



**RELAÇÕES ENTRE QUALIDADE DA VINCULAÇÃO, EMPATIA E
REGULAÇÃO EMOCIONAL EM CRIANÇAS DE IDADE
PRÉ-ESCOLAR**

INÊS RODRIGUES MERCEANO

Orientador de Dissertação

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Professor do 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

Em primeiro lugar quero agradecer ao Professor Doutor António José dos Santos, pela sua orientação, pela confiança, pela sua disponibilidade, pela sua partilha e apoio ao longo desta jornada.

A toda a minha família, por todo o apoio, motivação e preocupação ao longo desta etapa. Em especial aos meus pais, pelos ensinamentos e por me facultarem a possibilidade de concretizar o que escolhi. À minha mãe pela ajuda, por todas as leituras e esforço para que eu pudesse melhorar. Ao meu pai por me incentivar a fazer mais e melhor. E por me dizer tudo o que preciso de ouvir mesmo sem saber.

Ao Simão, por acreditar em mim, me incentivar, me apoiar e me fazer sempre pensar no futuro.

Aos meus amigos, em especial à Raquel, que desde o primeiro dia foi o meu apoio, e é alguém que levo para a vida. Por todos os incentivos e acima de tudo por fazermos sempre dar certo.

Por me incentivarem sempre a continuar, mesmo quando parecia tremendamente difícil e longínquo. O apoio de todos vocês permitiu-me chegar até aqui. Encerro estes 5 anos com o sentimento de dever cumprido e levo muito de todas as pessoas que fizeram parte deste caminho. Obrigada.

Resumo

A teoria da vinculação remete para uma tendência inata ao ser humano para a ligação, como estratégia de sobrevivência. A qualidade da relação estabelecida entre o cuidador e a criança pode influenciar o desenvolvimento da criança e o seu funcionamento emocional ao longo da vida. Assim, a vinculação pode fornecer uma base segura para o desenvolvimento da regulação emocional e da empatia. Consoante a aquisição de representações mentais positivas de si mesmas e dos outros, a criança percebe-se como merecedora de empatia, enquanto regula eficazmente as próprias emoções e comportamentos. A presente investigação teve como primordial objetivo analisar a relação entre a qualidade da vinculação, da regulação emocional e da empatia. Neste estudo participaram 54 crianças, com idades compreendidas entre os 4 os 6 anos. E foram aplicados os seguintes instrumentos: Attachment Story Completion Task - ASCT (Bretherton et al., 1990); Kids Empathic Development Scale -KEDS (Reid et al., 2013) e Emotion Regulation Checklist (ERC, Shields & Cicchetti, 1997). Os resultados apontam para um efeito moderador da regulação emocional na relação entre a qualidade da vinculação e a empatia. Por sua vez, aquando da interação entre a vinculação com a empatia esta não se demonstra significativa.

Palavras-chave: Vinculação, Regulação Emocional, Empatia, Pré-escolar.

Abstract

The theory of attachment refers to an innate human tendency for bonding as a survival strategy. The quality of the relationship established between the caregiver and the child can influence the child's development and emotional functioning throughout life. Therefore, attachment can provide a secure foundation for the development of emotional regulation and empathy. As the child acquires positive mental representations of themselves and others, they perceive themselves as deserving of empathy while effectively regulating their own emotions and behaviors. The primary objective of this research was to analyze the relationship between the quality of attachment, emotional regulation, and empathy. In this study, 54 children aged between 4 and 6 years participated, and the following instruments were used: Attachment Story Completion Task - ASCT (Bretherton et al., 1990); Kids Empathic Development Scale - KEDS (Reid et al., 2013); and Emotion Regulation Checklist (ERC, Shields & Cicchetti, 1997). The results indicate a moderating effect of emotional regulation on the relationship between the quality of attachment and empathy. In contrast, the interaction between attachment and empathy does not show significance.

Key words: Attachment, Emotional Regulation, Empathy, Preschool.

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
ÍNDICE	vi
Introdução.....	1
Enquadramento Teórico	3
Vinculação	3
Regulação emocional	9
Empatia	15
Regulação emocional e Vinculação	18
Vinculação e empatia	20
Empatia e Regulação Emocional.....	21
Objetivos do Presente Estudo	23
Metodologia.....	24
Participantes	24
Instrumentos	24
Questionário de Dados Sociodemográficos.....	24
Attachment Story Completion Task - ASCT (Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990)	25
Emotion Regulation Checklist (ERC, Shields & Cichetti, 1997)	26
The Kids Empathic Development Scale- KEDS (Reid et al., 2013).	26
Procedimento.....	27
Attachment Story Completion Task - ASCT (Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990)	28
The Kids Empathic Development Scale- KEDS (Reid et al., 2013).	28
Emotion Regulation Checklist (ERC, Shields & Cichetti, 1997)	29
Resultados.....	30
Fiabilidade dos Instrumentos	30
Análises Descritivas	31
Análise Multivariada em Função do Sexo.....	32
Análises de Regressão Múltipla.....	33
Discussão.....	38
Limitações e Recomendações para Estudos Futuros.....	40
Bibliografia	42

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

TABELA 1- FIABILIDADE DO INSTRUMENTO DA VINCULAÇÃO	30
TABELA 2- FIABILIDADE DAS DIMENSÕES DA REGULAÇÃO EMOCIONAL E EMPATIA	30
TABELA 3- CORRELAÇÕES ENTRE VINCULAÇÃO, REGULAÇÃO EMOCIONAL E EMPATIA	31
TABELA 4 - EFEITOS ENTRE SUJEITOS EM FUNÇÃO DA IDADE	32
TABELA 5 - EFEITOS ENTRE SUJEITOS EM FUNÇÃO DO SEXO.....	33
TABELA 6 - ANÁLISES DE REGRESSÃO MÚLTIPLA DAS DIMENSÕES DA EMPATIA.....	34
FIGURA 1 - ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA DA EMPATIA AFETIVA	36
FIGURA 2 - ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA DA EMPATIA COGNITIVA	36
FIGURA 3 - ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA DA EMPATIA COMPORTAMENTAL.....	37
FIGURA 4 - ANÁLISE DE REGRESSÃO MÚLTIPLA DA EMPATIA TOTAL	37

Introdução

A necessidade de relação com o outro está presente de forma intrínseca no ser humano, caracterizando-se como algo inato. Desde o nascimento não somos somente seres que agem e pensam, existe uma suscetibilidade para a sensibilidade e responsividade aos estados emocionais do outro (Decety & Holvoet 2021; Decety & Jackson, 2004). Os cuidados prestados nos primeiros anos de vida da criança são de extrema importância e, de acordo com a pesquisa existente, tem vindo a observar-se uma influência positiva ao nível do desenvolvimento. A relação inicial estabelecida com a figura de vinculação possui um papel crucial no apoio e manutenção do indivíduo. Existe uma ligação com a saúde mental posterior, tendo por base as experiências vividas (Bretherton & Munholland, 2016). Contrariamente, quando estes cuidados são negligenciados é visível o seu impacto negativo na criança (Cassidy, 1994).

O estabelecimento de uma vinculação segura possibilita à criança uma aprendizagem rica e abrangente ao nível da promoção de estratégias adaptativas de regulação emocional, bem como acerca da resposta empática para com o outro. É de acordo com a interação entre o bebé e os seus cuidadores que estas capacidades vão sendo desenvolvidas. Ao longo da vida quotidiana torna-se inevitável a experiência de situações stressantes e das suas potenciais consequências negativas. O apoio social, especialmente o proveniente dos cuidadores, contribui para uma perceção mais otimista do futuro e para a noção de controlo face a qualquer situação (Simão, 2023; Panfile & Laible, 2012).

O desenvolvimento das competências emocionais deriva de antecedentes específicos. Neste sentido, os padrões individuais de regulação emocional têm as suas raízes nos mesmos padrões de regulação observados na interação da criança com o cuidador, conforme observado por Sroufe (1997). Assim, a qualidade de vida de um indivíduo, conforme exposto por Simão (2023), pode estar correlacionada com a disponibilidade emocional parental, sendo essa interação mediada pela regulação emocional. Por sua vez, a responsividade do cuidador possibilita à criança um desenvolvimento da comunicação, permitindo ao bebé aprender como consegue afetar o comportamento dos outros (Bell & Ainsworth, 1972). Esta responsividade pode também modelar a reatividade emocional e influenciar a compreensão empática da criança (Radenovic, 2011). Efetivamente, segundo evidenciado por Panfile & Laible (2012),

crianças com uma vinculação segura tendem a ser mais empáticas devido à sua competência ao nível da regulação emocional.

