segura não antevê, imperativamente, um futuro brilhante, mas proporciona uma base segura, especialmente marcante quando relacionada com outras variáveis ambientais e genéticas, para um desenvolvimento infantil mais adaptativo (Thompson et al., 2022). Assim, através da investigação dos mecanismos e variáveis intervenientes nesta relação, é possível compreender e consequentemente intervir, a um nível clínico e social.

A exploração do ambiente social, impulsionado por uma vinculação segura, irá conduzir e refletir-se nas interações que a criança estabelece e nas suas competências sociais, essenciais, para o seu desenvolvimento (Huber et al., 2019). Estudos realizados com amostra em idade pré-escolar ilustram a importância deste funcionamento social, sendo que, crianças competentes socialmente tendem a apresentar uma melhor compreensão emocional, ser mais aceites pelo grupo de pares e a estabelecer interações mais positivas com estes e com os professores (Salerni & Caprin, 2022). Pelo que, se revela crucial, aumentar a compreensão acerca dos constructos de competência social, agressividade e retraimento, nesta faixa etária pré-escolar. Neste sentido, pode considerar-se que a competência social emerge inicialmente no contexto das relações precoces de vinculação, influenciada pela sua qualidade e terá impacto nas interações e relações estabelecidas, posteriormente, que se formam no contexto das redes

sociais, com destaque para as que a criança estabelece com os seus pares (Veríssimo et al., 2014). Pelo que, podemos afirmar que, o ser humano é um ser intensamente social, desde o momento em que nasce.

Graças às diversas adaptações biológicas, a capacidade de partilhar e compreender os estados emocionais do outro, passou a ser uma característica extremamente importante, para a vida em comunidade, numa escala que excede a de todas as outras espécies (Decety & Holvoet, 2021). Para o mundo atual, sobrecarregado por diversos conflitos interpessoais, desigualdades e divisões, a capacidade empática ganha cada vez maior importância e protagonismo (Throop, 2023). Sob esta ótica, torna-se crucial compreender os fatores que possam influenciar o desenvolvimento da empatia, para sejam desenvolvidas intervenções precoces, a fim de, alterar esta trajetória negativa. Uma vez que, desde a faixa etária do pré-escolar a empatia assume-se como um fator de proteção de problemas emocionais e comportamentos na infância e fase adulta (Justo et al., 2014).

Assim, é crucial estudar como é que o papel dos cuidadores está subjacente a um desenvolvimento infantil mais adaptativo. No presente trabalho, no sentido de explorar esta influência, será investigada a forma como a qualidade da vinculação, avaliada através dos modelos internos, pode impactar a competência social da criança e de que forma a capacidade empática ajuda a explicar esta associação. O presente projeto de dissertação é constituído por duas partes. Primeiramente, sob a forma de uma revisão de literatura, encontram-se descritas as principais conceções teóricas da vinculação, empatia e competência social, bem como o conhecimento empírico alcançado sobre as variáveis e a forma como se parecem relacionar. Na segunda parte, encontra-se caracterizado, o estudo empírico constituído, pela descrição da amostra, os instrumentos utilizados, o procedimento seguido na sua aplicação e o tratamento de dados. Por fim, a discussão dos resultados obtidos, ao encontro dos estudos revistos na literatura, as limitações e sugestões práticas para investigações futuras.

Revisão de Literatura

Vinculação

A teoria da vinculação é a teoria mais amplamente aceita e estudada sobre a natureza e função dos laços que unem uma criança aos seus cuidadores (Fearon & Roisman, 2017). O conceito de vinculação foi definido por Bowlby (1982) como a relação que a criança estabelece, normalmente com a mãe ou com uma figura materna substituta, resultado de um desejo biológico. Esta estabelece-se através de um conjunto de comportamentos inatos desde o choro, o seguir, a sucção, o agarrar e o sorriso com o objetivo de manter a proximidade com a sua principal figura provedora de cuidados (Bowlby, 1958). A referência ao efeito desta relação no desenvolvimento a longo prazo é um aspeto revelante que mais se destaca nesta teoria. A existência de um cuidador responsivo e disponível a quem a criança pode confiar irá permitir um desenvolvimento mental saudável no qual tanto o cuidador como o bebé encontram satisfação e prazer (Bowlby, 1988). Esta primeira relação afetiva, desenvolvida ao longo da vida, servirá como modelo para as futuras relações da criança, constituindo-se, deste modo, uma base que irá utilizar para se adaptar a um mundo social mais amplo (Bretherton, 1992).

A origem da Teoria da Vinculação

No percurso da teoria da vinculação vários foram os autores que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a sua conceção. No entanto, Bowlby e Ainsworth continuam, até aos dias de hoje, a ser uma referência obrigatória na abordagem desta temática. Ao se interessarem por novos conceitos alteraram o rumo desta teoria (Bretherton, 1992). Este quadro teórico teve início com os trabalhos de Bowlby sobre os efeitos da privação dos cuidados maternos (Bretherton, 1992). O autor ao realizar um trabalho de voluntariado numa casa de correção passa a interessar-se e a investigar os efeitos psicopatológicos decorrentes da disrupção na díade mãe-bebé (Cassidy, 2016). Na época, a importância deste laço já era alvo de interesse, a teoria psicanalítica e a teoria da aprendizagem forneciam uma explicação sobre esta relação (Cassidy, 2016).

Contudo, Bowlby ao não concordar com as suas premissas passa a investigar uma nova explicação baseada na etologia (Bretherton, 1992). Até então, a crença de que a formação de laços sociais estava ligada à alimentação foi contestada, através do trabalho de Lorenz (1935)

em aves e os estudos de Harlow (1958) na observação de macacos *Rhesus* (citado por Bowlby, 1982). No caso das aves era possível observar que o vínculo com as suas mães não se desenvolvia por intermédio de comida, uma vez que estas espécies não eram alimentadas pelos seus pais (Bowlby, 1988) e que as crias de macacos *Rhesus* preferiam ficar perto das mães de pano apesar destas não lhes fornecerem alimento (Bowlby, 1982). Assim, graças a estas experiências, foi possível concluir que a formação de um vínculo social não estava necessariamente ligada à alimentação, mas sim ao sentimento de segurança (Bretherton, 1992).

Bowlby (1982), face a estas novas descobertas e baseando-se na etologia, passa a sugerir uma nova teoria assente em novos conceitos. A vinculação emerge, assim, como um sistema de comportamentos inatos que progressivamente se tornam mais complexos e centrados na sua figura de segurança e refúgio (Bretherton, 1992). O conceito de comportamento de vinculação passa a ser visto como uma classe de comportamento distinta e com uma dinâmica própria tão importante quanto a alimentação e o acasalamento, consideradas até então as fontes da motivação humana mais importantes (Bowlby, 1982). A formação desta relação de vinculação começa a desenvolver-se logo após o nascimento, resultado das contribuições de cada elemento desta díade e em especial do modo como cada um influencia o comportamento do outro. (Bowlby, 1958). No entanto, apesar dos bebés estarem biologicamente predispostos a formar este vínculo com os seus cuidadores, esta relação, depende e é influenciada por diversos fatores (Ainsworth, 1979).

O primeiro estudo empírico na área da teoria da vinculação foi desenvolvido por Mary Ainsworth e teve como interesse as diferenças individuais nos comportamentos de vinculação e a sua qualidade, uma temática pouco investigada (Bretherton, 1992). O seu primeiro trabalho de observação empírico foi realizado no Uganda em 1954 e posteriormente nos EUA com o denominado Projeto Baltimore, com um rigor nunca realizado (Ainsworth, 1979). Neste estudo, através de observações naturalistas das díades mãe-bebé foi possível analisar e descrever padrões distintos de interações durante os primeiros meses de vida do bebé (Ainsworth, 1979).

Face a estas novas descobertas Ainsworth propõe um procedimento de avaliação denominado “Situação Estranha” que se compõe por uma série de 8 episódios de separação e reunião da díade (Ainsworth, 1979). Através deste procedimento os investigadores procuraram confirmar, empiricamente, a premissa de que, a partir das diferenças individuais observáveis nos episódios de separação e reunião seria possível inferir as vivências desta díade (Maia &

Veríssimo, 2011). Ou seja, se a criança com base nas experiências do dia a dia com o seu cuidador, internalizou que podia confiar neste como uma base segura, ou se por outro lado, a díade é marcada por uma história de rejeição e insensibilidade, por parte do cuidador às necessidades da criança (Maia & Veríssimo, 2011).

Este procedimento experimental permitiu identificar e caracterizar três grupos de padrões de vinculação distintos: A) Seguro; B) Inseguro-Evitante; e C) Inseguro-Ambivalente (Ainsworth, 1979). O grupo A (seguro): caracterizado pela interação, procura ativa de proximidade para com a mãe e exploração do meio. Nos momentos de separação a criança demonstra desconforto e ansiedade, mas sendo facilmente reconfortada com o regresso da mãe. Na vinculação segura a criança utiliza a figura de vinculação como base para explorar. O grupo B (inseguro-evitante): caracterizado por uma exploração autónoma do ambiente. No momento de separação a criança não protesta nem demonstra desconforto, posteriormente, no momento de reunião, não mostra interesse pela mãe, chegando mesmo a evitar a sua presença. Na vinculação insegura-evitante a criança explora o meio, mas demonstra pouco comportamento de base segura, sendo que, o estranho na sala é tratado da mesma forma que a sua figura cuidadora. O grupo C (inseguro-ambivalente): caracterizado por dificuldade na exploração do meio, mesmo aquando da presença da mãe, permanecendo sempre próximo desta. No momento de separação demonstra alguma ansiedade e dificuldade em retomar à brincadeira anterior, após a reunião exhibe comportamentos ambivalentes, entre procura ou rejeição do contacto. Posteriormente Main e Solomon (1986) introduziram um novo grupo de padrão de vinculação. O grupo D (desorganizado): caracterizado por comportamentos contraditórios, desorientados e incoerentes.

Assim, as diferenças individuais nos comportamentos de vinculação das crianças estão associadas às diferenças nos comportamentos parentais de sensibilidade e responsividade às suas necessidades (Thompson et al., 2022). Graças a este procedimento de avaliação, foi possível observar e concluir que, quando a relação de vinculação é marcada por um histórico de sensibilidade e responsividade às necessidades do bebé este sente mais confiança para explorar o meio, contrariamente nos casos de repetidos momentos de indisponibilidade, insensibilidade e respostas inadequadas, o bebé não sente a confiança necessária para explorar ativamente o meio (Cassidy, 2016).

A identificação das diferenças e respetivo padrão de vinculação revela-se essencial, especialmente, se tivermos em conta a influência da vinculação no desenvolvimento posterior

da criança (Cassidy, 2016). Através destas experiências precoces a criança recolhe informação e constrói expectativas quanto à acessibilidade e responsividade dos que a rodeiam (Bowlby, 1988). As repetições diárias destes padrões de interação levam à sua progressiva internalização, numa conceção denominada de Modelos Internos Dinâmicos (MID). Conceito introduzido por Bowlby (1988) com o objetivo de explicar a associação existente entre a qualidade das relações de vinculação, o desenvolvimento da criança e saúde mental.

Modelos Internos Dinâmicos da Vinculação

O desenvolvimento do comportamento de vinculação tem como objetivo a manutenção da proximidade com a figura materna, sendo na organização destes sistemas, mais complexos, que se concebe a existência dos MID (Maia & Veríssimo, 2011). Construídos com base nas progressivas interações entre a díade mãe-bebé foram introduzidos por Bowlby, no sentido de explicar a premissa de que as crianças para satisfazerem a sua necessidade de contacto permanente com a figura provedora de cuidados, desenvolvem a capacidade cognitiva de a internalizar, de forma que consigam mantê-la na memória quando ausente (Bowlby, 1988). Os MID podem ser descritos como representações mentais generalizadas, normalmente não conscientes e tendencialmente estáveis, sobre o mundo social e sobre si, que influenciam o modo como o indivíduo planeia as suas ações, interpreta e prevê o comportamento dos outros (Maia & Veríssimo, 2011). Sobre o mundo social, ao nível de perceber os que o rodeiam como responsivos e empáticos e sobre si, uma vez que, a criança, com base nestas interações precoces, desenvolve uma representação do self, sobre se é, ou não, aceite, valorizada e protegida (Bretherton & Munholland, 2016).