A pertinência deste estudo advém da abrangência destes temas, particularmente da vinculação. É com base na interação e na relação de vinculação estabelecida que o indivíduo se compreende a si próprio, de acordo com a percepção do seu *self*. As competências emocionais tornam-se mais eficazes, na medida em que existe uma compreensão e conhecimento acerca dos seus estados emocionais e o dos outros no ambiente à sua volta (Oliveira, 2023; Veríssimo et al., 2003). Por sua vez, a aprendizagem de comportamentos empáticos não se encontra na sociedade, está intimamente relacionada com a forma como a criança é compreendida pela sua figura de vinculação. Este comportamento é posteriormente replicado para com os outros (Santos-Dias et al., 2022; Radenovic, 2011). Deste modo, a capacidade de adaptação ao meio, torna-se mais eficaz consoante a segurança desta relação (Oliveira, 2023).

O objetivo primordial deste estudo visa a compreensão da relação entre a qualidade de vinculação, a empatia e a regulação emocional da criança em idade pré-escolar. Espera-se que as crianças que apresentam modelos internos de vinculação seguros possuam maior conhecimento emocional do que aquelas que apresentam modelos internos de vinculação inseguros. O presente documento está estruturado em duas partes. A primeira constitui o enquadramento teórico, onde se expõe as principais conceções teóricas acerca da vinculação, da regulação emocional e da empatia, bem como o conhecimento empírico alcançado em ambas as variáveis e a forma como ambas se parecem relacionar. Na segunda parte descreve-se o estudo empírico efetuado, relatando a metodologia utilizada, os resultados obtidos e por fim a discussão dos mesmos, mencionando as limitações e recomendações para estudos futuros.

Enquadramento Teórico

Vinculação

A teoria da vinculação acarreta um valor acrescido na teorização profunda e coerente deste tema. Considerada na psicologia contemporânea como uma das teorias mais relevantes (Cassidy, 2016), é produto de um trabalho independente, mas conjunto entre John Bowlby e Mary Ainsworth (Bretherton, 1992). John Bowlby desencadeou um movimento de revolução no pensamento existente sobre a ligação estabelecida entre a mãe e o bebé, sendo o autor que iniciou a formulação da teoria da vinculação. Mary Ainsworth modernizou as metodologias já existentes possibilitando a testagem empírica e a expansão desta teoria. O seu contributo teórico advém da formulação conceptual da sensibilidade materna relativamente aos sinais da criança, bem como, do impacto da mesma perante o desenvolvimento de padrões de vinculação (Bretherton, 1992).

A nível conceptual, a vinculação remete para o estabelecimento de uma ligação afetiva para com um outro indivíduo além do próprio, independentemente da faixa etária (Ainsworth, 1969). Surge como uma predisposição social com uma função biológica associada. Postula o estabelecimento de uma relação dinâmica (Schore, 2000). E, de acordo com a literatura existente, não é necessário um número de vezes específico para o estabelecimento desta relação. A qualidade e a forma como a interação ocorre revela-se mais importante, nomeadamente ao nível do contacto físico e cara a cara (Ainsworth, 1979).

Inicialmente, a ligação libidinal do bebé para com a mãe ocupava uma posição de primazia relativamente à ligação de vinculação. As primeiras hipóteses que surgiram, em torno desta relação de dependência estabelecida nos primeiros anos de vida, foram apresentadas como unicamente baseadas na satisfação oral (Bretherton, 1992). Em oposição, existem evidências de que este vínculo pode ser estabelecido sem a necessidade de ocorrer alimentação (Bowlby, 1982). Através da observação de animais no seu habitat natural (Bretherton, 1992), foi possível comprovar isso mesmo, pois ainda que os pássaros não tivessem sido alimentados pelos seus pais, não existia um comprometimento relativamente ao desenvolvimento da relação para com a figura materna (Bowlby, 1982).

A proximidade para com a figura materna, a nível comportamental, é algo intrínseco à criança. Tanto o comportamento de vinculação do bebé como o

comportamento materno recíproco, surgem como proteção ao perigo (Bell & Ainsworth, 1972). Os sistemas comportamentais mais estáveis, tendo por base o processo da seleção natural, visam a preocupação com a reprodução, bem como o cuidado e proteção dos mais novos (Ainsworth et al., 2015). Assim, a tendência da vinculação acaba por ter a sua própria motivação, a proteção, uma função biológica comum ao ser humano (Bowlby, 1982), independentemente do sexo ou da alimentação (Bretherton, 1992).

A vinculação não é uma qualidade individual, mas sim relacional. Sendo também dependente da qualidade do feedback que é dado pela criança, numa situação específica em determinada relação. Assim, segundo a literatura, é possível existir uma relação de vinculação segura com um dos pais e insegura com o outro (Bretherton, 1995). A discriminação ou preferência constituem uma condição necessária para o estabelecimento deste vínculo, contudo não são suficientes. Para que tal aconteça é necessário que seja adquirido pelo bebé, pelo menos, um sistema rudimentar da permanência do objeto (Stayton et al., 1973).

O comportamento de vinculação é de certa forma preditivo de uma aproximação do bebé para com as pessoas ao seu redor, em particular com o seu cuidador (Ainsworth et al., 2015). Nos primeiros três meses, maioritariamente, o bebé tende a chorar com mais frequência de modo a promover contacto e proximidade com a sua mãe. Ao ativar o seu comportamento, consegue que esta o pegue ao colo. O choro, neste período, funciona também como sistema de comunicação (Bell & Ainsworth, 1972), bem como a vocalização, o sorriso e os gestos (Bretherton, 1995). Estes sinais a nível comportamental podem, por um lado, estimular a mãe a vir até ao bebé, ou por outro, a manter ou procurar contacto, quando se revelam comportamentos ativos (Bell & Ainsworth, 1972). Ainda assim, o bebé acaba por possuir um comportamento ambivalente, procura proximidade e também quer explorar e brincar. Deste modo, é necessário existir um equilíbrio e um ajuste entre as necessidades de ambos, contemplando momentos de proximidade e momentos de distanciamento (Ainsworth, 1969).

Na primeira infância, a dependência existente na relação implica imaturidade (Ainsworth, 1969) e deve-se a um período de vulnerabilidade onde o bebé necessita de proteção (Ainsworth et al. 2015). Posteriormente, é esperada uma evolução para a independência (Ainsworth, 1969). Contrariamente, aquando da ausência de interação com a figura materna, o desenvolvimento do bebé sofre um impacto negativo (Ainsworth & Bowlby, 1991). O comportamento referente à vinculação possui diversas funções (Lamb

et al.,1984), sendo necessário que exista uma adaptação mútua relativamente aos comportamentos do bebé e da mãe (Bell & Ainsworth, 1972).

É através da interação desenvolvida nos primeiros anos de vida que o bebé cria as suas próprias expectativas em relação à sua mãe, bem como, um modelo representacional sobre a mesma (Ainsworth, 1979). Estes modelos internos possuem na sua base as diferentes relações de vinculação. E, quando bem organizados capacitam as crianças com ferramentas para a gestão e resolução de problemas (Bretherton, 1995). Para que seja possível, de acordo com a teoria da segurança, experienciar situações desconhecidas e gerir e resolver as mesmas é necessária a dependência dos pais de forma segura (Bretherton, 1992). A qualidade da segurança na relação de vinculação não se encontra apenas no comportamento momentâneo, mas também nestas representações mentais que vão sendo criadas, reflexo dos padrões habituais de interação (Bretherton & Munholland, 2016). Ao longo do tempo e à medida que o conhecimento sobre o mundo é adquirido, é expectável que de uma forma segura a independência vá sendo adquirida (Ainsworth & Bowlby, 1991).

O desenvolvimento de representações mentais, acontece ao longo do tempo e incluem tanto componentes afetivas quanto cognitivas. Podem refletir também o trauma, consoante as experiências vividas, são desenvolvidas expectativas em relação à figura de vinculação. Tendencialmente acabam por se estabilizar, permanecendo abertas a novas informações. Quando a criança possui segurança na acessibilidade do cuidador, desenvolve bases mais sólidas, quer no seu funcionamento, quer no desenvolvimento de capacidades, nomeadamente, na resolução de uma situação de separação. O que é um reflexo do seu modelo interno adquirido. O cuidador, consoante a sua representação mental, reproduz os seus modelos internos que acabam por se refletir diretamente na criança (Main et al., 1985; Pederson et al., 1998).

Efetivamente, ainda que inverosímil, parece que o estabelecimento de uma relação de vinculação para com o cuidador é visível aos cinco meses (Stayton et al., 1973). A história de vida da criança, bem como o afastamento ou rejeição repetida por parte dos pais desencadeiam consequências ao nível das representações mentais que a criança desenvolve, nomeadamente na aquisição de um modelo interno inseguro (Marques et al., 2021). Existe uma multiplicidade na criação dos modelos internos e é através destas representações mentais que se incorpora o modelo de *self*. Este remete para a perceção da competência do próprio indivíduo e do seu valor, para a capacidade de ser amado e ainda

para as expectativas referentes à bondade ou confiabilidade das outras pessoas do seu núcleo social (Lopez et al., 1998).