Conforme o quadro teórico de Bowlby os MID são uma consequência natural decorrente da capacidade humana de criar representações do mundo, tornando possível, por meio de simulações internas, que o indivíduo reflita e planeie o seu comportamento com toda a vantagem do insight e da previsão (Maia et al., 2014). Relativamente ao conteúdo dos modelos internos, estes são compostos pela informação adquirida, através das experiências interativas repetidas diariamente com as suas figuras de vinculação (Monteiro et al., 2015). Inicialmente, constituem-se essencialmente por expectativas primitivas, quanto à acessibilidade e responsividade do cuidador e sobre si, sendo estas crenças, progressivamente, desenvolvidas e mais detalhadas (Cassidy, 2016).

Esta conceção permaneceu aceite na comunidade teórica, no entanto, anos mais tarde, no sentido de esclarecer a conceptualização teórica dos MID, foi introduzido o conceito de

script (Waters & Waters, 2006). Definidos como estruturas mentais, contruídas a partir da repetição de experiências semelhantes e sequencialmente organizadas, mobilizadas involuntariamente, quando experiências se assemelham a outras anteriores (Bretherton, 1987). Assim, sempre que um *script* é ativado, o comportamento do indivíduo é perviamente orientado (Waters & Waters, 2006). As experiências de vinculação, estão assim, integradas nos MID organizadas sob a forma de *scripts* de base segura (Waters & Waters, 2006).

Em suma, a forma como a criança e posterior adulto se envolve nas novas experiências relacionais e o que espera delas, tem em si, um grande peso das suas experiências passadas (Monteiro et al., 2015). Se a figura de vinculação for percebida como disponível e responsiva, a criança irá desenvolver modelos internos seguros e uma consequente representação positiva de si, um padrão comum na vinculação segura (Maia & Veríssimo, 2011). Por outro lado, se o padrão de vinculação for marcado por indisponibilidade e/ou disponibilidade incerta, comportamento base da vinculação insegura, os modelos internos que a criança desenvolve serão mais negativos e inseguros, e uma, consequente, representação de si mais desvalorizada (Maia et al., 2014). A percepção de um cuidador responsivo e disponível surge como um preditor significativo para o ajustamento e adequação das interações sociais a nível familiar, mas também social, especialmente marcante no primeiro contexto social, a escola. Face à esta influência os investigadores passaram a estudar amplamente a teoria da vinculação, como uma base, essencial, para a compreensão do funcionamento e desenvolvimento do sujeito a um nível social e emocional (McDonald & Messinger, 2011).

Vinculação na idade pré-escolar e as suas implicações

O período pré-escolar, para além de fornecer uma preparação académica para os anos escolares subsequentes, possibilita, através do seu ambiente enriquecedor, um desenvolvimento global da criança. Sendo notória a sua evolução em diversos domínios, desde o conhecimento, interações e competências socioemocionais, bases necessárias para o sucesso futuro. Este desenvolvimento é visível também ao nível dos MID, inicialmente, estes operam a um nível sensorio-motor, mas através do desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, especialmente após a faixa etária dos 3 anos passam a reorganizar o seu comportamento a um nível simbólico possibilitando que a criança explore, mesmo quando longe da sua família (Main et al., 1985). Após esta idade o comportamento de vinculação é menos urgente, pelo que, as crianças necessitam de, cada vez menos, proximidade física para se sentirem protegidas

(Silva et al., 2008). No entanto, a existência de uma base segura continua a ser imprescindível, ainda que com menos frequência e intensidade, na adolescência e vida adulta (Bowlby, 1988). Assim, a relação de vinculação continua a desenvolver-se ao longo da vida, pelo que, os MID apesar de poderem permanecer estáveis ao longo de um período temporal, sofrem mudanças resultantes de novas experiências, como o envolvimento da criança com novos indivíduos, algo tão característico do período pré-escolar (Silva et al., 2008).

A avaliação da qualidade da relação de vinculação, em idade precoce, remonta aos primeiros trabalhos empíricos realizados por Ainsworth, através do instrumento de avaliação a “Situação Estranha” (Ainsworth, 1979). As suas investigações, como referido anteriormente, permitiram observar as diferenças individuais resultantes da internalização das consecutivas experiências relacionais, reflexo do mundo interno (Bretherton, 1990). Anos mais tarde, graças a um maior conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem e a apetência natural que as crianças detêm para contar histórias, foi desenvolvido, um novo procedimento, amplamente investigado, que avalia com uma maior profundidade e rigidez a qualidade e organização da vinculação (Maia & Veríssimo, 2011). O denominado *Attachment Story Completion Task* - ASCT (Bretherton & Ridgeway, 1990), instrumento que será utilizado na presente investigação e que, permite, através da construção de narrativas, aferir o modelo interno da vinculação.

Através da utilização deste instrumento, investigações empíricas, observaram que crianças, em idade pré-escolar, com uma vinculação segura constroem narrativas de interações positivas e que crianças com uma vinculação insegura-evitante descrevem narrativas de interações negativas, negação de temas da vinculação e predomínio de descrições de atitudes pouco responsivas (Silva et al., 2008). No caso das crianças inseguras-ambivalentes, por norma, desenvolvem histórias confusas, sem resoluções claras para os tópicos de vinculação, por fim, as crianças com um padrão de vinculação desorganizado, apresentam histórias irracionais, bizarras e uma notável dificuldade para permanecerem organizadas quando confrontadas com relatos de momentos de separação (Silva et al., 2008). As diferenças observáveis ao nível dos padrões de vinculação, não se encontram relacionados com o sexo do indivíduo na infância, uma vez que, ambos enfrentam, essencialmente, as mesmas ameaças à sua saúde e sobrevivência, precisando assim, normativamente, do mesmo investimento dos cuidadores (Del Giudice, 2018).

Empatia

O conceito de empatia, apesar de antigo, continua a ser, amplamente, investigado em diversas áreas, face à sua importância para o bem estar psicológico e para o estabelecimento de relacionamentos interpessoais saudáveis e gratificantes (Throop, 2023). Constitui-se um elemento fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, mostrando-se, desde cedo, um fator de proteção de problemas emocionais e comportamentos na infância e mais tarde, na vida adulta (Justo et al., 2014). A sua definição tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo, pelo que, existem inúmeras concepções e perspetivas teóricas sobre esta temática. No senso comum, empatia é definida como a capacidade do sujeito se colocar no lugar do outro, sendo por isso considerada uma competência base essencial para as relações sociais (Graça et al., 2013). Segundo Hoffman (1987) a empatia é descrita como uma resposta afetiva como causa do comportamento altruísta, à luz da situação do outro indivíduo. Por outro lado, o autor Rogers (1975) caracteriza a empatia como a capacidade de dois indivíduos estabelecerem um vínculo cognitivo e afetivo, para que percebam o mundo do outro através de uma postura paciente e compreensiva. Por fim, para Preston e colaboradores (2020) empatia é qualificada como uma construção de estrutura hierárquica, que envolve processos de níveis inferiores, como o reconhecimento de emoções através de pistas faciais e corporais e níveis superiores, através do compartilhamento do estado emocional com outro indivíduo.

A empatia, face à sua semelhança conceptual, frequentemente, é descrita como um comportamento pró social, contudo, apesar deste poder surgir em resposta ao sofrimento do outro, ocorre também como resposta a outras necessidades materiais ou instrumentais (Shaver et al., 2016). Pelo que, o comportamento pró-social, apesar de, poder ser motivado pela empatia, não o é necessariamente, uma vez que, um indivíduo pode apresentar um comportamento pró-social para atender a determinada expectativa social, como agradar a um professor e por outro lado, uma pessoa pode sentir empatia sem o demonstrar através de comportamento pró-social (Shaver et al., 2016). A sua visão unicamente como uma virtude moral é contestada por alguns investigadores, que apesar de reconhecerem a sua ligação com características positivas, relatam o seu lado mais sombrio de manipulação ou mesmo de intenção violenta (Bubandt & Willerslev, 2015). Assim, a empatia por si só, não pode ser descrita como uma qualidade unicamente boa ou má, uma vez que a sua propriedade moral depende da forma como é utilizada. No entanto, no mundo social em que vivemos a empatia continua fortemente associada a motivações altruístas, pelo que a sua ambivalência positiva e negativa pode ser vista como uma característica da socialização (Bubandt & Willerslev, 2015).

A ambiguidade conceptual subjacente à empatia e a consequente discussão das suas temáticas origina uma dificuldade acrescida no desenvolvimento de abordagens abrangentes de medição e assim de descobertas empíricas (Throop, 2023). Os métodos existentes mais comumente utilizados apresentam severas limitações, especialmente os referentes a crianças em idade pré-escolar (Reid et al., 2013). Esta barreira metodológica representa um entrave no avanço do conhecimento sobre este tema, facto que se revela insensato, especialmente, se tivermos em conta os seus benefícios para o desenvolvimento, qualidade das relações e comportamentos sociais (Ştefan & Avram, 2019). A evidência empírica demonstra a existência de associações positivas entre uma elevada empatia em crianças e o desenvolvimento de competências socioemocionais (Paz et al., 2022); comportamento pró-social (Williams et al., 2014); melhor interação e aceitação pelos pares (Wang et al., 2019) e uma associação negativa à agressão e raiva (Strayer & Roberts, 2004). Assim, face à sua importância na vida presente e futura do indivíduo, o autor Reid e os seus colegas (2013) desenvolveram uma nova medida, multidimensional, adequada para crianças, no sentido de colmatar a escassez de métodos eficazes. O denominado KEDS, que será utilizado no presente trabalho.

Em suma, a empatia constitui-se um termo bastante abrangente e complexo, sendo que as suas diversas definições e conceções destacam diferentes dimensões: afetiva, cognitiva e comportamental (Throop, 2023). Apesar desta multiplicidade de designações é, por norma, aceite que empatia corresponde à capacidade de sentir, compreender e responder às experiências afetivas do outro, tomando como ponto de vista a sua perspectiva e estado emocional (Graça et al., 2013). Através de uma motivação altruísta para ajudar e assim reduzir o sofrimento e aumentar o bem estar do sujeito (Batson et al., 1981).

Dimensões da Empatia

A maioria das definições de empatia fazem referência a, pelo menos, dois dos elementos, referidos anteriormente: afetivo e cognitivo (Reid et al., 2013). O termo empatia afetiva é utilizado para descrever a capacidade de sentir os sentimentos, pensamentos e perspectivas do outro indivíduo (Throop, 2023). Esta componente encontra-se relacionada com a preocupação empática, pelo que, se revela crucial a capacidade de distinção do eu/outro, no sentido de garantir que, o próprio estado afetivo do indivíduo não influencia a sua resposta e por outro lado, evitar que este experiencie um nível de angústia excessiva pela situação (Preston et al., 2020). Este duplo movimento de identificação e separação é o que distingue esta

componente do denominado contágio emocional, referente à adoção irreflexiva das emoções do outro (Decety & Holvoet, 2021).

A empatia cognitiva, por sua vez, pode ser descrita como um processo ativo que o indivíduo realiza no sentido de se colocar no lugar do outro de forma a compreender intelectualmente a sua perspectiva (Graça et al., 2013). Esta componente encontra-se intimamente relacionada com a capacidade de fazer inferências e atribuição de significados, através de uma compressão da sua posição, estando, deste modo, relacionada com o desenvolvimento da teoria da mente, referente à capacidade de imaginar as emoções, sentimentos e crenças de um indivíduo (Preston et al., 2020). A relação entre estas duas componentes é alvo de alguma discussão, mas do ponto de vista neurológico está claro que apesar de interagirem entre si, são dissociáveis em termos de mecanismos e sinais neuronais (Decety & Holvoet, 2021). Assim, a empatia envolve aspetos emocionais e cognitivos separáveis que afetam os indivíduos de forma diferente (Preston et al., 2020).

Recentemente, uma nova componente da empatia foi introduzida por alguns modelos conceptuais, que referem que para a existência de uma resposta empática para além de compreender as emoções e as suas motivações é necessário também a existência da capacidade de responder empaticamente, a denominada empatia comportamental (Simon & Nader-Grosbois, 2021). Esta componente apesar de implícita é muitas vezes não referida (Reid et al., 2013). A empatia comportamental é considerada a resposta instrumental ao sofrimento do outro que envolve, por exemplo, comportar-se com compaixão, incluindo assim a necessidade de ouvir e estar atento às necessidades dos que o rodeiam (Decety & Holvoet, 2021). Esta conceptualização, assente na necessidade de uma interação entre processos cognitivos, emocionais e comportamentais veio enriquecer a compreensão da forma como a empatia exerce influência no comportamento humano (Decety & Holvoet, 2021). Nesse sentido, o presente trabalho irá se debruçar sobre as três dimensões da empatia.

O Desenvolvimento da Empatia

Quando um bebé nasce é comum que todos os que o rodeiam fiquem impressionados com as suas notáveis capacidades e aparente prontidão para aprender. A sua curiosidade, as interações que estabelece e o seu rápido desenvolvimento são notórios desde os primeiros momentos de vida. Contudo, surge a questão: será que a capacidade de compreender os sentimentos dos outros e responder empaticamente é algo que desenvolvem tão precocemente?

A empatia é uma competência que se vai desenvolvendo ao longo da vida do indivíduo, através da maturação progressiva dos circuitos cerebrais e das representações mentais construídas através de interações recíprocas com o meio envolvente, numa fase inicial, profundamente ligado à vinculação estabelecida entre pais e bebé (Decety & Holvoet, 2021). Assim, mesmo que os indivíduos nasçam com uma capacidade empática o seu desenvolvimento está dependente de outros fatores, como genética, contexto, experiências e interações sociais (Decety et al., 2018). Pelo que, se torna difícil e controverso identificar a idade exata a partir da qual a criança percebe e compreende empaticamente o mundo (Justo et al., 2014).

Antigamente, do ponto de vista da investigação, os autores defendiam a premissa de que, as crianças mais novas eram, ainda, muito egocêntricas e que a sua capacidade cognitiva não era suficientemente desenvolvida para experienciar empatia (McDonald & Messinger, 2011). Nos dias atuais, as crescentes evidências empíricas, sugerem a existência de expressões primitivas de comportamentos empáticos, mesmo antes do primeiro ano de vida, visível, por exemplo, pelo choro coletivo nas creches (Brothers, 1989) ou pela aparente preferência dos bebés por indivíduos que foram visivelmente intimidados e que se encontram angustiados (Uzefovsky et al., 2020). Assim, desde cedo as crianças demonstram aparentes indícios de uma sensibilidade e responsividade aos estados emocionais do outro, ainda que através de manifestações muito limitadas, face ao pouco desenvolvimento da sua compreensão e capacidade de expressão (Decety et al., 2018). Estes mecanismos neuronais inatos são extremamente importantes, sendo considerados os precursores da empatia, sobre os quais a experiência social irá operar (Brothers, 1989).

As diferenças individuais da empatia são visíveis, sendo impossível estabelecer um padrão ou estágios do seu desenvolvimento, porém a investigação demonstra que tendencialmente a empatia sentida por um indivíduo aumenta ao longo da vida, pelo que adultos relatam maior empatia que crianças ou adolescentes (Benenson et al., 2021) e que indivíduos do sexo feminino apresentam uma maior capacidade empática comparativamente a indivíduos do sexo masculino, em idade pré-escolar mas também em idade adulta (Benenson et al., 2021). Esta diferença pode estar associada a aspetos neurológicos, mas também sociais, como a expectativa de que a mulher necessita de ser mais preocupada e atenta às necessidades dos outros, especialmente visível quando são mães (Benenson et al., 2021). Ao nível das componentes da empatia também é possível observar diferenças no seu desenvolvimento (Decety et al., 2018). A empatia afetiva é visível desde muito cedo permanecendo estável ao

longo do período pré-escolar enquanto a empatia cognitiva apresenta um aumento gradual (Bensalah et al., 2016). A um nível comportamental a evidência empírica demonstra que à medida que a criança cresce, durante o período pré-escolar, o seu comportamento empático também se desenvolve (Bensalah et al., 2016).

Fatores que influenciam a Empatia: Estudos sobre a Vinculação

Para a vida em sociedade é incontestável a importância da capacidade empática, a um nível social, como referido anteriormente, mas também do ponto de vista individual, de bem estar psicológico (Decetey & Holvoet, 2021). Face à sua implicação na vida do indivíduo, muitos pesquisadores têm se interessado pelo estudo do desenvolvimento desta temática e dos seus respetivos fatores de influência, no sentido de explorar as diferenças individuais da resposta empática (McDonald & Messinger, 2011). Ao nível dos fatores internos, como a genética ou o temperamento e fatores externos, como a imitação e vinculação (McDonald & Messinger, 2011).

A teoria da vinculação é uma das teorias mais utilizada para compreender o desenvolvimento das diferenças individuais no funcionamento social e cuidado com os outros (Ştefan & Avram, 2019). Esta teoria fornece uma base para a compreensão dos comportamentos parentais, a qualidade da relação cuidador-bebé e as suas implicações no desenvolvimento da criança, a diversos níveis, como emocional, qualidade da interação social e da capacidade empática (Decetey & Holvoet, 2021). São diversos os modelos teóricos que descrevem os mecanismos subjacentes ao efeito da vinculação na resposta empática (Stern & Cassidy, 2018). Sendo que estes abordam duas componentes essenciais a) os modelos internos de si e dos que o rodeiam, contruídos através das consecutivas interações com os cuidadores que servirão de base na realização de previsões, interpretações e planeamento do comportamento (Stern & Cassidy, 2018). Funcionando no fundo, como um guia de como responder empaticamente aos outros que se encontram numa situação difícil ou mesmo de perigo. A segunda componente, b) regulação emocional, descrita como um importante mediador desta relação e crucial para o indivíduo avaliar e modificar a sua própria resposta emocional (Decetey & Holvoet, 2021).

A vinculação com um padrão seguro, caracterizada pela disponibilidade e responsividade dos pais aos sinais de sofrimento do filho é internalizado, nos denominados modelos internos, levando a que este se veja como merecedor de amor e cuidado e os outros como responsivos (Bretherton & Munholland, 2016). O que leva a criança, não só a esperar

reações sensíveis dos que a rodeiam como também a responder mais empaticamente às necessidades dos outros (Stern & Cassidy, 2018). Por outro lado, relações caracterizadas por um padrão inseguro de vinculação estão relacionadas com maiores dificuldades de resposta empática, face aos seus modelos mais negativos de si mesmo e dos outros (Stern & Cassidy, 2018). No estudo desenvolvido por Mikulincer e colaboradores (2005) foi possível observar que crianças com relações de vinculação evitante tendem a demonstrar pouca atenção ao estado dos outros, à semelhança de crianças com uma vinculação ambivalente, que podem tornar-se muito ansiosas, preocupadas consigo e, conseqüentemente, pouco empáticos, uma tendência também observável ao nível do padrão de vinculação desorganizado.

A relação entre estas duas variáveis é amplamente estudada, sendo os resultados consistentes, pelo que, a variação existente deve-se sobretudo à variedade de delineamentos e instrumentos utilizados (Stern & Cassidy, 2018). Nesse sentido, por norma, a relação entre vinculação e empatia é mais fraca na infância, particularmente mista na idade pré-escolar e consistentemente positiva na adolescência (Stern & Cassidy, 2018). No entanto, é incontestável que a responsividade dos pais aos filhos promove um melhor desenvolvimento da empatia funcionando como antecedente chave para o desenvolvimento social e emocional saudável das crianças (McDonald & Messinger, 2011).

Em suma, a empatia constitui-se um motivador do comportamento moral e altruísta e um inibidor da agressividade (Panfile & Laible, 2012). Sendo estes comportamentos socialmente competentes, essenciais, tanto para a interação, como para o estabelecimento de uma posição social, em diversos contextos, mas também um modo de respeitar o outro e a sua situação (Panfile & Laible, 2012). A empatia pode assim ser descrita como uma componente integrante de uma interação social eficaz e adequada, base da competência social.

Competência Social

A competência social constitui-se umas das temáticas mais investigada do comportamento social humano (Huber et al., 2019). Considerada uma competência chave para a vida em sociedade, o seu desenvolvimento inicia-se logo após o nascimento, nas primeiras interações com os seus cuidadores e evolui através do contacto social, estabelecido nas diversas fases da vida do indivíduo (Hukkelberg et al., 2019). Apesar do interesse e larga investigação sobre esta temática, existe ainda, uma reduzida concordância, dos teóricos, na sua definição, em parte face à utilização deste conceito em diferentes contextos e abordagens (Hukkelberg et al., 2019). Atualmente, a definição mais utilizada foi descrita por Waters e Stroufe (1983), por ser adequada aos diferentes períodos de desenvolvimento. Assim, segundo estes autores um indivíduo é socialmente competente quando é capaz de utilizar os seus recursos ambientais e pessoais para alcançar bons resultados.

Por recursos ambientais, concebe-se, os aspetos que contribuem para o desenvolvimento da capacidade do indivíduo, no sentido de gerir afetos, cognições e comportamentos e os recursos pessoais, por sua vez, dizem respeito a características e competências intrínsecas, como a autoestima, autoconceito e personalidade. Por fim, os bons resultados desenvolvimentais, envolvem o cumprimento adequado das tarefas características da fase em que o indivíduo se encontra, levando à sua transição para o estágio seguinte na posse das ferramentas necessárias para novos sucessos (Waters & Stroufe, 1983). Para LaFreniere e Dumas (1996) o conceito de competência social refere-se a comportamentos indicadores de uma pessoa bem ajustada, flexível, emocionalmente madura e adaptada socialmente. Por outro lado, os educadores, frequentes informantes em estudo de crianças em idade pré-escolar, definem competência social como um construto multidimensional focado na adaptação da criança e no uso de competências para a interação, mencionando nas suas definições, principalmente, a interação, empatia e comunicação como subescalas mais importantes (Lillvist et al., 2009).

A relevância da investigação deste tema deve-se sobretudo à importância da interação social na vida quotidiana do ser humano e do papel da competência social num desenvolvimento normativo e funcionamento saudável (Huber et al., 2019). Investigações recentes observaram a influência da competência social, na infância, em diversas áreas, como no estabelecimento de interações e qualidade das relações com os pares, na qual crianças com menor competência social apresentam uma maior dificuldade nas interações (Santos et al.,

2015), na aceitação social, sendo que estas crianças são escolhidas, como aquelas que os seus pares menos gostam de brincar, apresentando uma acrescida dificuldade posterior ao nível do seu ajustamento psicossocial (Gazelle & Ladd, 2003). Ou seja, crianças socialmente competentes detêm, uma base mais favorável para o desenvolvimento de relacionamentos bem sucedidos e conseqüentemente menor probabilidade de desenvolver problemas emocionais e/ou comportamentais, com conseqüências negativas para o seu bem estar (Huber et al., 2019).

O século XXI é caracterizado como o século dos progressos e desenvolvimento teórico e prático de questões clínicas e educacionais de crianças, especialmente notável ao nível da avaliação de competências socioemocionais e comportamentais em idade pré-escolar (LaFreniere et al., 2002). Face à importância deste contexto para a aquisição de competências sociais, emocionais, cognitivas e afetivas, revela-se importante estudar o comportamento infantil, no sentido de avaliar o desenvolvimento normativo e os fatores subjacentes às diferenças individuais na expressão de competência social (Santos et al., 2015). Os anos pré-escolares são, inquestionavelmente, fundamentais para o desenvolvimento infantil, mas acarretam também em si, diversos desafios para a vida da criança, nomeadamente pela diminuição do tempo passado com as figuras de vinculação e a necessidade de adaptação a um grupo social mais amplo. A entrada no grupo de pares e o tornar-se socialmente competente constituem-se tarefas centrais no desenvolvimento social da criança (LaFreniere & Dumas, 1996). Com a expansão dos contextos sociais, para além da família, emergem novos desafios e oportunidades, decorrentes essencialmente do aumento da complexidade das interações (Coplan & Arbeau, 2009). Através das quais, se espera, um desenvolvimento da competência social, onde a criança seja capaz de iniciar e manter interações positivas com os outros (Coplan & Arbeau, 2009).

Agressividade e Retraimento Social

A competência social expressa-se por meio de comportamentos que indicam um bom ajustamento, maturidade emocional e, geralmente, condutas pró-sociais (LaFreniere & Dumas, 1996). No entanto, este funcionamento não é transversal a todas as crianças, pelo que estas se expressam através de comportamentos distintos, como a agressividade e o retraimento social, característicos de dificuldades no relacionamento com os pares (Fernandes, 2020). A agressividade encontra-se relacionada a comportamentos externalizantes e pode ser definida como um padrão persistente de comportamentos disruptivos e agressivos direcionados aos

outros, marcados por uma tendência impulsiva e pouco tolerante à frustração (Torres et al., 2014).