A relação de díade mãe-filho possui especificidades individuais inerentes à sua interação, sendo possível agrupar os padrões de vinculação consoante estas características (Ainsworth et al., 2015). Tendo por base estudos de observação (Bretherton, 1995), foi possível classificar os tipos de vinculação (Main et al., 1985). Qualitativamente, esta relação pode ser segura, insegura/evitante e insegura/ambivalente (Bretherton, 1995). Uma nova classificação surgiu posteriormente por Main & Solomon (1986), um padrão de vinculação do tipo desorganizado/desorientado.

Como referido anteriormente, o contributo notório de Ainsworth possibilitou o desenvolvimento de um procedimento laboratorial, denominado de “Situação Estranha” (Van Rosmalen et al., 2015). Tendo como principal objetivo, a identificação e classificação do comportamento, referente ao tipo de vinculação presente na relação da criança com o seu cuidador (Ziv & Hotam, 2015). Um procedimento que permite a observação breve e estruturada (Main et al., 1985) da utilização do adulto, pela criança, como uma base segura para explorar. Possibilita a observação de reações a estranhos, bem como relativamente à separação e retorno (Lamb et al., 1984). Este método, contudo, acaba por ser limitado na medida em que é algo temporário e curto no tempo (Klein & Durfee, 1979).

A situação estranha é composta por uma série de 8 episódios, com a duração de 20 minutos, onde o bebé e a mãe permanecem num espaço, juntando-se mais tarde uma mulher desconhecida. Esta brinca com o bebé e a mãe ausenta-se da sala por breves momentos, retornando posteriormente. Ocorre novamente uma separação, mas desta vez o bebé fica sozinho e finalmente volta a estar tanto a desconhecida como a mãe (Bretherton, 1995).

Ainsworth (1979) classificou três grupos, A, B e C. O primeiro grupo aquando da separação, a sua manifestação pelo choro é quase inexistente, no reencontro com a mãe, evita a mesma. Por um lado, está presente a busca de proximidade, mas em contraste existe um evitamento ou até mesmo um ignoro relativamente à mãe. O grupo B, caracterizado pela base segura na mãe como forma de exploração do meio, contudo consoante os episódios de separação o comportamento de vinculação sofre uma intensificação diminuído a exploração e originando sofrimento. No reencontro está

presente a busca pela proximidade de interação com a mãe. Finalmente, no grupo C, episódios de pré-separação são vivenciados com alguns sinais de ansiedade, consomando-se com a separação onde ocorre uma intensificação. No reencontro os comportamentos para com a mãe são ambivalentes na medida em que é procurado o contacto e proximidade, contudo existe uma resistência à interação. Posteriormente, surgiu o grupo D, caracterizado por comportamentos contraditórios e ambivalentes, um conflito entre a procura e a fuga para o com o cuidador (Duschinsky, 2015).

O protesto aquando da separação, segundo alguns autores, poderá estar relacionado com a lacuna da resposta e insensibilidade materna aos sinais do bebé, nomeadamente ao choro (Stayton et al., 1973). Perante o retorno do cuidador, existem diferentes reações. Por um lado, algumas crianças procuram conforto e contacto voltando gradualmente a brincar (Main et al., 1985), caracterizando o tipo de vinculação segura (Bretherton, 1990). Outras crianças evitam ativamente a presença do adulto, ignorando-o (Main et al., 1985), impedindo o contato físico, qualificando assim a relação de vinculação do tipo inseguro/evitante (Fagot & Kavanagh, 1990). Por fim, outras crianças demonstram resistência, desejo de proximidade, contudo, incapazes de serem confortadas (Main et al., 1985), devido à raiva ou relutância ao contato, caracterizando o tipo de vinculação inseguro/ambivalente (Fagot & Kavanagh, 1990).

Os modelos internos representacionais da relação com a figura de vinculação, acabam por refletir o histórico de respostas que essa pessoa teve, relativamente às ações da criança. O que é possível observar consoante a reação aquando do reencontro na situação estranha (Main et al., 1985). Neste sentido, a ansiedade de separação, presente nesta situação, pode ser interpretada tendo por base dois sistemas comportamentais, a vinculação ou medo/ansiedade (Stayton et al., 1973). Quando excessiva, pode estar associada a uma experiência familiar de situações adversas, como abandono ou rejeição repetida (Bretherton, 1992). Aquando do choro e protesto na ausência da figura materna, remete para a ansiedade do bebé relativamente ao paradeiro e à acessibilidade da sua mãe (Stayton et al., 1973). Ainda assim, esta pode surgir apenas como resposta a um risco de perda ou ameaça (Bowlby, 1982). Contrariamente, quando esta ansiedade é inexistente, pode estar presente um processo defensivo, indiciando uma falsa maturidade (Bretherton, 1992).

A exploração e aquisição de conhecimento acerca do mundo, fundamentadas numa vinculação segura, conferem à criança a confiança de que encontrará conforto e

apoio ao retornar ao cuidador, mesmo após a vivência de situações adversas, conforme destacado por Ainsworth e Bowlby (1991). Neste sentido, existe uma complementaridade ao nível do sistema comportamental de vinculação para com o sistema de cuidado parental (Bretherton, 1992). Assim, a sensibilidade e responsividade materna manifestam-se como algo crucial. Exige a existência de uma mãe que responda prontamente aos sinais da criança, promovendo o estabelecimento de uma vinculação segura (Bell & Ainsworth, 1972). Em oposição, quando o padrão de vinculação presente é do tipo inseguro, existe uma lacuna na responsividade do prestador de cuidados e insensibilidade aos sinais da criança (Main et al., 1985), podendo ter consequências ao nível da agressividade da mesma (Ainsworth, 1979).

A infância emerge como um tema relativamente recente na literatura existente. A sua relevância e impacto ao longo da vida do indivíduo manifestam-se de maneira significativa no contexto da investigação, assim como no que concerne ao efeito da forma como tanto os pais quanto as mães cuidam de seus filhos, como descrito por Bowlby (1982). Efetivamente, o comportamento dos pais, por si só, apresenta uma complexidade considerável, constituindo uma fonte de estímulo primordial para o bebê, conforme enfatizado por Beller (1955). A relação de vinculação do tipo segura implica a confiança do bebê na acessibilidade e capacidade de resposta da figura materna (Stayton et al. 1973). Nesta, existe uma comunicação aberta entre os pais e a criança (Bretherton, 1995). Segundo Bretherton (1990), posteriormente a criança revela abertura emocional e coerência na comunicação de um modo fluente (Bretherton, 1990).

Por outro lado, o protesto frequente remete para a existência de uma relação de vinculação do tipo insegura, existindo um choro repetido (Stayton et al., 1973). O padrão de vinculação do tipo inseguro-ambivalente é considerado um fator preditor de um comportamento contraditório para com a criança. Corroborando a presença de níveis inferiores ao nível da sensibilidade e responsividade materna (Isabella, 1993). Por fim, crianças com o tipo de relação de vinculação insegura-evitante tendem a possuir níveis inferiores aos normativos relativamente ao desenvolvimento cognitivo (Marques et al., 2021). Em termos de comportamentos problemáticos, este tipo de vinculação revela-se como um fator preditor (Fagot & Kavanagh, 1990).

O padrão de relacionamento é único para cada pessoa, consoante as experiências vividas, e caracteriza-se de forma transgeracional. Como consequência, a vinculação acaba por ser influenciada pela transmissão deste padrão (Bretherton, 1995). Uma mãe

que na sua infância, devido a experiências adversas, nomeadamente ansiedade, reflexo da sua própria relação de vinculação pode vir a procurar que o seu filho cuide dela própria (Bowlby, 1982). Deste modo, os padrões de relacionamento na vida adulta são consequência dos padrões de vinculação estabelecidos na infância (Bretherton, 1995). Contudo, isto pode não acontecer, dependendo os contextos de vinculação, podemos interpretar as relações estabelecidas na vida adulta como oportunidades de reorganização, ao inviabilizar ou contrariar crenças acerca do próprio devido a experiências passadas (Matos & Costa, 1996). De facto, em situação de crise, para ajudar as crianças podemos começar por ajudar os pais (Bretherton, 1992).

Regulação emocional

O desenvolvimento e aprendizagem de competências emocionais, particularmente a regulação emocional, possibilita ao indivíduo lidar com as vulnerabilidades e desafios constantes do meio (Gaspar, 2014). Assim, na abordagem da regulação emocional é inevitável a consideração do conceito de emoção. Existe uma dependência crucial da regulação emocional na monitorização de informações relativas ao estado emocional (Rocha et al., 2018).

As emoções, segundo a literatura existente, têm vindo a ganhar reconhecimento relativamente ao seu papel de destaque no contexto social e relacional (Parke, 1994). Remetem para um processo exclusivamente interno e intrapsíquico (Campos et al., 1989) que, na sua essência, assume uma função organizadora (Thompson, 1991). A sua definição torna-se difícil devido à sua complexidade, mas a sua contribuição é visível tanto a nível biológico quanto psicológico. Possui uma faceta evolutiva, que viabiliza a adaptação e a formulação de um comportamento organizado (Campos et al., 2004; Thompson, 1991; Ortony & Turner, 1990). A sua composição abrange três aspetos distintos, nomeadamente: os processos neuroquímicos, os comportamentos e a experiência subjetiva em relação ao sentimento vivido no momento (Ackerman et al., 1998).