Estas crianças apresentam um funcionamento social bastante pobre e desadequado, sendo aquelas que se envolvem em mais interações e, paralelamente, as mais rejeitadas pelos pares (La Freiniere & Dumas, 1996). Por norma, os comportamentos agressivos são mais marcantes em crianças mais novas, resultado do menor desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e emocional, pelo que, crianças mais velhas são, normalmente, classificadas como menos agressivas e socialmente mais competentes (Torres et al., 2014). Esta diferença também é observável em função do sexo da criança, os rapazes são descritos pelas educadoras como mais agressivos, envolvendo-se em brincadeiras mais físicas e violentas, enquanto as raparigas são caracterizadas como mais comunicativas, pró-sociais e assim, socialmente mais competentes (Torres et al., 2014).

O retraimento social, por sua vez, encontra-se relacionado com comportamentos internalizantes, e pode ser caracterizado pela manifestação de baixos níveis de interação e envolvimento, comportamentos excessivamente dependentes, ansiosos, depressivos e isolados (LaFreiniere & Dumas, 1996). Estas crianças apresentam dificuldades na regulação emocional, o que resulta frequentemente no evitamento ou retirada destas interações sociais, mantendo-se à margem do grupo (Rubin & Barstead, 2018). Ao nível do retraimento social, contrariamente à agressividade, a literatura não demonstra diferenças da prevalência destes comportamentos, ao nível do sexo, no entanto os rapazes parecem apresentar consequências mais negativas do que as raparigas (Santos et al., 2015). A contínua dificuldade em iniciar e manter interações com os pares, devido a comportamentos agressivos ou ao isolamento tem consequências negativas na vida da criança, mas também no seu desenvolvimento futuro dado que indivíduos com dificuldades sociais na infância, apresentam também baixa competência social em idade adulta, bem como menor autoestima, sentimentos depressivos, comportamentos antissociais e maior delinquência (Markovic & Bowker, 2017).

Face à influência da competência social e emocional na infância para a vida presente e futura, bem como para a sociedade em geral, revela-se essencial o estudo desta temática e das variáveis a si relacionadas. Para que assim, seja possível avaliar eficientemente as capacidades socioemocionais, intervir precocemente nas situações de bullying/agressão ou internalização de comportamentos de retraimento social e desenvolver, graças a um maior entendimento, medidas de promoção de comportamentos pró-sociais (Simon & Nader-Grosbois, 2021). A

avaliação da competência social, apresenta vantagens se realizada no contexto no qual a criança estabelece uma maior quantidade de interações sociais, no caso de crianças mais novas, o pré-escolar, sendo neste sentido, a educadora a principal figura observadora. O questionário SCBE-30, que será utilizado na presente investigação, foi desenvolvido neste sentido, através da identificação de três padrões: um padrão adaptativo de competência social, relacionada à adaptação positiva da criança e dois padrões de comportamentos desadaptativos, a raiva-agressão, relacionada a comportamentos externalizantes e o retraimento social, medida de comportamentos internalizantes (La Freniere & Dumas, 1996).

Vinculação e Competência Social

A relação que a criança estabelece com os seus cuidadores, serve de base, para o início do desenvolvimento das suas competências de interação, para a sua autoestima e confiança nos que a rodeiam (Bowlby, 1982). A segurança da vinculação e os respetivos MID, desenvolvidos pela criança, servirão de guia para o seu próprio comportamento e fundamentais para o sucesso futuro, através da promoção de interações positivas e minimização de problemas comportamentais, por exemplo comportamentos de internalização ou externalização (Hukkelberg et al., 2019). Especialmente visível no primeiro contexto social, fora do cenário familiar, o grupo de pares (Veríssimo et al., 2014).

A teoria da vinculação permite, assim, compreender o desenvolvimento da competência social desde as relações precoces com os cuidadores até às posteriores relações sociais que a criança estabelece. Para além, desta influência é também importante ter em conta fatores genéticos e fatores ambientais, que atuam em conjunto no desenvolvimento humano (Bowlby, 1988). Neste caso, a um nível ambiental, Elicker e colaboradores (1992) apresentaram três razões para a relação entre uma vinculação segura e uma maior competência social: 1) uma história marcada pela disponibilidade e responsividade dos cuidadores leva à criança a desenvolver expectativas mais positivas em relação ao mundo social, que iram contribuir para a sua adaptação social 2) através desta relação segura a criança aprende a importância da reciprocidade e da natureza de um relacionamento empático, levando a que desenvolva mais intensamente esta competência e por fim, 3) a criança, através de um vínculo seguro, por se sentir segura, amada e cuidada desenvolve uma perceção de si mais valorizada. Ou seja, as representações mentais orientam e estruturam as estratégias, adaptativas ou desadaptativas, das crianças, para lidarem com o stress ou procurarem apoio, o que pode, por sua vez, influenciar

o seu comportamento na interação com os outros e as interpretações destas relações (LaFreniere & Sroufe, 1985).

Existe um consenso na evidência empírica, que demonstra uma associação positiva entre estas duas variáveis. Os estudos desenvolvidos sobre esta temática defendem que crianças com vinculação segura, tendem a apresentar uma maior competência social, comparativamente a crianças com vinculações inseguras (Veríssimo et al., 2011). Esta associação é mais forte para a competência social e problemas de comportamentos externalizantes do que comportamento internalizante (Groh et al., 2014). Crianças inseguras (independentemente do tipo de insegurança) tendem a ser vistas pelos adultos como menos competentes socialmente, do que crianças com histórias de vinculação segura (Fernandes, 2020). As crianças com fracas competências sociais apresentam dificuldades de regulação emocional, na internalização de regras, dificuldade adaptativa e lentidão no desenvolvimento da empatia (Wakschlag et al., 2012).

Estas dificuldades sociais interferem, por norma, nas interações futuras e limitam o desenvolvimento de competências adicionais (Hukkelberg et al., 2019). Ou seja, as crianças com um histórico de interações seguras, por experienciarem mais respostas responsivas, tendem a sentir e interpretar as relações sociais como mais gratificantes, pelo que, sentir-se-ão mais capazes e confiantes de interagir, o que consequentemente, contribuirá para o desenvolvimento das suas competências sociais, base para interações interpessoais bem-sucedidas (Fernandes, 2020). Comparativamente a crianças, com um histórico de interações inseguras, tendem, a desenvolver uma visão do mundo menos responsiva e empática, podendo se sentir menos confiantes, preparadas e preocupadas socialmente, o que irá contribuir, negativamente, para a sua competência social (Fernandes, 2020).

Empatia e Competência Social

No ambiente social pré-escolar, para uma boa adaptação e estabelecimento de relações positivas, com colegas e adultos, a capacidade empática, revela-se essencial (Simon & Nader-Grosbois, 2021). As crianças para além de experienciarem, podem também observar os seus pares, em situações sociais mais complexas, como conflitos e comportamentos agressivos ou de isolamento, sendo nestas situações e em interações harmoniosas, uma mais-valia a competência empática para que consigam colocar-se na posição dos outros, no sentido de compreender os seus comportamento e possíveis dificuldades sociais (Simon & Nader-Grosbois, 2021). Efetivamente, a evidência empírica, demonstra que a empatia desempenha

um papel de proteção de competências sociais e relacionamentos positivos (Taylor & Glen, 2020). Pelo que, crianças com uma capacidade empática mais desenvolvida são mais aceitas pelos seus pares devido à sua atitude pró-social e baixo nível de agressividade (Wang et al., 2019), Enquanto uma fraca empatia constitui-se um preditor de comportamentos sociais mais inadequados (Ekerim-Akbulut et al., 2020).

As crianças com uma maior agressividade e conseqüente menor competência social, tendem a apresentar défices na empatia afetiva, mas não na cognitiva, uma vez que, a empatia cognitiva permite que o indivíduo compreenda as emoções dos outros, o que num indivíduo com comportamentos externalizantes, pode ser utilizado num sentido prejudicial, para perceber as emoções dos outros e assim conseguir realizar ações negativas (Sutton et al., 1999). Assim, a empatia encontra-se negativamente relacionada com comportamentos externalizantes de agressividade (Ekerim-Akbulut et al., 2020). Por outro lado, ao nível dos comportamentos internalizantes, a literatura demonstra que crianças com níveis mais elevados de empatia cognitiva apresentam menos comportamentos de isolamento, contudo, estes resultados têm de ser interpretados com algum cuidado, uma vez que, estudos sobre a ligação entre empatia e comportamentos internalizantes são, ainda, muito escassos na idade pré-escolar (Raine & Chen, 2018). Em suma, à medida que as crianças crescem tornam-se cada vez mais empáticas, reflexo de uma maior compreensão das regras, normas sociais e fatores contextuais como a pertença a um grupo (Eisenberg et al., 2015). Ao mesmo tempo o padrão de vinculação continua a fazer influência, moldando cada vez mais, as interações sociais e capacidade empática o que conseqüentemente tem implicações na competência social e emocional da criança (Stern & Cassidy, 2018).

O Presente Estudo

A presente investigação, tem como principal objetivo estudar, à luz da literatura, o período pré-escolar, um estágio marcado por uma multiplicidade de processos desenvolvimentais, fundamentais para a vida presente e futura da criança. Tendo em conta a escassez de estudos empíricos que explicam as associações entre a vinculação e competência social, o presente trabalho, procurará contribuir para a investigação do papel moderador da empatia nestas associações. Neste sentido, procurar-se-á colmatar a falta de investigação desta temática em crianças de idade pré-escolar, bem como como a escassez de estudos ao nível da empatia, como constructo constituído por três componentes (Simon & Nader-Grosbois, 2021).

Por outro lado, apesar da vinculação ser um tema amplamente investigado, são escassos os estudos que utilizam representações mentais de segurança da vinculação (Fernandes, 2020). Neste sentido, esta investigação procurará analisar a qualidade da vinculação através dos MID. Tanto quanto nos foi possível aferir são ainda escassos os estudos que investigam a empatia como variável moderadora, sendo que na sua maioria, esta é considerada parte integrante da competência social. Assim, este estudo teve como objetivo compreender melhor os fatores associados à competência social numa amostra de crianças em idade pré-escolar. Especificamente, pretendeu-se examinar as relações entre vinculação, competência social e empatia, assim como o papel potencial de mediação ou moderação da empatia na relação entre qualidade de vinculação e competência social.

Método

Participantes

A amostra desta investigação é constituída por 54 crianças (27 raparigas e 27 rapazes) com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos ($M = 4.9$; $DP = 0.6$). Pertencentes a 3 jardins de infância na região de Lisboa e Santarém. Destas, 61.8% têm irmãos (50% têm 1 irmão e 12.96% têm 2 irmãos). Relativamente às famílias das crianças, estas pertencem a uma classe socioeconómica média alta, na região de Lisboa e média, na região de Santarém. A mães têm em média 34.9 anos ($DP = 6.7$) e ao nível da sua escolaridade, 5.56% possuem o 3º ciclo, 35.19% o ensino secundário e 59.26% o ensino superior. Os pais apresentam uma idade média de 36.7 anos ($DP = 7.6$) e ao nível da sua escolaridade, 3.70% detêm o 3º ciclo, 40.74% o ensino secundário e 55.56% o ensino superior. No presente estudo, apenas participaram as crianças disponíveis e autorizadas pelos encarregados de educação, pelo que se privilegiou um processo de amostragem de conveniência e não probabilístico.

Descrição dos Instrumentos

Questionário de Dados Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi construído pela equipa de investigação do orientador deste estudo e permitiu reunir informações, já apresentadas aquando da descrição da amostra, sobre variáveis pessoais, sociais e familiares de cada criança. Este questionário foi preenchido pelas respetivas educadoras de infância, contento a seguinte recolha de dados: idade, data de nascimento, sexo, escola, turma e ano escolar, estado civil dos pais, número e sexo dos irmãos e por fim, idade, profissão e habilitações literárias da mãe e do pai.

Attachment Story Completion Task (ASCT)

O ASCT é um instrumento que tem como objetivo aceder ao modelo interno de vinculação, através da análise da forma como as crianças constroem um conjunto de narrativas a partir de cenários do dia-a-dia familiar relacionados com a vinculação. A sua aplicação é recomendada a crianças entre os 3 e os 6 anos e consiste numa entrevista de cerca de 30 minutos, na qual, através de uma família de pequenos bonecos (pai, mãe, filho “protagonista” e respetivo irmão/ã ambos do mesmo género da criança entrevistada e a vizinha) são apresentados 6 inícios de histórias distintas, sendo pedido à criança que continue de forma

autónoma e complete as histórias (Maia et al., 2009). Para além da família de bonecos, são também utilizadas: uma mesa e quatro cadeiras; um bolo de aniversário, um conjunto de pequenos pratos, copos e talheres; uma peça de feltro verde para representação da relva, uma rocha, três camas com almofadas e cobertores (uma cama para o filho “protagonista”, uma cama para o irmão/ã e uma cama para os pais) e um carro (Maia et al., 2009).

Cada história do ASCT é formulada com o objetivo de evocar uma problemática distinta, especificamente: para a figura de vinculação num papel de autoridade face a um acidente da criança (a história do “Sumo Entornado” – enquanto a família está sentada à mesa a jantar, o filho “protagonista” ao alcançar o copo de sumo, acaba, acidentalmente, por o deitar ao chão); a resposta parental face à dor (história do “Joelho Magoado” – inicia-se com a família a passear num parque onde existe uma rocha alta, sendo que o filho “protagonista” ao tentar subir sozinho à rocha cai e fere-se no joelho) e também o medo da criança (história do “Monstro no Quarto” – mostra os pais na sala a dizerem para o filho “protagonista” ir para a cama e quando este chega sozinho ao quarto, a luz apaga-se e ouve-se um barulho forte, dizendo o entrevistador à criança que há um monstro no quarto); a ansiedade de separação e capacidade de coping com um cuidador substituto, a vizinha, (história da “Partida – os pais dizem aos filhos que terão que partir numa viagem e que regressam no dia seguinte, ficando a vizinha a tomar conta deles); e por fim, a tonalidade afetiva do regresso dos pais (história do “Reencontro” – é dito à criança que já passou um dia desde a partida dos pais e a vizinha comunica que os pais regressaram). Inicialmente, é ainda dada uma instrução neutra (“Bolo de aniversário”), com o objetivo de facilitar a compreensão sobre o procedimento, não sendo, por isso, cotada.

The Kids Empathic Development Scale (KEDS)

O KEDS é um instrumento de autorrelato de medida multidimensional da empatia, desenhado para aceder à empatia afetiva, à empatia cognitiva e à empatia comportamental nas crianças. A sua aplicação consiste numa entrevista de, no máximo, 20 minutos, na qual, são apresentados doze cenários/ imagens que descrevem uma variedade de situações individuais e interpessoais que diferem na sua complexidade social. Estas diferenças encontram-se na distribuição de cenários (simples e complexos) no qual o nível de complexidade é definido do seguinte modo: 1) de acordo com a complexidade da emoção envolvida; 2) do contexto social do cenário, que pode solicitar compreensões mais ou menos

sofisticadas ou ter mais ou menos pistas para ajudar a criança na sua interpretação; 3) o número de personagens no cenário e 4) o número de perspectivas solicitada a responder.

Para cada cenário são realizadas quatro perguntas padronizadas e é utilizado um cartão de identificação emocional com diferentes emoções: simples (tristeza, alegria, raiva) e complexas (medo, surpresa e relaxado). Os cartões apresentados utilizam inferência afetiva através de imagens sem rosto, na qual, para cada cenário está presente uma ou duas faces em branco em vez de um rosto, de modo que, a criança associe uma emoção ao indivíduo no cenário. O número de figuras masculinas e femininas é contrabalançado, sendo possível adotar a perspectiva do ofensor, vítima e espectador, dependendo do cartão apresentado (Reid et al., 2013). E por último, em seis dos cenários, duas personagens têm os rostos em branco, pelo que, são realizadas as mesmas questões de forma subsequente, para ambas.

Social Competence and Behavior Evaluation Scale (SCBE)

O SCBE-30 é um questionário desenvolvido para avaliar padrões de Competência Social, Regulação e Expressão Emocional e Dificuldades de adaptação em crianças com idades compreendidas entre 30 e 78 meses (LaFrenière, Dumas, Capuano, & Dubeau, 1992). É um instrumento de aplicação breve de observação e classificação dos comportamentos das crianças preenchido pelos professores. A versão original da escala é composta por 80 itens organizados em oito subescalas e a versão reduzida, utilizada na presente investigação, comporta apenas 30 itens. Desenvolvida como forma de avaliar, mais rapidamente, a qualidade do relacionamento da criança com os pares e com os/as professores/as, mas preservando importantes características da versão original, incluindo uma estrutura de três fatores com valores elevados de sensibilidade dos itens, consistência interna e estabilidade temporal (LaFreniere & Dumas, 1996). Tendo sido aplicada a adaptação de Santos e Veríssimo (2008) para o Português Europeu.

Possui um formato de resposta do tipo Likert de 6 pontos: 1- Nunca a 6- Sempre, e é composto por três subescalas de 10 itens: Competência Social (CS), que se refere a comportamentos pró-sociais que indicam uma personalidade bem ajustada, flexível, emocionalmente madura e um padrão geralmente pró-social de adaptação social (por exemplo, “conforta ou auxilia as crianças em dificuldade”); 2) Raiva-Agressão (AA), que se refere a comportamentos externalizantes como raiva, comportamentos agressivos, egoístas e de oposição (por exemplo, “facilmente frustrado”); e por fim, 3) Ansiedade-Retirada (AW),

referindo-se a comportamento ansioso, deprimido, isolado e excessivamente dependente (por exemplo “evita novas situações”).

Attachment Story Completion Task (ASCT)

O administrador começa por apresentar cada elemento da família, pedindo à criança que atribua nomes aos pais, irmão e vizinha. De realçar que a introdução desta figura substitui a figura original da avó, deve-se essencialmente às características culturais das famílias portuguesas, onde as crianças passam muito tempo aos cuidados dos avós (Maia et al., 2009). De seguida é explicado à criança que “*Vamos contar umas histórias com a nossa família. Eu começo a contar a história e depois tu continuas*”. Após contar o início da história, o administrador solicita a participação da criança dizendo “*Agora mostra-me e conta-me o que é que aconteceu a seguir*”. Com o objetivo de envolver a criança na tarefa, é pedido que ela ajude a dispor o cenário para a próxima história.

As entrevistas foram filmadas e posteriormente cotadas por investigadores alheios a qualquer informação sobre os participantes. Cada narrativa foi cotada em 3 parâmetros: (1) resolução da história; (2) coerência da história e (3) segurança da história. A resolução da história varia numa escala de 4 pontos, entre 1 – resolução mínima e 4 – resolução completa, em que se avalia se o problema apresentado é reconhecido e resolvido. A coerência da narrativa produzida foi cotada numa escala de 8 pontos, variando entre 1- extremamente incoerente e 8- muito coerente, na qual é avaliada a estrutura lógica ao nível da sequência de eventos, com identificação do conflito e apresentação de uma resolução do mesmo. Por fim, A segurança da história numa escala de 8 pontos (1- desorganizado; 8 - muito seguro), foi avaliado o reconhecimento e resolução coerente do problema, a positividade da representação parental e o conhecimento emocional revelado. São também tidos em conta parâmetros associados ao processo narrativo, como a emoção geral expressa, o comportamento não-verbal, o grau de investimento na tarefa e a qualidade da interação com o administrador.

The Kids Empathic Development Scale (KEDS)

Para a aplicação da escala, primeiramente é explicado ao interveniente que vai participar numa atividade em que não existem respostas certas ou erradas e que serão mostradas 12 imagens, que contam uma história sendo realizadas várias perguntas as quais é pedido que respondam. Após esta explicação, é apresentada, à criança, um cartão de identificação das emoções, com seis emoções pré-definidas. Os participantes têm de identificar corretamente,

pelo menos, as faces referentes às emoções básicas (alegria, tristeza e raiva), caso contrário não é possível continuar a aplicação do instrumento.

Posteriormente, inicia-se a apresentação dos doze cenários que ilustram uma história/situação, estando presentes uma ou duas personagens de rosto em brancos. Para cada cenário são realizadas quatro questões. A primeira pergunta é de inferência afetiva (“*Como é que achas que esta/este menina/o se sente?*”) e mede a empatia afetiva. Para responder, a criança recorre ao cartão de identificação das emoções, indicando aquela que considera estar mais de acordo com a personagem do cenário. A questão seguinte avalia a empatia cognitiva através de um item de resposta aberta (“*Porque é que achas que este/esta menino/a se sente assim?*”). A terceira questão, à semelhança da anterior, solicita uma resposta aberta e refere-se à componente comportamental (“*O que é que farias se fosses aquele menino/a, senhor/a?*”). Por fim, é realizada uma questão (“*Por favor, diz-me mais sobre o que está a acontecer na imagem*”). As respostas das crianças foram registadas numa grelha de respostas criada para o efeito e cotadas com base no sistema de cotação original. Todas as respostas dadas foram pontuadas, sendo atribuída maior pontuação às respostas segundo os seguintes critérios: maior complexidade; adequação (relevância contextual e consistência das respostas); comportamento pró-social/intervenção adaptativa positiva e justificação.

Procedimento

No presente estudo, de forma a garantir os direitos e bem estar dos participantes, garantiu-se que a conduta desta investigação segue os códigos de ética da APA. A participação no presente estudo foi de carácter voluntário e não remunerado. Os participantes foram avaliados em três momentos de intervenção, através da aplicação de dois instrumentos (ASCT e KEDS) e de um questionário (SCBE-30). De forma a dar início ao estudo, procedeu-se ao contacto de profissionais e respetiva direção de três locais escolares, dois colégios privados no distrito de Lisboa e um Centro Social Interparoquial em Santarém, com uma apresentação do projeto de investigação. Após aprovação para a realização do projeto às instituições envolvidas, os participantes no estudo foram convidados a colaborar na presente investigação. As respetivas educadoras entregaram o consentimento informado aos encarregados de educação, no qual se explicou o objetivo do estudo e se solicitou a autorização para a participação dos seus filhos.

Após a análise desses dados, voltou a contactar-se as escolas para dar início às recolhas presenciais com as crianças e preenchimento dos questionários sociodemográficos. Os

instrumentos ASCT e KEDS foram aplicados de forma individual, em ocasiões distintas e com base nas instruções dos manuais. A cotação foi feita por investigadores treinados e estranhos à recolha dos dados, assegurando-se assim a imparcialidade da mesma. Foi disponibilizada uma sala adequada nas instituições de ensino, onde o administrador e a criança estiveram sentados numa posição, face a face e efetuou-se as respetivas gravações áudio. O instrumento SCBE-30, foi posteriormente aplicado a cada educadora de infância sobre as crianças da sua sala com autorização para participação na investigação. O seu preenchimento foi realizado após o horário laboral, com a ajuda da investigadora do estudo. Finalmente, todos os dados foram codificados e introduzidos em base de dados confidencial preservando a confidencialidade, para análise estatística no programa Statistical Package For The Social Sciences – SPSS Statistics e SPSS Amos, V29, IBM.

Resultados

Fiabilidade dos Instrumentos

Tabela 1

Fiabilidade das Narrativas da Vinculação

	Média	Desvio Padrão	k*
ASCT	4.33	1.39	>.80

* Acordo inter-observadores, Cohen's Kappa.

Tabela 2

Fiabilidade das Dimensões da Empatia e Competências Sociais

	Média	Desvio padrão	Alpha
Empatia Afetiva	11.48	3.98	.66
Empatia Comportamental	15.41	7.15	.78
Empatia Cognitiva	18.22	5.69	.79
Empatia Total	45.11	14.58	.90
Competência Social	4.52	.58	.77
Agressividade	1.67	.54	.74
Isolamento	2.03	.51	.71

O valor de k traduz um acordo inter-observadores excelente da cotação das narrativas de vinculação. Os valores de alfa indicam uma fiabilidade entre boa e satisfatória das dimensões.

Análises Descritivas

De forma a averiguar a relação entre a variabilidade das variáveis em estudo realizou-se uma análise correlacional entre as variáveis da segurança da vinculação, empatia e competência social.

Tabela 3

Correlações de Pearson

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Vinculação	-								
2 Empatia Afetiva	.16	-							
3 Empatia Cognitiva	.11	.75**	-						
4 Empatia Comport.	.23	.50**	.62**	-					
5 Empatia Total	.20	.80**	.90**	.87**	-				
6 Agressividade	-.27*	-.20	-.22	-.20	-.23	-			
7 Isolamento	-.33*	-.13	-.13	-.14	-.16	.04	-		
8 Comp. Social	.34*	.16	.08	.14	.14	-.76**	-.09	-	
9 Sexo	-.30*	-.05	.00	.03	.00	.17	.18	-.10	-
10 Idade	-.12	.48**	.43**	.21	.40**	-.30*	.15	.27*	.24

* $p < .05$; ** $p < .001$.