Efetivamente, é difícil conceber a vida sem a presença das emoções, uma vez que são constituintes da personalidade de cada indivíduo. A sua compreensão influencia o desenvolvimento cognitivo e afeta a eficácia do funcionamento do pensamento e da ação. A nível social assumem também um papel crucial. Contudo, além de promover podem

também prejudicar o funcionamento do indivíduo, levando à necessidade da sua regulação (Gross, 1999; Campos et al., 1989; Pons et al., 2004; Dougherty et al., 1996; Mendonça, 2017; Thompson, 1991).

Dada a sua complexidade, o desenvolvimento emocional constitui um processo dinâmico permanente, comum a todos os indivíduos, de acordo com a unicidade de cada um (Pinto et al., 2014; Dougherty et al., 1996; Thompson, 1994). Este processo requer maturidade, implicando a existência de um conjunto de determinadas emoções no conteúdo da criança (Saarni, 1990; Dougherty et al., 1996). Neste sentido, a evolução desta capacidade decorre ao longo do tempo e consoante o desenvolvimento da criança. Os processos emocionais tornam-se assim cada vez mais complexos e a capacidade emocional cada vez mais flexível (Campos et al., 2004). O repertório da criança vai aumentando, consoante a aquisição de estratégias comportamentais mediante diversos contextos sociais (Thompson, 1994). Este desenvolvimento depende do contexto onde está inserida, tanto social como afetivo, influenciando diretamente a capacidade de regular as emoções (Campos et al., 2004; Mirabile et al., 2009).

Desde muito cedo que as crianças possuem um controlo espontâneo e autónomo da sua expressão. Isto é visível aquando desiludidas ou na presença de outra pessoa (Cole, 1986). Os bebés num mundo novo, repleto de objetos e pessoas, acabam por ser bombardeados com informação diariamente. Consoante o seu desenvolvimento, ocorre uma busca de informação emocional nos outros. O que permite adquirir ferramentas e bases sólidas para lidar e conseguir gerir acontecimentos posteriores (Klennert et al., 1983). Assim, a capacidade referente à regulação emocional advém das vivências e diferenças individuais de cada indivíduo (Pinto et al., 2014). Dada a sua importância, o desenvolvimento desta capacidade regulatória começa cedo, tendo início na primeira infância. Tal é evidenciado pela experiência de "Marshmallow", uma das investigações mais notáveis na área da regulação emocional (Mischel, 2014).

As competências emocionais assumem um papel fundamental em diversas áreas do desenvolvimento (Cole et al., 1994). Quando desenvolvidas de forma adequada, contribuem para o bem-estar da criança permitindo uma melhor adaptação social e escolar (Machado, 2012). Possibilitam à criança uma melhor capacidade no controlo, sustentação e regulação das emoções. Por fim, influenciam o desempenho motivado e direcionado para objetivos específicos relacionados à aprendizagem (Vieira et al., 2020).

O vasto contributo deste construto é visível também ao nível da tolerância à frustração, do reconhecimento de perigo, do interesse e motivação relativamente à aprendizagem e do desenvolvimento de amizades, entre outros (Cole et al., 1994). Em oposição, a escassa competência a nível emocional pode ser identificada como um fator de risco, especialmente no que concerne ao sofrimento emocional e à frustração. A sua intensificação pode resultar no isolamento (Vieira et al., 2020). A regulação emocional constitui-se nos procedimentos pelos quais um indivíduo influencia as emoções que possui, determinando o momento e a maneira pela qual as vivencia e expressa, conforme evidenciado por Rottenberg & Gross (2003). Adicionalmente, tendo em consideração que as emoções se manifestam no seio de um contexto social, a regulação emocional implica a seleção de respostas consideradas socialmente apropriadas dentro do grupo ao qual se está vinculado (Campos et al., 1994).

Os processos envolvidos neste construto desempenham um papel significativo na promoção da flexibilidade dos sistemas comportamentais que são impulsionados e orientados pelas emoções, permitindo ao indivíduo adquirir as ferramentas necessárias para uma resposta rápida e eficaz (Thompson, 1991). Podem manifestar-se através de componentes intrínsecos ou extrínsecos, e, em alguns casos, podem ocorrer simultaneamente. Por exemplo, quando um indivíduo regula as emoções de outrem com o propósito de se acalmar ou regular as suas próprias emoções (Gross, 2015).

A regulação emocional pode promover a transformação, a modificação e a intensificação das emoções, sustentando a consideração de uma indissociabilidade entre estes dois conceitos. Ambos os processos têm como fundamento subjacente uma tentativa de adaptação em relação ao passado, ao presente e às expectativas futuras. Efetivamente, em termos práticos, por vezes apesar de estarmos chateados tentamos não o demonstrar, regulando a emoção (Campos et al., 1994; Machado, 2012; Campos et al., 2004; Gross, 2015).

O surgimento de uma emoção é administrado por um conjunto de processos psicológicos, integrando sistemas internos de monitorização e regulação. Por sua vez, a forma como gerimos essas emoções, implica um processo psicológico distinto onde a regulação emocional intervém (Gross, 2015; Campos et al., 2004). Aquando de uma alteração externa ou interna, os sistemas referentes à emoção são ativados e o sistema nervoso autónomo é estimulado. Assim, são os processos cognitivos e comportamentais que possibilitam a análise, a avaliação e o controlo de determinada situação, prevenindo

e influenciando o comportamento do indivíduo (Ferreira, 2014; Silva & Freire, 2014; Thompson, 1991).

A complexidade inerente à regulação emocional surge da variabilidade de hipóteses e possibilidades ao nível dos objetivos a alcançar em determinada situação (Thompson & Calkins, 1996). A sua execução pode ocorrer ao nível dos recetores sensoriais (*input*), do processamento e manipulação de informação ou ainda ao nível da seleção de resposta (*output*) (Campos et al., 1994). Este processo envolve três recursos principais. Primeiramente é necessário um objetivo primordial, caracterizado pelo que o indivíduo pretende atingir. Em seguida, uma estratégia de regulação que permita a sua concretização. Finalmente o resultado, representando as consequências deste processo (Gross, 2013; Gross, 2015).

Após determinado acontecimento, tendencialmente atribuímos um significado ao que experienciamos (Campos et al., 2004), consoante a perceção da situação. Se esta for percecionada de forma adulterada ou frustrante, pode originar uma reação emocionalmente exagerada (Caprara & Pastorelli, 1993). Consiste assim, num processo complexo e multifacetado, não só na sua constituição, mas também na sua manifestação (Thompson, 2008). Tem o poder de influenciar todo o contexto e situação onde o indivíduo está inserido. Uma vez que o grau de significado atribuído está diretamente relacionado com a intensidade da resposta emocional. Esta pode modificar o rumo de determinada situação (Klennert et al., 1983; Campos et al., 2004; Gross, 2013), de acordo com a interação entre o processo emocional a nível biológico, a monitorização a nível social e a avaliação do processo de regulação propriamente dito. Tendo por base a integridade, os valores e cultura do indivíduo (Thompson, 1994; Saarni, 1990).

A competência relativa à regulação emocional exige uma abordagem criteriosa e reflexiva (Campos et al., 2004). Esta pode estar associada a uma variedade de estratégias com o intuito de alcançar objetivos específicos. Em situações particulares, é comum tentarmos selecionar algo em prol de um resultado mais conveniente, ou pelo menos da experiência de emoções mais gratificantes. A modificação de determinada situação pode também diminuir o seu impacto emocional. Por sua vez, a divisão da atenção possibilita o foco em aspetos da situação que sejam menos adversos emocionalmente (Gross, 2015).

Efetivamente, a emoção é determinada consoante o significado atribuído ao acontecimento (Campos et al., 2004). O que, por conseguinte, permite a sua alteração a

nível cognitivo, mediante a modificação do significado emocional inicial. Por fim, a modulação da resposta emocional surge com o propósito de minimizar a presença de emoções negativas, quer através da inibição das mesmas quer por algum tipo de compensação (Gross, 2015). Além disso, os mecanismos de defesa podem também ser utilizados como fatores de regulação. Estes surgem como estratégias cognitivas e comportamentais para evitar, minimizar ou converter emoções consideradas demasiado difíceis de tolerar pelo seu significado latente (Cole et al., 1994).

O progresso das emoções e a capacidade de regular as mesmas devem estar em consonância com o desenvolvimento cerebral, como indicado por Sroufe (1997). Nesse sentido, os padrões de regulação emocional são gradualmente adquiridos ao longo das experiências na infância, exercendo influência significativa na formação da personalidade de cada indivíduo (Cole et al., 1994). Esse processo, por sua vez, emerge como um fator crítico subjacente às disparidades observadas entre os seres humanos (Gross, 1999).