Conforme esperado, as dimensões da empatia apresentaram correlações altamente significativas e positivas entre si, enquanto as dimensões da competência social e agressividade demonstraram uma correlação significativa e negativa, conforme os resultados da Tabela 1. A vinculação apresenta correlações significativas e negativas com a agressividade e isolamento e uma correlação significativa e positiva com a competência social, assim como um efeito marginal positivo e pequeno com a Empatia Comportamental. Os coeficientes de correlação entre a Agressividade e as dimensões da Empatia apresentam tamanhos de efeito negativos pequenos, existindo apenas um efeito marginal ($p < .10$) na correlação com a Empatia Total. Ao nível do sexo, apenas é observável uma correlação significativa e negativa, relativamente à qualidade da vinculação. Por fim, é possível observar que a empatia afetiva, empatia comportamental e empatia total apresentam correlações altamente significativas e positivas com a idade. À semelhança da agressividade com uma correlação significativa e negativa, com a idade e a competência social uma correlação significativa e positiva, com a idade da criança.

Análise Multivariada

Efeitos Multivariados em Função do Sexo e Idade

Foi realizada uma análise multivariada das variáveis em estudo em função do sexo, controlando a idade das crianças e através do Lambda de Wilks foi possível observar que existe um efeito multivariado significativo da idade ($F(7,45) = 4.29, p < .001, \Lambda \text{ de Wilks} = .600$) mas não existe um efeito significativo multivariado do sexo ($F(7,45) = 1.14, p = .358, \Lambda \text{ de Wilks} = .850$).

Efeitos Entre Sujeitos em Função do Sexo e Idade

Temos um efeito da idade como covariável, com as crianças mais velhas a apresentar maior empatia afetiva, cognitiva e total, menor agressividade e maior competência social (ver Tabela 3). Através da comparação entre ambos os sexos, das médias nas variadas dimensões em estudo, foi possível verificar diferenças significativas entre o sexo feminino e masculino na vinculação. Sendo que, as raparigas apresentam uma melhor qualidade de vinculação, comparativamente aos rapazes. É possível observar, igualmente, um efeito marginal entre sexos ao nível da agressividade. Sendo que rapazes apresentam níveis mais elevados de agressividade, comparativamente às raparigas, conforme exemplificado na Tabela 4.

Tabela 4

Efeitos Entre Sujeitos em Função da Idade

	M(dp)	F(gl)	p
Vinculação	4.74 (1.32)	.12 (1,51)	.73
Empatia Afetiva	11.67 (4.07)	17.10 (1,51)	.000 ***
Empatia Cognitiva	18.22 (6.27)	12.60 (1,51)	.000 ***
Empatia Comport.	15.22 (6.54)	2.39 (1,51)	.128
Empatia Total	45.11 (14.58)	10,58 (1,51)	.002 **
Agressividade	1.58 (.58)	7.31 (1,51)	.009 **
Isolamento	1.94 (.42)	.71	.405
Competência Social	4.58 (.54)	5.31 (1,51)	.025 *

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Tabela 5

Efeitos Entre Sujeitos em Função do Sexo

	Sexo		F(gl)	p
	Feminino	Masculino		
	M (dp)	M (dp)		
Vinculação	4.74 (1.32)	3.93 (1.39)	4.20 (1,51)	.045 *
Empatia Afetiva	11.67 (4.07)	11.30 (3.97)	1.86 (1,51)	.18
Empatia Cognitiva	18.22 (6.27)	18.22 (5.18)	.72 (1,51)	.40
Empatia Comport.	15.22 (6.54)	15.59 (7.84)	.03 (1,51)	.86
Empatia Total	45.11 (14.48)	45.11 (14.96)	.60 (1,51)	.44
Agressividade	1.58 (.58)	1.76 (.50)	3.60 (1,51)	.06 +
Isolamento	1.94 (.42)	2.12 (.60)	1.11 (1,51)	.30
Competência Social	4.58 (.54)	4.48 (.63)	1.30 (1,51)	.26

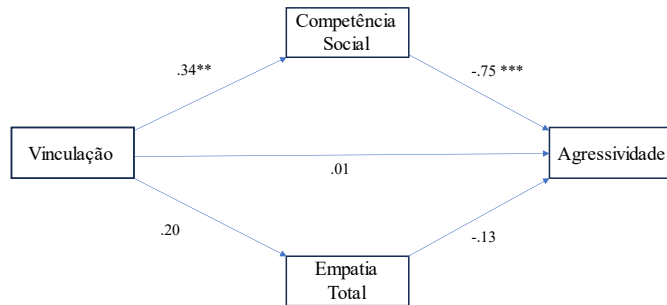
* $p < .05$, + $p < .10$

Análises de Caminho (Path analysis)

O exame visual do padrão de correlações entre as variáveis em estudo indicava uma relação significativa positiva entre qualidade da vinculação e competência social, mas sem mediação ou mesmo moderação potencial por parte da empatia (ver Tabela 1), uma circunstância que foi confirmada recorrendo à análise de regressão múltipla prevendo a competência social. Contudo, o padrão de correlações indicava também efeitos diretos e indiretos potenciais da vinculação na agressividade e isolamento, com e sem mediação da competência social, assim como o interesse em aprofundar tais relações com a empatia (escolhendo apenas a empatia total para minimizar o número de análises e reduzir erros do Tipo I). Foram, portanto, realizadas análises de caminho, separadamente para a agressividade (Ver Figura 1) e o isolamento (Ver Figura 2). Ambos os modelos obtidos, demonstraram bom ajustamento: Agressividade (CMIN=.345, gl=1, $p=.557$; CFI=1.000; TLI=1.075; RMSEA=.000); Isolamento (CMIN=.345, gl=1, $p=.557$; CFI=1.000; TLI=1.1402; RMSEA=.000). Os resultados revelaram a mediação total significativa pela competência social, da relação entre a vinculação e a agressividade. Pelo contrário, foi verificado apenas o efeito significativo direto da vinculação no isolamento. Em ambas as análises os caminhos aferentes e eferentes da empatia total mostraram efeitos pequenos e não-significativos.

Figura 1

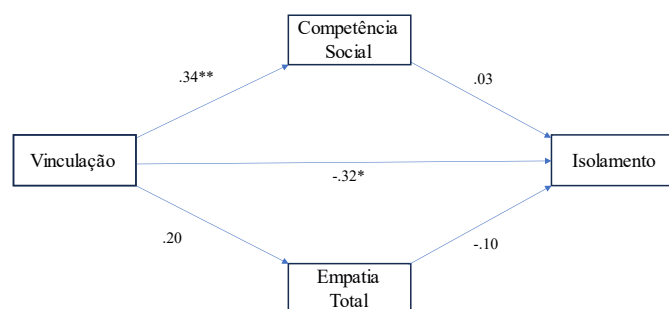
Análise de Caminhos prevendo a Agressividade



Coeficientes beta estandardizados: *** $p < .001$, ** $p < .01$

Figura 2

Análise de Caminhos prevendo o Isolamento



Coeficientes beta estandardizados: ** $p < .01$, * $p < .05$

Discussão

A presente investigação teve como objetivo fundamental analisar a relação entre qualidade de vinculação e competência social de crianças em idade pré-escolar, bem como testar o potencial papel mediador ou moderador da empatia nesta associação. Os resultados obtidos vão no mesmo sentido de estudos prévios, que asseguram a correlação entre a segurança nas relações de vinculação e competência social de crianças em idade pré-escolar. De um modo geral, foi possível verificar que uma relação segura com a figura de vinculação promove um funcionamento social mais adaptativo em contexto escolar e assume um papel protetor contra a entrada da criança numa trajetória de desenvolvimento desviante, associada a comportamentos disruptivos. Estas conclusões reforçam a evidência existente sobre a importância desta primeira relação, como base essencial para que a criança consiga, posteriormente, adaptar-se a um mundo social mais amplo (Bretherton, 1992). Ao nível da empatia, contudo, não se verificou nenhum efeito de mediação ou moderação.

A segurança da vinculação foi avaliada através de um instrumento de completamento de histórias, que permitiu aceder aos modelos internos, construídos a partir das experiências da criança com as figuras de vinculação (Bretherton et al., 1990). A validade do ASCT na avaliação da segurança do comportamento de vinculação, durante a primeira infância, encontra-se amplamente reconhecida em estudos anteriores (Bretherton et al., 1990). Na presente investigação, através da utilização deste instrumento e do questionário realizado às educadoras de infância, o SCBE-30, foi possível verificar que a vinculação se correlaciona significativamente com a competência social. Neste sentido, as crianças com uma vinculação mais segura apresentaram níveis de competência social mais elevados (concretamente menores valores de agressividade e isolamento e maiores de competência social). O que foi, anteriormente, observado em diversos estudos (Veríssimo et al., 2011; Groh et al., 2014; Fernandes, 2020).

Os resultados vão de encontro à teoria de Bowlby (1982), segundo a qual as experiências de vinculação, repetidas diariamente e internalizadas, influenciam fortemente o desenvolvimento socioemocional da criança. Uma vez que, é neste primeiro contexto relacional, que esta começa a desenvolver as suas competências de interação e um senso de autoestima, características fundamentais para as suas interações futuras, no sentido de minimizar possíveis comportamentos disruptivos, internalizantes e externalizantes (Hukkelberg et al., 2019). Neste sentido, uma relação de vinculação segura poderá promover

uma melhor competência social, dada à existência de uma história de disponibilidade e responsividade que deverá resultar no desenvolvimento de um conjunto de expectativas sociais positivas, por parte da criança (Hukkelberg et al., 2019).

A história de um cuidado responsivo irá igualmente gerar um sentido de autovalorização que poderá contribuir para que a criança se torne num parceiro social mais atrativo e mais competente (Elicker et al., 1992). Esta confiança e segurança levam a criança a estar mais bem preparada para interagir em novos contextos e a sentir-se mais segura para explorar o ambiente à sua volta que, por sua vez, resultará no desenvolvimento das suas competências sociais (Rubin et al., 1991). Pelo que, tais características podem levar a que seja descrita, pela educadora, como mais competente socialmente. Contrariamente, crianças com uma relação de vinculação menos segura, possivelmente marcada, por uma maior indisponibilidade e/ou incoerência de cuidados, por parte dos progenitores, foram descritas como mais agressivas e/ou isoladas. Estes resultados encontram-se em concordância com a literatura e evidência empírica, sendo que, crianças com uma história de vinculação insegura, demonstram uma maior dificuldade em interagir com os que a rodeiam (Amaral, 2019).

Ao nível da competência social, tendo por base os resultados obtidos, podemos verificar que as crianças podem, simultaneamente, apresentar comportamentos agressivos e de isolamento, vivível pela inexistência de uma correlação entre estas variáveis. Este tema é pouco estudado na literatura, por norma, investigadores, pais e professores focam-se apenas no isolamento (Zhao et al., 2020). Contudo, os estudos desenvolvidos, observaram que indivíduos socialmente isolados, podem apresentar também níveis elevados de agressividade, especialmente visível em crianças mais velhas e adultos (Zhao et al., 2020). São colocadas diversas hipóteses para esta associação, como por exemplo, a ideia de que crianças isoladas, face a um maior sentimento de solidão e especialmente quando são alvo de ataque pelos pares, tendem a exibir mais comportamentos agressivos, numa possível tentativa de defesa (Cummings & Miller-Graff, 2015).

O presente estudo indica que crianças com um comportamento de isolamento podem ainda ser socialmente competentes, contrariamente às crianças agressivas. Ou seja, uma criança ainda que isolada pode deter competências sociais, enquanto uma criança agressiva apresenta provavelmente menos adaptação social. Estas diferenças comportamentais são especialmente visíveis nos anos pré-escolares com a entrada no grupo de pares. Nesta fase é esperado que as relações se complexifiquem e que, gradualmente, as crianças se tornem socialmente mais

competentes, sendo capazes de iniciar e manter interações positivas, coordenadas e sustentadas com os outros de um modo consistente (Coplan & Arbeau, 2009). A investigação com crianças desta faixa etária revela-se, assim, muito importante no sentido de identificar precocemente possíveis indicadores de um mau ajustamento social.

Do ponto de vista teórico, uma criança com uma vinculação segura, foi alvo de um cuidado mais responsivo e de um olhar mais sensível, por parte dos seus cuidadores (Bowlby, 1982). Segundo Pines e Marrone (2003), os conceitos de responsividade e sensibilidade, são paralelos ao construto de empatia, na medida em que envolvem a capacidade de ver as situações do ponto de vista do outro, estar alerta aos seus sinais e interpretá-los de forma rápida. Ou seja, os cuidadores constituem-se, um modelo empático na medida em que as crianças interiorizam que, quando uma pessoa precisa, outra deve reagir com compaixão, como os seus pais fazem consigo (Shaver et al., 2016). A segurança da vinculação contribui, deste modo, para que a criança construa um reportório mais positivo que utilizara caso encontre alguém numa situação mais vulnerável, pelo que crianças com uma vinculação segura, face a este modelo empático, se desenvolvam mais preocupadas, responsivas e empáticas (Shaver et al., 2016). Uma outra explicação teoricamente apoiada é a de que, as crianças com vinculação segura vão ter as suas necessidades emocionais satisfeitas pelos pais e, por isso, podem atender ao stress do outro de forma mais empática (Shaver et al., 2016).

Na presente investigação, a vinculação não apresentou uma relação significativa com as dimensões da empatia. A evidência empírica anterior defende a existência desta relação, no sentido da influência de uma vinculação segura no desenvolvimento empático (Johnson et al., 2007; Panfile & Laible, 2012). Podemos colocar a hipótese de que estes resultados se devem ao facto do desenvolvimento, como referido por Bensalah e colaboradores (2016), ser um processo lento e assim, melhor observável em crianças mais velhas. Por outro lado, também podemos postular que o desenvolvimento da empatia, face a ser influenciado por outros fatores internos e externos, para além da vinculação, acaba por originar diferenças individuais, podendo a empatia dos participantes da investigação ser mais bem explicada por outra variável, como o temperamento, fatores culturais ou genética (McDonald & Messinger, 2011; Stern et al., 2021).

Neste sentido, são necessários estudos futuros de forma a compreender se os resultados desta investigação se replicam ou se, existem outros fatores mediadores, nesta relação com a vinculação, que não foram analisados. A evidência empírica anterior, demonstra que a empatia

desempenha um papel de proteção de competências sociais e relacionamentos positivos (Taylor & Glen, 2020). Enquanto, uma fraca empatia constitui-se um preditor de comportamentos sociais desajustados (Ekerim-Akbulut et al., 2020). Segundo Lovett e Sheffield (2007) a relação entre empatia e agressividade é mais robusta quando as crianças são mais velhas. (Simon & Nader-Grosbois, 2021). No presente estudo, as diferentes dimensões da empatia não apresentaram correlações significativas com a competência social ou isolamento, mas revelou-se já uma tendência ($p < .10$) de associação negativa entre a empatia total e a agressividade.

Em relação a possíveis diferenças do género ao nível das diferentes dimensões, foram observadas dissemelhanças, na qualidade da vinculação. As raparigas apresentaram vinculações mais seguras, comparativamente aos rapazes. A teoria da vinculação defende que os bebés do sexo masculino e feminino enfrentam, essencialmente, as mesmas ameaças à sua saúde e sobrevivência, precisando assim, normativamente, da mesma proteção e investimento dos cuidadores (Del Giudice, 2018). Pelo que, do ponto de vista evolutivo não seria de esperar que crianças contruíssem padrões de vinculação diferenciados pelo seu género. Nas investigações empíricas anteriormente realizadas, foi possível observar que diferenças inter-individuais ao nível da competência linguística (e.g., grau de compreensão verbal, conhecimentos lexicais, gramaticais e de vocabulário) constituem-se variáveis com uma, considerável influência, nas tarefas em que é necessária a construção de narrativas (Maia et al., 2011). Neste sentido, face às diferenças encontradas é possível supor que as raparigas que participaram na investigação apresentam uma melhor competência linguística que se refletiu na cotação da qualidade da sua vinculação. Pelo que, seria de esperar, que caso fosse controlada a variável da competência linguística as diferenças na qualidade de vinculação entre géneros deixariam de ser notórias.

Do ponto de vista da agressividade, na presente investigação, os rapazes apresentaram, níveis ligeiramente mais elevados, comparativamente às raparigas. Os resultados estão em conformidade com estudos anteriores, nos quais crianças do sexo masculino são, por norma, descritas como mais agressivas comparativamente às crianças do sexo feminino (Torres et al., 2014; Fernandes, 2020). Estas diferenças são assim, visíveis precocemente e podem ser explicadas tendo por base uma perspetiva biológica, evolutiva e sociocultural, na qual os homens tradicionalmente, envolvem-se em mais agressões e assumem uma postura mais firme enquanto as mulheres são descritas como mais calmas e sociais. Por outro lado, as investigações indicam que algumas formas de agressão são mais comuns em indivíduos do sexo feminino, especialmente a agressão descrita como indireta (Lansford et al., 2013). Neste

sentido, os resultados sobre esta temática podem ser diversos, face às diferentes dimensões que podem estar a ser estudadas.

Não foram visíveis diferenças entre rapazes e raparigas ao nível da empatia. Nos adultos, por norma as mulheres são descritas como mais empáticas do que os homens, no entanto em idade pré-escolar esta diferença é ainda pouco visível, ainda que alguns estudos relatem diferenças (Benenson et al., 2021). O mesmo é visível ao nível da competência social, para o qual os resultados apresentam diferentes conclusões (Barrig & Parco, 2017). Uma das hipóteses explicativas mais recorrentes prende-se com a possibilidade de nesta idade a pressão social para se comportar de forma aceitável para o seu sexo teve um menor tempo para exercer a sua influência.

Relativamente à idade, foram observadas diferenças significativas, especificamente, as crianças mais velhas apresentaram níveis mais elevados de empatia afetiva, cognitiva e consequentemente de empatia total. A empatia constitui-se uma competência que se vai desenvolvendo ao longo da vida do indivíduo, através das consecutivas interações que a criança estabelece com o meio envolvente, pelo que, tendencialmente crianças mais velhas apresentam uma melhor capacidade empática (Decety & Holvoet, 2021). Foi possível, também, observar que crianças mais novas apresentam níveis de agressividade superiores e crianças mais velhas aparentam uma maior competência social. Estes resultados estão em conformidade com a evidencia empírica (Torres et al., 2014). Tal como seria de esperar, à medida que a criança fica mais velha, face ao seu maior desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e emocional, detém de maiores competências que lhe permitem interagir com os outros, sem que necessitem de utilizar recursos agressivos, pelo que são também descritas como mais competentes socialmente (Torres et al., 2014).

Ao nível dos efeitos da empatia na associação entre as variáveis em estudo, não se obteve um efeito de moderação da empatia na relação entre a vinculação e competência social das crianças. Os resultados mostraram uma relação significativa positiva entre qualidade da vinculação e competência social, sem mediação ou moderação por parte da empatia. Análises de caminho subsequentes, revelaram que a competência social mediou a relação negativa entre qualidade da vinculação e agressividade. Além disso, a relação significativa negativa da qualidade da vinculação e o isolamento, não foi mediada ou moderada quer pela competência social como pela empatia.

Limitações e Investigações Futuras

Apesar do seu contributo, a presente investigação também teve as suas limitações. Em primeiro lugar, a maioria dos participantes são oriundos de famílias pertencentes a uma classe socioeconómica média e média alta, com pais com formação avançada. Pelo que, não representam a generalidade das famílias portuguesas, o que resulta numa validade externa muito reduzida. Em estudos futuros, no sentido de uma generalização dos resultados, é importante procurar uma amostra mais diversificada a nível socioeconómico.

A segunda limitação, prende-se com o facto de as medidas aplicadas serem concorrentes, ou seja, a recolha foi realizada, sensivelmente, ao mesmo tempo. Tal facto, implica a não existência de validade preditiva, quer isto dizer, que com base nos resultados anteriormente descritos, não é possível afirmar que a qualidade da vinculação prediz a empatia que prediz uma melhor competência social. No sentido de colmatar esta limitação e a falta de investigações empíricas realizadas com base nesta metodologia, seria importante realizar um estudo de carácter longitudinal onde se analisasse, por exemplo, a direção dos efeitos entre a qualidade da relação de vinculação, empatia e competência social, em momentos distintos no tempo.

A relação entre a vinculação e a competência social provavelmente não é totalmente mediada pela empatia, pelo que pode ser explicada por outros fatores como genética, temperamento, religião, socialização dos pais, contextos culturais, estatuto socioeconómico e vulnerabilidade social. Sendo neste sentido, importante uma investigação multidimensional das variáveis influenciadoras da diferenciação das trajetórias do desenvolvimento. Assim, seria interessante que estudos futuros alargassem a investigação a outros fatores mediadores e moderadores.

Tal como referido anteriormente, uma terceira limitação foi não termos controlado a capacidade linguística, as suas possíveis interferências na produção oral e, em especial, na competência narrativa, isto é, a capacidade para criar um enredo e construir uma história. Ao nível do instrumento utilizado, apesar do ASCT ser uma medida validada e amplamente utilizada, para uma investigação mais detalhada, sugere-se que sejam utilizadas medidas de observação que permitem abranger um leque mais variado de interações e comportamentos da díade. O mesmo se aplica à medida escolhida para avaliar a empatia, apesar do instrumento utilizado avaliar a reação da criança a cenários específicos, a observação do seu comportamento revela-se um método mais objetivo. Adicionalmente, destaca-se que avaliámos crianças

pequenas, com idades entre os 4 e os 6 anos pelo que, tendo em conta os anos da pandemia e a inerente falta de interação social, podem ter influenciado a sua perceção empática.

Ao nível da competência social, em futuras investigações, seria vantajoso a utilização de uma abordagem com múltiplos informadores. Os contextos familiares e escolares são centrais no desenvolvimento, pelo que, para além dos observadores treinados, cuidadores e professores são informantes importantes do comportamento das crianças. Os professores observam o comportamento da criança em contexto escolar e podem comparar o comportamento com os outros colegas, enquanto os pais observam as crianças em vários contextos, mas têm informações limitadas sobre o comportamento de seus filhos na escola. Cada um desses adultos significativos, detêm assim, de uma perspetiva única, pelo que, a informação de ambos sobre a criança pode ajudar os pesquisadores a entender melhor ajustamento social da criança (Fernandes, 2020). Em suma, sugere-se que idealmente os estudos futuros primam por uma abordagem multi-método, incluindo medidas de observação.

Apesar das limitações, este estudo contribuiu para o aumento da literatura sobre a relação entre as variáveis, reforçando a importância da vinculação para um desenvolvimento saudável, bem como dos benefícios de uma criança socialmente competente e empática. Deste modo, revela-se crucial investir em intervenções precoces que promovam uma vinculação segura e previnam possíveis prejuízos nas capacidades empáticas e sociais de crianças. Para que, com base na evidência científica e através do apoio de cuidadores e professores seja possível intervir, positivamente, no desenvolvimento da criança.

Do nosso conhecimento, este foi o primeiro estudo que tentou examinar o papel mediador ou moderador da empatia na relação entre a vinculação e competência social, em crianças de idade pré-escolar. A perspetiva de investigação que estuda a empatia como uma dimensão separada da competência social, é ainda escassa. Neste sentido, apesar de não terem sido encontrados resultados significativos nos caminhos aferentes ou eferentes da empatia, a direção destes efeitos está de acordo com a teoria. No seu conjunto, o presente estudo também permitiu promover novas sugestões para estudos futuros que possam dar continuidade à investigação desenvolvida até à data. Finalmente, tendo corroborado a existência de uma relação significativa entre a vinculação e competência social, este estudo confirma implicações teóricas que são transversais para a prática e sublinha a importância da vinculação no desenvolvimento social da criança.