A socialização é amplamente influenciada pela regulação emocional, tornando a pesquisa sobre este tema bastante pertinente. Nomeadamente, no que concerne ao conhecimento sobre o papel da regulação emocional no desenvolvimento cognitivo e emocional na faixa etária do pré-escolar (Thompson, 1994; Cole et al., 1994; Djambazova-Popordanoska, 2016). A aprendizagem da regulação emocional revela-se difícil devido à complexidade deste conceito (Mirabile et al., 2009; Thompson & Calkins, 1996). Ao longo do tempo, é esperado que a criança adquira esta competência e a realize de forma autónoma.

Contudo, aquando de um comprometimento a criança pode permanecer numa suscetibilidade emocional, experienciando frequentemente sentimentos de desconforto ou de inadequação, assumindo uma posição vulnerável (Mirabile et al., 2009; Caprara & Pastorelli, 1993). A sua reação pode demonstrar mais intensidade e exagero por sistema, nomeadamente com emoções fortes e negativas (Mirabile et al., 2009). Se a regulação emocional permanecer estanque ao longo do desenvolvimento, é desencadeada uma restrição ao nível da personalidade, promovendo a produção de sintomatologia (Cole et al., 1994). O estudo conduzido por Caprara e Pastorelli (1993) sugere que, de fato, a rejeição por parte dos pares parece estar correlacionada com a persistência de instabilidade emocional. É notório que as crianças demonstram preocupação em estabelecer relações com os seus pares, bem como na sua integração a nível social.

Quando uma criança é frequentemente alvo de rejeição, desencadeia um comprometimento emocional.

Os padrões emocionais permitem por um lado a adaptação, por outro, podem desenvolver-se em padrões de desregulação tornando-se uma condição psicopatológica (Cole et al., 1994). Estes podem dar origem a um estado comportamental caracterizado por uma inconsistência emocional, designando labilidade. Esta promove comportamentos desajustados e incoerentes como resposta a estímulos emocionais, comprometendo o indivíduo a nível social (Morris et al., 1993). Esta condição representa um fator de risco, e não apenas uma consequência, para o desenvolvimento de diferentes perturbações (Stringaris & Goodman, 2009).

A desregulação emocional influencia o funcionamento do indivíduo, afetando a atenção e a relação social (Cole et al., 1994). Neste sentido, a reação do sujeito pode surgir de forma mais impulsiva ou controversa, adotando uma posição rude. Esta irritabilidade leva a uma ação perante a mínima provocação ou divergência (Caprara & Pastorelli, 1993). Dado o seu agravamento, pode incapacitar o indivíduo a manter um estado emocional consistente ao longo do tempo. Aquando da presença de labilidade ocorre uma instabilidade emocional caracterizada por mudanças frequentes e intensas ao nível das emoções (Stringaris & Goodman, 2009).

A flexibilidade do comportamento emocional possibilita que, mesmo em situações de raiva, se possa inibir uma reação adversa, ou, por outro lado, tolerar sentimentos de separação, mantendo a certeza de que o indivíduo eventualmente retornará. Nesse sentido, uma vasta gama de opções se apresenta no que concerne às ações a serem tomadas em resposta às emoções. A complexidade da organização emocional e comportamental revela-se uma vantagem substancial, contudo, representa também uma considerável vulnerabilidade, deixando o indivíduo suscetível a uma variedade de padrões de distorção (Sroufe, 1997). A investigação da regulação emocional na infância traz-nos um contributo substancial ao ajustamento psicossocial do indivíduo, bem como às suas notáveis, bem como das suas notáveis implicações na competência social, no desempenho académico e na prevenção de patologias (Rocha et al., 2018).

Empatia

A empatia revela-se um conceito bastante complexo e abrangente, o que dificulta a sua definição (Duan & Hill, 1996). De acordo com Hoffman (1978), este construto refere-se principalmente a uma resposta, maioritariamente involuntária, aos sinais afetivos de outra pessoa ou à sua situação. Segundo Krebs (1975), a empatia implica uma capacidade cognitiva preditiva do sentimento do outro. Esta definição pode ser considerada insuficiente, uma vez que também é necessário considerar a componente afetiva.

Com base na perspectiva de Hogan (1969), a empatia pode ser compreendida como uma tendência ou disposição para se colocar no lugar de outra pessoa, o que, por sua vez, resulta na modificação do comportamento do indivíduo em questão. De acordo com Santos-Dias e colaboradores (2022) este construto promove a coesão interpessoal e permite a compreensão dos pensamentos e intenções do outro, culminando na promoção da solidariedade. Na sua composição estão presentes diversas experiências e ações consoante a situação em causa (Greenberg et al., 2001). Visa uma apreensão intelectual ou imaginária da condição ou do estado de espírito de outra pessoa, através da compreensão dos seus sentimentos e entendimento do seu significado (Hogan, 1969; Kalisch, 1973).

A literatura e pesquisa existente é de certa forma limitada, na medida em que existe alguma confusão e negligência. Subsiste uma lacuna no que diz respeito à especificidade e organização conceptual deste construto (Duan & Hill, 1996), sendo necessário entender melhor esta capacidade ao nível do seu desenvolvimento nas pessoas (Brothers, 1989). Ainda assim, a consensualidade reside na existência de diferentes fatores que contribuem para a confluência deste construto, um processo que compreende diversas dimensões (Buchheimer, 1963). Comporta uma vasta diversidade de sistemas neurobiológicos e subsistemas sociais, emocionais e cognitivos. Estes operam de forma paralela mantendo-se parcialmente indissociáveis (Zahn-Waxler et al., 1992).

Este conceito pode ser conceptualizado consoante várias temáticas, nomeadamente cognitiva e afetiva (Shantz, 1975). O primeiro é mediado por fatores emocionais e o segundo por um processo cognitivo (Feshbach, 1975). Por um lado, a criança percebe como o outro indivíduo se sente. E, por outro, a criança sente a mesma emoção que o outro indivíduo (Shantz, 1975). A dimensão cognitiva exige uma

compreensão cognitiva do outro, como uma entidade distinta de si mesmo, num contexto específico (Brems, 1989; Hoffman, 1975). Engloba o envolvimento da consciência e está intrinsecamente ligada à experiência interpessoal (Yu & Chou, 2018; Feshbach, 1975).

Por sua vez, a dimensão afetiva da empatia requer a replicação dos sentimentos envolvendo a compreensão do evento (Brems, 1989; Feshbach & Roe, 1968). É também influenciada por componentes cognitivos, uma vez que estes desempenham um papel na regulação da agressividade (Feshbach, 1975). É desencadeada por sinais explícitos e visa um processo rápido e automático, sem o envolvimento da consciência (Yu & Chou, 2018).

A capacidade empática, de acordo com a perspetiva comportamental, possui um processo de aprendizagem subjacente. Desta forma, as respostas empáticas tendem a aumentar à medida que o indivíduo adquire conhecimento, permitindo o comportamento empático diante de situações novas e nunca experienciadas (Santos-Dias et al., 2022). A empatia comportamental pode ser conceituada como uma resposta ativa às necessidades e ao estado emocional de outra pessoa (Ventura, 2016). A cultura onde o indivíduo está inserido representa um fator crucial no desenvolvimento desta dimensão da empatia. Consoante esse contexto ocorre a aprendizagem e aprimoramento ao nível dos comportamentos empáticos do indivíduo (Santos-Dias et al., 2022). Este componente não opera de forma independente. Para que ocorra uma resposta empática comportamental eficaz e benéfica, em relação às necessidades do outro, são essenciais a prestação de auxílio de forma ativa e o foco nas necessidades do outro, o que por sua vez envolve a ativação das competências sociais. Este processo torna-se complexo, implicando a interação dos componentes afetivos e cognitivos da empatia (Ventura, 2016).

A capacidade empática está intrinsecamente ligada a uma perspetiva moral. O processo subjacente a essa capacidade envolve a partilha de comportamentos sociais, nomeadamente a generosidade, o altruísmo, a regulação de agressividade e cognição social (Hogan, 1969; Feshbach, 1975). De acordo com a literatura existente, a empatia desempenha um papel significativo na compreensão social, no desenvolvimento de moral e na aquisição de valores. Esse aspeto foi menos explorado, e por um longo período até desconsiderado, no repertório cognitivo, social ou emocional de crianças pequenas. No entanto, verifica-se um aumento dos comportamentos pró-sociais entre a faixa etária de

um a dois anos, tanto ao nível da sua periodicidade quanto ao nível da sua diversidade (Feshbach & Roe, 1968; Zahn-Waxler et al., 1992).

A empatia cognitiva e afetiva assume um papel de motivação relativamente ao comportamento pró-social (Lockwood et al., 2014). Contudo, tem sido definida maioritariamente considerando os seus componentes afetivos em detrimento dos cognitivos (Feshbach, 1975). Efetivamente, segundo Shantz (1975) as crianças tendem a perceber mais o que o outro sente relativamente à demonstração de empatia afetiva. No entanto, esta perceção é conseguida através do sentimento da mesma emoção (Shantz, 1975). Detém como principal requisito a eficácia ao nível da comunicação, para que o outro possa experienciar o sentimento de total compreensão (Kalisch, 1973).

Esta capacidade revela-se crucial para as relações sociais, particularmente na interação social e na integração de grupo (Pires, 2022; Cottrell & Dymond, 1949). Contudo, a presença do sofrimento do outro é uma ocorrência comum na rotina de qualquer criança, quer seja como espectadora ou como responsável. É importante notar que a perceção dos sentimentos do outro não resulta, automaticamente, numa resposta empática (Zahn-Waxler et al., 1992; Feshbach, 1975). A atividade empática refere-se a um sistema de complexidade substancial e transcende o mero espelhamento das emoções. Estende-se à perceção e reflexão dos estados emocionais, mentais e comportamentais do sujeito em questão (Santos-Dias et al., 2022). Portanto, esta capacidade ao nível da perceção das situações sociais aumenta consoante o desenvolvimento, e de maneira similar, a tendência para partilhar o estado afetivo dos indivíduos tende também a aumentar (Feshbach, 1975). Esta característica é considerada uma vantagem, uma vez que indivíduos com uma elevada responsividade empática são aqueles que frequentemente respondem aos sentimentos do outro de forma adequada (Iannotti, 1975).

Os recém-nascidos choram aquando do choro de outrem, como um reflexo primitivo, sugerindo a existência de uma capacidade empática, ainda que rudimentar em estágios iniciais do desenvolvimento. A expressão da empatia é sujeita a um processo de elaboração que se desenvolve em paralelo com a maturação cognitiva e as experiências subsequentes no contexto social, conforme discutido por Brothers (1989). Efetivamente, a perceção do outro como entidade distinta de si próprio revela-se um processo complexo e desafiador para uma criança pequena. Embora haja alguma noção da pessoa como uma entidade física, compreender o que vai além desse especto pode ser mais confuso. A

criança reconhece a existência do outro, mas é possível que, eventualmente, atribua características próprias a essa entidade (Hoffman, 1975).

De modo a manifestar uma resposta empática, é imperativo que o observador seja influenciado pelo reconhecimento dos sentimentos do outro indivíduo após sua manifestação (Iannotti, 1975). Assim, a empatia surge como a resposta mais verídica e contingente sobre a compreensão social (Feshbach, 1975). A percepção de semelhança aumenta a disposição para imaginar como o outro indivíduo se sentiria numa situação específica, influenciando assim a experiência emocional do próprio (Krebs, 1975). Por exemplo, uma criança, com base no que conhece ou experimentou, tende a antecipar que alguém semelhante a ela, seja em termos de gênero ou idade, sentir-se-ia da mesma forma numa situação idêntica. Este processo envolve uma simples generalização (Shantz, 1975).

Efetivamente, segundo Feshbach & Roe (1968), é observado que os rapazes demonstram maior empatia por rapazes, do mesmo modo que as raparigas evidenciam por raparigas. Além da percepção de semelhança, as condições de estímulo que influenciam uma resposta empática também desempenham um papel revelante. As situações de felicidade tendem a desencadear respostas empáticas com mais frequência, uma vez que a recompensa associada à experiência de felicidade é geralmente mais agradável do que outras respostas afetivas negativas (Feshbach & Roe, 1968).

A compreensão empática do outro requer esforço e envolvimento, e, por conseguinte, constitui um desafio complexo e de difícil alcance, conforme observado por Kalisch (1973). Como tal, esta capacidade é suscetível a diversas influências. A variação genética, por exemplo, emerge como um fator que influencia na predisposição individual à empatia. Além disso, as restrições ambientais às quais o indivíduo pode estar sujeito desempenham um papel significativo na determinação da dimensão até onde a empatia pode ser benéfica (Abramson et al., 2020).

Regulação emocional e Vinculação

Numa fase inicial, o principal recurso do bebê é o seu cuidador. Sendo através desta interação que é permitido ao bebê a aquisição de conhecimento e ferramentas essenciais para se adaptar de forma eficaz ao meio (Klennert et al., 1983). O estabelecimento de uma relação de vinculação acaba por possuir consequências futuras,

ao nível do desenvolvimento da criança, particularmente no desenvolvimento de padrões de regulação emocional (Kochanska, 2001; Klein & Durfee, 1979). Efetivamente, a interação da criança com os seus cuidadores torna-se crucial, pois é neste contexto que as estratégias de regulação emocional vão sendo adquiridas (Pinto et al., 2014; Thompson, 1994).

Inicialmente o bebé não possui a capacidade de agir de forma autónoma. Neste sentido, a relação de simbiose estabelecida entre o cuidador e o bebé permite a criação de um sistema de regulação mútua, ou seja, a regulação emocional é controlada por fatores externos, antes de fazer parte das capacidades individuais da criança. O cuidador acolhe e modera as emoções que o bebé possa considerar adversas, restituindo-as com uma intensidade tolerável. Assim, com base na interação desta díade bebé-cuidador e consoante o desenvolvimento da criança, esta vai assumindo um papel mais ativo e autónomo na sua regulação emocional (Campos et al., 2004; Santos- Dias et al., 2022; Cassidy, 1994).

As trocas emocionais primitivas entre a criança e o cuidador representam o modelo para as reações emocionais posteriores, ou seja, a aprendizagem da reação emocional encontra-se nas primeiras experiências da criança (Radenovic, 2011). Assim, aquando do estabelecimento da linguagem emocional, a criança possui mais ferramentas de adaptação ao meio, contribuindo para o seu bem-estar e desenvolvimento emocional (Pinto et al., 2014). Em oposição, aquando de uma abstenção para com os cuidados da criança, particularmente a ausência de estímulo e nutrição poderá provocar um comprometimento ao nível do funcionamento emocional e intelectual (Klein & Durfee, 1979).

Por sua vez, os modelos internos dinâmicos que a criança adquire consoante a expectativa referente aos comportamentos dos pais, segundo Cassidy (1994), parecem ter também influência na capacidade ao nível da regulação emocional. As memórias relativas ao afeto, quer positivas quer negativas, estão associadas à segurança estabelecida ao nível da vinculação (Kochanska, 2001). Conforme indicado por Ferreira (2014), com base na aplicação do instrumento de complemento das narrativas, crianças com uma narrativa segura reportam uma relação com a figura de vinculação segura. Estas tendem a adquirir modelos internos dinâmicos seguros, o que por sua vez, contribui para um maior conhecimento emocional.

Segundo alguns autores, a segurança na relação de vinculação parece ter influência da autonomia e da sensibilidade da figura materna. E efetivamente, mães mais autônomas possuem mais sensibilidade, contudo, existe também uma independência da autonomia para com a sensibilidade na segurança (Pederson et al., 1998). A responsividade e sensibilidade na resposta do cuidador assume um papel crucial na influência através da experiência repetida. Tendo como base este padrão, a criança consegue assim aprender a regular as suas emoções (Panfile & Laible, 2012). Conforme Pinto e colaboradores (2014) sugeriram, as crianças cuja expressões emocionais são validadas e possuem o sentimento de segurança, apresentam níveis de regulação emocional mais adaptativos e elaborados.

O estabelecimento de um padrão de vinculação de tipo inseguro compromete o desenvolvimento da criança, podendo ter repercussões ao nível da capacidade emocional e social (Denham, 2006). De facto, aquando de um estímulo provocador de um afeto positivo, a resposta de indivíduos com uma relação de tipo insegura, acaba por ser dada com mais angústia, revelando dificuldade na resposta à alegria. A expressão ao nível das emoções remete para um carácter mais negativo (Kochanska, 2001).

A interação da díade mãe e filho revela-se bastante benéfica ao nível do desenvolvimento emocional e do *self* (Radenovic, 2011). E efetivamente, conforme Kochanska (2001) sugeriu aquando do estabelecimento de uma vinculação segura tendencialmente, os padrões de mudança da criança demonstram-se mais positivos, bem como o desenvolvimento da regulação emocional. De acordo com o estabelecimento da vinculação do tipo seguro, a expressão emocional é caracterizada como flexível e aberta, bem como, de um decréscimo ao nível da expressão de emoções com um carácter mais negativo (Kochanska, 2001). Existe uma correlação positiva com a capacidade de expressar emoção (Roys, 1997). Conforme evidenciado por Pires (2022), crianças revelam níveis superiores de regulação emocional aquando do estabelecimento de uma vinculação mais segura.

Vinculação e empatia

Segundo Feshbach (1975), a correlação da empatia parental revela-se significativa para com a dos filhos do sexo masculino. Relativamente às raparigas, a empatia da mãe revela-se significativa aquando de uma relação positiva e não restritiva. Aquando de uma

relação maternal conflituosa, punitiva e controladora ocorre uma diminuição da empatia da filha. Por outro lado, aquando de uma mãe permissiva e tolerante a empatia da filha sofre um aumento.