Referências

- Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932–937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Amaral, R., Monteiro, L., & Santos, C. (2019). Perfis de envolvimento relativo do pai e ajustamento social de crianças em jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 37(4), 463-477. <https://doi.org/10.14417/ap.1553>
- Bárrig, P., & Parco, D. (2017). Temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.24265>
- Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T., & Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 290–302. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.2.290>
- Benenson, J.F., Gauthier, E. & Markovits, H. (2021). Girls exhibit greater empathy than boys following a minor accident. *Sci Rep*, 11(1), 65-79. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-87214-x>
- Bensalah, L., Caillies, S., & Anduze, M. (2016). Links Among Cognitive Empathy, Theory of Mind, and Affective Perspective Taking by Young Children. *The Journal of genetic psychology*, 177(1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1106438>
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child’s tie to his mother. *International Journal of PsychoAnalysis*, 39(5), 350-373.
- Bowlby J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *The American journal of orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759-775. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759>
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2016). The internal working model construct in light of contemporary neuroimaging research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rded., pp. 63–88). The Guilford 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 the pre-school years: Theory, research and intervention* (pp. 273–308). Chicago: The University of Chicago Press.
- Brothers, L. (1989). A biological perspective on empathy. *The American Journal of Psychiatry*, 146(1), 10–19. <https://doi.org/10.1176/ajp.146.1.10>
- Bubandt, N., & Willerslev, R. (2015). The Dark Side of Empathy: Mimesis, Deception, and the Magic of Alterity. *Comparative Studies in Society and History*, 57(1), 5-34. <https://doi.org/10.1017/s0010417514000589>
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rded., pp. 3–22). The Guilford Press. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1429117>
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143-161). New York, NY: The Guilford Press.
- Cummings, E. M., & Miller-Graff, L. E. (2015). Emotional security theory: An emerging theoretical model for youths' psychological and physiological responses across multiple developmental contexts. *Current Directions in Psychological Science*, 24(3), 208–213. <https://doi.org/10.1177/0963721414561510>

- Decety, J., & Holvoet, C. (2021). The emergence of empathy: A developmental neuroscience perspective. *Developmental Review*, 62, 10-19.
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100999>
- Decety, J., Meidenbauer, K. L., & Cowell, J. M. (2018). The development of cognitive empathy and concern in preschool children: A behavioral neuroscience investigation. *Developmental science*, 21(3), 1-12. <https://doi.org/10.1111/desc.12570>
- Del Giudice M. (2018). Sex differences in attachment styles. *Current opinion in psychology*, 25(2), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.004>
- Ekerim-Akbulut, M., H. H. Şen, B. Beşiroğlu, and B. Selçuk. (2020). The Role of Theory of Mind, Emotion Knowledge and Empathy in Preschoolers Disruptive Behavior. *Journal of Child and Family Studies* 29(1), 128–143. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01556-9>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 610–656). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. Parke & G.W. Ladd (Eds.), *Family and Peer Relationships: Modes of Linkage* (pp. 77-106). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fearon, R. M. P., & Roisman, G. I. (2017). Attachment theory: progress and future directions. *Current opinion in psychology*, 15(6), 131–136.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.002>
- Fernandes, M. S. (2020). *Attachment representations and social competence in preschool children* [Tese de doutoramento, ISPA- Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/7474>
- Gazelle, H., & Ladd, G. W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: a diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child development*, 74(1), 257–278.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00534>

- Graça, J., Palma, M., Mendonça, C., Cargaleiro, I., & Melo, J. (2013). Empatia: Ferramenta Pró-social explorada num grupo terapêutico. *PsiLogos*, 11 (2), 57-69.
<https://doi.org/10.25752/psi.4105>
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Steele, R.D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: a meta-analytic study. *Attachment & human development*, 16(2), 103–136. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.883636>
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47–80). Cambridge University Press
- Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2019). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, 28(4), 443–459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC psychiatry*, 19(1), 354. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Johnson, S. C., Dweck, C. S., & Chen, F. S. (2007). Evidence for infants' internal working models of attachment. *Psychological Science*, 18(6), 501–502.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01929.x>
- Justo, A. R., Carvalho, J. C. N., & Kristensen, C. H. (2014). Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 15(2) 510-523 <http://dx.doi.org/10.15309/14psd150214>
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8, 369-377. <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369>
- LaFreniere, P. J., Masataka, N., Butovskaya, M., Chen, Q., Dessen, M. A., & Atwanger, K., (2002). Cross-cultural analysis of social competence and behavior problems in preschoolers. *Early Educational Development*, 13(2), 201–220.

- LaFreniere, P. J., & Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21(1), 56–69. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.1.56>
- Lansford, J. E., Skinner, A. T., Sorbring, E., Di Giunta, L., Deater-Deckard, K., Dodge, K. A., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Tapanya, S., Tirado, L. M., Zelli, A., Al-Hassan, S. M., Alampay, L. P., Bacchini, D., Bombi, A. S., Bornstein, M. H., & Chang, L. (2012). Boys' and Girls' Relational and Physical Aggression in Nine Countries. *Aggressive behavior*, 38(4), 298–308. <https://doi.org/10.1002/ab.21433>
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E., & Granlund, M. (2009). The construct of social competence—How preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*, 41(1), 51–68. <https://doi.org/10.1007/BF03168485>
- Maia, J., & Veríssimo, M. (2011). Teoria da vinculação: O salto do comportamento para o nível da representação. *Psicologia Educação e Cultura*, 15(2), 380–393. <http://hdl.handle.net/10400.12/1214>
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Fernandes, M. (2009). Adaptação portuguesa do Attachment Story Completion Task – *Manual de aplicação e cotação: Dimensão contínua de segurança*. Manuscrito não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Pinto, A. (2014). Modelos internos dinâmicos de vinculação: Uma metáfora conceptual. *Análise Psicológica*, 32(2), 279-288. <http://dx.doi.org/10.14417/ap853>
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1), 66–104. <https://doi.org/10.2307/3333827>
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95–124). Ablex Publishing.

- Markovic, A., & Bowker, J. C. (2017). Friends also matter: Examining friendship adjustment indices as moderators of anxious-withdrawal and trajectories of change in psychological maladjustment. *Developmental Psychology*, 53(8), 1462–1473. <https://doi.org/10.1037/dev0000343>
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. In J. J. Sanguinetti, A. Acerbi, J. A. Lombo (Eds.), *Free Will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue* (pp.333–359). IF Press
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., Gillath, O., & Nitzberg, R. A. (2005). Attachment, Caregiving, and Altruism: Boosting Attachment Security Increases Compassion and Helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(5), 817–839. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.5.817>
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Silva, F., Branco, I., & Santos, J, A. (2015). Os Modelos Internos Dinâmicos Analisados com Recurso às Narrativas de Representação da Vinculação em Adultos. *Temas em Psicologia*, 23(2) 443- 452. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.2-15>
- Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1-21. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0003>
- Paz, Y., Davidov, M., Orlitsky, T., Roth-Hanania, R., & Zahn-Waxler, C. (2022). Developmental trajectories of empathic concern in infancy and their links to social competence in early childhood. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 63(7), 762–770. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13516>
- Pines, M., & Marrone, M. (2003). Empathy and sensitive responsiveness. In M. Cortina & M. Marrone (Eds.), *Attachment theory and the psychoanalytic process* (pp. 42–61). Whurr Publishers.
- Preston, S. D., Ermler, M., Lei, Y., & Bickel, L. (2020). Understanding empathy and its disorders through a focus on the neural mechanism. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, 127, 347–370. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.03.001>

- Raine, A., & Chen, F. R. (2018). The Cognitive, Affective, and Somatic Empathy Scales (CASES) for children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 47(1), 24–37. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1295383>
- Reid, C., Davis, H., Horlin, C., Anderson, M., Baughman, N., & Campbell, C. (2013). The Kids' Empathic Development Scale (KEDS): a multi-dimensional measure of empathy in primary school-aged children. *The British journal of developmental psychology*, 31(2), 231–256. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12002>
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2–10. <https://doi.org/10.1177/001100007500500202>
- Rubin, K. H., & Barstead, M. (2018). Social withdrawal and solitude. In M. Bornstein, M. E. Arterberry, K. L. Fingerman, & J. E. Lansford (Eds.), *The SAGE encyclopedia of lifespan human development* (pp. 2101- 2103). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://doi.org/10.4135/9781506307633.n780>
- Rubin, K. H., Hymel, S., Mills, R., & Rose-Krasnor, L. (1991). Conceptualizing different pathways to and from social isolation in childhood. In D. Cicchetti, & S. Toth (Eds.), *The Rochester Symposium on developmental psychopathology*, (2^aed., pp. 91-122). New York: Cambridge University Press.
- Santos, A.J., & Veríssimo, M. (2008). Escala de avaliação do comportamento e competência social (LaFreniere e Dumas, 1995) XIII Conferencia Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Braga, Portugal
- Santos, A. J., Monteiro, L., Sousa, T., Fernandes, C., Torres, N., & Vaughn, B. (2015). O reduzido envolvimento social: implicações para o ajustamento psicossocial de crianças em contexto pré-escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 28(1), 186–193. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528120>
- Shaver, P., Mikulincer, M., Gross, J., Stern, J. & Cassidy, J. (2016). Lifespan Perspective on Attachment and Care for Others: Empathy, Altruism, and Prosocial Behavior. In Cassidy, J., & Shaver, P. (2016). *Handbook of Attachment* (3^a ed.,pp. 878–917). New York: Guilford Press. <https://hdl.handle.net/2066/162472>

- Salerni, N., & Caprin, C. (2022). Prosocial Behavior in Preschoolers: Effects of Early Socialization Experiences With Peers. *Frontiers in psychology*, *13*, 840080. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840080>
- Silva, F., Fernandes, M., Veríssimo, M., Shin, N., Vaughn, B. E., & Bost, K. K. (2008). A concordância entre o comportamento de base segura com a mãe nos primeiros anos de vida e os modelos internos dinâmicos no pré-escolar. *Análise Psicológica*, *26* (3), 411-422. <https://doi.org/10.14417/ap.503>
- Simon, P., & Nader-Grosbois, N. (2021). Preschoolers' Empathy Profiles and Their Social Adjustment. *Frontiers in psychology*, *12*, 782500. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.782500>
- Ştefan, C. A., & Avram, J. (2019). Investigating attachment status effects on preschoolers' empathic perspective-taking. *Child & Youth Care Forum*, *48*(5), 663–675. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09498-5>
- Stern, J. A., & Cassidy, J. (2018). Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences. *Developmental Review*, *47*(3), 1–22. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.09.002>
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year olds. *Social Development*, *13*(1), 1–13. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00254.x>
- Sutton J., Smith P. K., Swettenham J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, *17*(3), 435–450. <https://doi.org/10.1348/026151099165384>
- Taylor, L. K., & Glen, C. (2020). From empathy to action: Can enhancing host-society children's empathy promote positive attitudes and prosocial behavior toward refugees? *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *30*(2), 214–226. <https://doi.org/10.1002/casp.2438>
- Thompson, R. A., Simpson, J. A., & Berlin, L. J. (2022) Taking perspective on attachment theory and research: nine fundamental questions. *Attachment & Human Development*, *24*(5), 543-560. <https://doi.org/10.1080/14616734.2022.2030132>

- Throop, C. J. (2023). Empathy and its limits: a manifesto. In F. Mezzenzana and D. Peluso (Eds.), *Conversations on Empathy: Interdisciplinary Perspectives on Empathy, Imagination and Othering* (pp. 27–33). London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003189978>
- Torres, N., Veríssimo, M., Monteiro, L., Ribeiro, O., & Santos, A. J. (2014). Domains of father involvement, social competence and problem behavior in preschool children. *Journal of Family Studies*, 20, 188. <http://doi.org/10.1080/13229400.2014.11082006>
- Uzefovsky, F., Paz, Y., & Davidov, M. (2020). Young infants are pro-victims, but it depends on the context. *British journal of psychology*, 111(2), 322–334.
<https://doi.org/10.1111/bjop.12402>
- Veríssimo, M., Fernandes, C., Santos, A.J., Peceguina, I., Vaughn, B.E., & Bost, K. (2011). A Relação entre a Qualidade da Vinculação à Mãe e o Desenvolvimento da Competência Social em Crianças de Idade Pré-Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 292-299. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200010>
- Veríssimo, M., Santos, A. J., Fernandes, C., Shin, N., & Vaughn, B. E. (2014). Associations between attachment security and social competence in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60(1), 80–99.
<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.1.0080>
- Wakschlag, L. S., Henry, D. B., Tolan, P. H., Carter, A. S., Burns, J. L., & Briggs-Gowan, M. J. (2012). Putting theory to the test: Modeling a multidimensional, developmentally-based approach to preschool disruptive behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(6), 593–604. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.03.005>
- Wang, M., Wang, J., Deng, X., & Chen, W. (2019). Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 144(1), 19–23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.029>
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79–97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)

- Waters, H. S., & Waters, E. (2006). The attachment working models concept: among other things, we build script-like representations of secure base experiences. *Attachment & human development*, 8(3), 185–197. <https://doi.org/10.1080/14616730600856016>
- Williams, A., O'Driscoll, K., & Moore, C. (2014). The influence of empathic concern on prosocial behavior in children. *Frontiers in Psychology*, 425(5), 2-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00425>
- Zhao, J., Gao, F., Xu, Y., Sun, Y., & Han, L. (2020). The relationship between shyness and aggression: The multiple mediation of peer victimization and security and the moderation of parent–child attachment. *Personality and Individual Differences*, 156, 109733. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109733>