Conforme evidenciado por Panfile & Laible (2012), no contexto da relação cuidador-criança, aquando da existência de um padrão de vinculação seguro, é providenciado à criança espaço para a verbalização dos seus sentimentos e consequentemente a sua validação. O que permite uma aprendizagem acerca das emoções e promove a aptidão ao nível da resolução de problemas. Este conhecimento por sua vez possibilita que a criança se coloque no lugar do outro de forma empática (Justo et al., 2014). Assim, a capacidade empática presente na relação com os cuidadores torna-se crucial, na medida em que é pela forma como somos compreendidos que aprendemos a compreender os outros (Radenovic, 2011) Assim, o papel desempenhado pelos cuidadores revela-se decisivo na promoção e desenvolvimento da empatia (Rothbart & Ahadi, 1994).

De modo a compreender melhor a relação dos aspetos cognitivos e afetivos da empatia é necessário ter em conta e explorar o desenvolvimento emocional, bem como a interação mãe-filho (Radenovic, 2011). A sintonização afetiva e a forma como o cuidador responde às necessidades da criança influencia o seu desenvolvimento futuro. Na medida em que, uma criança que tenha sido amada, compreendida ou desejada, é mais propensa a compreender os sentimentos do outro. Consoante a sua experiência, a criança replica nos outros, o que facilita o estabelecimento de uma relação empática aquando da presença de uma vinculação segura (Santos-Dias et al., 2022).

Empatia e Regulação Emocional

O ser humano é constantemente estimulado no seu dia a dia, pelo que as expressões emocionais e corporais representam uma forma fundamental da sua comunicação. De modo a estabelecer e manter as relações sociais torna-se essencial a compreensão destes sinais emocionais. O conhecimento e a aprendizagem da gestão das emoções permitem uma melhor adaptação ao meio, bem como uma melhor compreensão empática em relação ao outro (Decety & Jackson, 2004).

A empatia e a regulação emocional são conceitos bastante complexos e requerem uma conceptualização abrangente mediante os quadros de referência somáticos, subjetivos e interpessoais (Brothers, 1989). A empatia é caracterizada pela capacidade de entender o outro, em particular compreender e dar significado ao seu processamento emocional. Este processo implica o conhecimento coeso e intrínseco das emoções e da gestão das mesmas (Gaspar, 2014).

O desenvolvimento primitivo da cognição emocional tem como componente crucial a empatia (Feshbach, 1975). Com vista a experienciar totalmente a empatia, a criança necessita de compreender que é um ser distinto daqueles que o rodeiam, que tem a capacidade de reconhecer sentimentos em si e nos outros, sendo capaz de regular as suas próprias emoções (Decety & Holvoet, 2021). A pertinência destas competências centra-se na possibilidade de compreender as regras do mundo, nomeadamente as interações a nível social (Melo, 2005).

Aquando de uma experiência emocionalmente perturbadora, a criança pode não conseguir gerir e regular as emoções adversas. Por sua vez, esta situação pode desencadear uma insegurança ao nível da sua própria capacidade de regulação emocional ou até num sentimento de desconfiança ao nível de qualquer resposta empática dos outros (Melo, 2005). Efetivamente, a empatia está intimamente relacionada com as emoções. Estas são essenciais para a sobrevivência. Por um lado, funcionam como estimuladores consistentes e previsíveis de tomada de decisões, por outro influenciam escolhas e comportamentos. Neste sentido, a capacidade empática é considerada uma competência cujo seu desenvolvimento assenta num processo gradual. Integra processos biológicos que envolvem a perceção de sinais de sofrimento, a partilha emocional, a regulação emocional e a compreensão do estado mental, tudo isto numa interação continua entre uma criança e o seu ambiente social (Decety & Holvoet 2021). Por sua vez, a identificação pode tornar-se um fator crucial no desejo de se colocar no lugar do outro e na possibilidade de investir ou estabelecer uma ligação emocional com o outro (Santos- Dias et al., 2022).

Objetivos do Presente Estudo

O objetivo primordial deste estudo visa compreender a importância da qualidade de vinculação pais-criança na relação entre a regulação emocional e os níveis de empatia. Testando também a possibilidade de um papel mediador ou moderador da regulação emocional, nesta dinâmica, em crianças de idade pré-escolar. Dada a escassez de estudos empíricos que abordem a associação destes três temas em simultâneo, o presente estudo procura contribuir para a investigação nesse sentido. A faixa etária pretendida é também uma mais-valia para a investigação. Deste modo pretendemos analisar, numa amostra de crianças em idade pré-escolar, a associação entre vinculação e regulação emocional; associação entre vinculação e empatia; associação entre regulação emocional e empatia; associações entre a empatia das educadoras e a empatia das crianças.

Metodologia

Participantes

A amostra desta investigação é composta por 54 crianças (27 raparigas e 27 rapazes) com idades entre os 4 e 6 anos ($M= 4.9$; $DP=0.6$). Frequentam a três jardins de infância na região de Lisboa e Santarém. Destas, 61.8% têm irmãos (50% têm 1 irmão e 12.96% têm 2 irmãos). O contexto socioeconómico das famílias das crianças na região de Lisboa é classificado como pertencente à classe média alta, enquanto em Santarém é caracterizado como pertencente à classe média. Em média, as mães possuem 34.9 anos ($DP=6.7$) e ao nível da sua escolaridade, 5.56% detêm 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% têm o 3º ciclo, 40.74% o ensino secundário e 55.56% o ensino superior.

As educadoras de infância das respetivas crianças, participaram no preenchimento de um questionário concebido com o objetivo de abordar a capacidade da regulação emocional das crianças. No âmbito do presente estudo, participaram somente as crianças disponíveis e permitidas pelos Encarregados de Educação. Assim, o processo de amostragem utilizado foi o de conveniência e não probabilístico.

Instrumentos

Questionário de Dados Sociodemográficos

Este questionário visa a recolha das principais características sociodemográficas dos participantes, a sua aplicação foi realizada junto das educadoras, de modo a obter a informação necessária. O conteúdo deste questionário remete para algumas questões pessoais sobre o contexto familiar, nomeadamente informações pessoais dos pais, como a nacionalidade, o estado civil, as habilitações literárias, a idade e a situação de emprego atual. Foram também requisitados alguns dados das crianças, nomeadamente o sexo, a idade e o número de irmãos respetiva idade.

Attachment Story Completion Task - ASCT (Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990)

O ASCT (Attachment Story Completion Task) tem como primordial objetivo aceder ao modelo interno de vinculação da criança em questão, através do complemento de histórias. Uma vez que as crianças tendem a utilizar como base os cenários do seu quotidiano familiar. A sua aplicação visa uma entrevista de 30 minutos. É recomendada para crianças entre os 3 e 6 anos, contudo pode ser adaptada para crianças um pouco mais velhas através de pequenas alterações, possibilitando a ativação de certos sentimentos relacionados com a vinculação. Tem na sua composição uma família de bonecos moldáveis (pai, mãe, duas crianças do mesmo sexo do sujeito avaliado e uma vizinha em substituição da avó), vários adereços que remetem para o cenário de uma casa (mesa de refeições e quartos) e um jardim (relva e rocha) (Maia et al., 2009).

Este instrumento é composto por 6 histórias, através de pequenos bonecos moldáveis são apresentados inícios de histórias, onde é solicitado à criança que continue e complete as mesmas. A inicial não é considerada na cotação. Esta tem o objetivo de familiarizar a criança com a atividade. Para que fique mais à vontade, é fornecida uma instrução neutra referente a uma história (“Bolo de aniversário”). Prosseguindo para a próxima história, a figura de vinculação é colocada numa posição de autoridade em relação a um incidente da criança, (“Sumo entornado”). Em seguida, é evocada a resposta parental à dor (“Joelho magoado”) e ao medo (“Monstro no quarto”) da criança. Por fim, é testada a ansiedade de separação e a capacidade de *coping* perante um cuidador substituto (“Partida dos pais numa viagem”), culminando numa reunião familiar (“Retorno dos pais”), onde é verificada a expressão afetiva presente neste momento.

Ao longo de cada história existe um confronto com uma problemática central que necessita de resolução, suscetível de ativar representações relacionadas com a vinculação. Quando a criança tem a capacidade de encontrar uma solução adequada para o problema, então, as narrativas produzidas podem ser consideradas seguras e coerentes. Em contrapartida, quando a questão central é evitada ou ocorre uma desadequação da solução, as respostas contêm algum tipo de insegurança (Pinhel & Maia, 2009).

Emotion Regulation Checklist (ERC, Shields & Cicchetti, 1997)

O Emotion Regulation Checklist (ERC, Shields & Cicchetti, 1997) tem como principal objetivo avaliar a regulação emocional das crianças, mas o seu preenchimento é realizado por um adulto. Assim, é dada a percepção de um informante próximo, sobre a criança face a este construto. No presente estudo foi solicitado o preenchimento deste questionário às educadoras das respetivas crianças.

A avaliação neste instrumento é realizada tendo por base duas dimensões: a Regulação Emocional, que avalia o nível de expressões emocionais mais apropriadas socialmente (ex., “Consegue dizer quando se está a sentir triste, zangado/a, ou com medo”) e a Labilidade Negativa/Emocional, que remete para a reatividade e a intensidade de emoções negativas, bem como as mudanças de humor da criança (ex., “Tem, com facilidade, explosões de raiva ou birras”) (Melo, 2005). É composto por 24 itens que são cotados numa escala de Likert de 4 pontos, de (1) Nunca a (4) Quase sempre, representando os extremos (Shields & Cicchetti, 1997).

A sua cotação é obtida através do somatório de todos os itens correspondentes. As pontuações mais elevadas, na subescala de regulação emocional, traduzem-se numa capacidade adaptativa adequando a sua expressão emocional, mediante o contexto onde está inserida, e as interações estabelecidas no mesmo. Por outro lado, as pontuações elevadas, na subescala de labilidade negativa/emocional, espelham-se em oscilações humorais, ou seja, transições emocionais rápidas e intensas.

The Kids Empathic Development Scale- KEDS (Reid et al., 2013).

O Kids Empathy Development Scale é um instrumento que avalia a empatia, possibilitando o acesso a componentes afetivos, cognitivos e comportamentais consoante um estímulo relativo à empatia. A sua pertinência advém da sua inovação como medida multidimensional da empatia, abrangendo os três componentes (Reid et al., 2013). A administração deve ser feita de forma individual com condições de sigilo e silêncio. Este instrumento possui 12 itens, sendo seis deles referentes a perspetivas emocionais, com dois níveis de dificuldade relativos à emoção presente. A aplicação deste instrumento não exige um tempo limite por item, contudo, a escala não deve demorar mais que 20 minutos no seu todo.

A sua constituição comporta 12 cartões, cada um com uma imagem diferente representando diversos cenários com contextos e situações distintas, alternando o seu grau de complexidade. A administração deste instrumento tem início com a apresentação de um cartão com uma série de emoções representadas e classificadas como simples (tristeza, alegria, raiva) ou como complexas (medo, surpresa e relaxado). É então solicitado à criança que identifique cada uma delas. Após a identificação das emoções, os cartões são apresentados de forma faseada à criança, sendo realizadas quatro perguntas por cada cartão. A complexidade difere de cartão para cartão, mediante a emoção envolvida, o contexto social presente, possuindo mais ou menos pistas para a interpretação da criança, o número de personagens e por último o número de perspectivas a que a criança tem de responder.

Ao longo dos cartões é solicitado à criança a inferência afetiva, aquando da presença de rostos em branco e o reconhecimento emocional, aquando da presença de uma face. Ambos tendo por base a identificação emocional das emoções. A criança pode intervir ou não na temática do cartão, podendo adotar que posição quiser, quer de vítima, agressor ou espetador (Reid et al., 2013).

Procedimento

De modo a concretizar o presente estudo, foi necessário procurar entidades escolares que fossem de encontro à faixa etária pretendida. Foram então contactados três locais, dois colégios privados no distrito de Lisboa e um Centro Social Interparoquial em Santarém. Após a apresentação do projeto de investigação e subsequente aprovação da respetiva direção, foram distribuídos aos Encarregados de Educação os consentimentos informados, no qual se explicou o objetivo do estudo e se solicitou a autorização para a participação das crianças. A sua participação teve um carácter voluntário e não remunerado.

Após a autorização da participação das crianças, foi solicitado o preenchimento do questionário sociodemográfico e iniciou-se a recolha de dados. Para este efeito, foi disponibilizada uma sala adequada nas instituições de ensino, onde administrador e criança estiveram sentados e foram aplicados dois instrumentos (ASCT e KEDS), de forma individual, em ocasiões distintas, sendo efetuada uma gravação do áudio durante a sua administração. As crianças foram chamadas individualmente e retiradas do contexto de sala de aula. A cotação destes instrumentos foi realizada por investigadores treinados

e independentes à recolha dos dados, assegurando-se assim a imparcialidade da mesma. Posteriormente, foi solicitado às educadoras o preenchimento de um questionário (ERC), referente à regulação emocional de cada criança.

Attachment Story Completion Task - ASCT (Bretherton, Ridgeway e Cassidy, 1990)

Inicialmente, o administrador apresenta à criança cada boneco moldável representando cada elemento da família, solicitando à mesma que lhes dê nomes, à mãe, ao pai, aos filhos e à vizinha. 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 terminar o início da história, o administrador solicita a participação da criança dizendo “Agora mostra-me e conta-me o que é que acontece a seguir”. A criança é frequentemente convidada a participar na disposição do cenário colaborando com o administrador.

As entrevistas foram registadas em formato de áudio e, posteriormente, foram transcritas, sendo cotadas por investigadores que não possuíam conhecimento prévio dos participantes envolvidos no estudo. Cada narrativa foi cotada consoante três parâmetros: (1) a resolução da história; (2) a sua coerência e (3) a sua segurança. A resolução da história varia numa escala de 4 pontos, entre 1 - resolução mínima e 4 - resolução completa, onde é avaliado se o problema apresentado é reconhecido e resolvido. Relativamente à coerência, a sua avaliação consiste na verificação da apresentação da história, se esta visa uma estrutura lógica ao nível da sequência de eventos, com identificação do conflito e apresentação de uma resolução do mesmo. A sua cotação tem por base uma escala de 8 pontos, sendo o 1 - extremamente incoerente e o 8 - muito coerente. 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. Os 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 também são considerados.

The Kids Empathic Development Scale- KEDS (Reid et al., 2013).

Em primeiro lugar foi explicado à criança a atividade, que seriam apresentados um conjunto de cartões, de forma faseada, sendo questionadas quatro perguntas. É apresentado à criança um conjunto de emoções, de modo a perceber o conhecimento

emocional da criança. É obrigatório que a criança acerte, pelo menos, as emoções básicas de modo a poder passar à apresentação dos cartões.

Posteriormente, inicia-se a apresentação dos doze cenários que ilustram diversas situações. A primeira pergunta é referente à empatia afetiva e visa a inferência afetiva “Como é que achas que esta/este menina/o se sente?”, mediante a emoção que a criança considera mais adequada para a personagem em causa é identificada a emoção. De modo a avaliar a empatia cognitiva é realizada uma pergunta de resposta aberta “Porque é que achas que este/esta menino/a se sente assim?”. Por fim, a componente comportamental da empatia é avaliada pela pergunta “O que é que farias se fosses aquele menino/a, senhor/a?”. De modo a conseguir mais detalhes dos acontecimentos de cada cartão é solicitado à criança que conte mais sobre o que está a acontecer na imagem. O registo das respostas de cada criança foi realizado numa grelha e a respetiva cotação foi executada conforme o sistema original. A pontuação foi executada para todas as respostas dadas, a maior pontuação foi atribuída segundo: maior complexidade; adequação (relevância contextual e consistência das respostas); comportamento pró-social/intervenção adaptativa positiva e justificação.

Emotion Regulation Checklist (ERC, Shields & Cicchetti, 1997)

Este questionário foi posteriormente fornecido às educadoras das respetivas crianças. O seu preenchimento foi realizado em horário laboral com o auxílio da investigadora do presente estudo. Somente as crianças com autorização para a sua participação foram incluídas.

Resultados

Fiabilidade dos Instrumentos

A cotação das narrativas de vinculação apresentou um nível de acordo inter-observadores excelente (ver Tabela 1). Os valores de alfa obtidos para as dimensões da Regulação Emocional e da Empatia demonstraram uma fiabilidade entre satisfatória e boa e das dimensões (ver Tabela 2).

Tabela 1 - Fiabilidade do Instrumento da Vinculação

	Média	dp	k*
ASCT	4.33	1.39	>.80

* Kappa de Cohen (k): Acordo inter-observadores

Tabela 2- Fiabilidade das Dimensões da Regulação Emocional e Empatia

	Média	dp	Alpha
Labilidade	1.57	0.35	.76
Regulação	3.51	0.30	.73
Empatia Afetiva	11.48	3.98	.66
Empatia Comport.	15.41	7.15	.78
Empatia Cognitiva	18.22	5.69	.79
Empatia Total	45.11	14.58	.90

Análises Descritivas

Com o objetivo de perceber e quantificar o grau de associação entre as variáveis em estudo, foi utilizada a correlação de Pearson para análise de todos os pares possíveis das dimensões da vinculação, regulação emocional e empatia.

Tabela 3- Correlações entre Vinculação, Regulação Emocional e Empatia

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Vinculação								
2 Labilidade	-.10							
3 Reg. Emocional	.15	-.30*						
4 Empatia Afetiva	.16	.03	-.13					
5 Empatia Cognit.	.11	.07	-.21	.75**				
6 Empatia Comp.	.23+	-.05	-.15	.50**	.62**			
7 Empatia Total	.20	.01	-.19	.81**	.90**	.87**		
8 Sexo	-.30*	.32*	-.22	-.05	.00	.03	.00	
9 Idade	-.12	.06	-.33*	.48**	.43**	.21	.40**	.24+

N=54, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, + $p < 0.10$

Conforme apresentado na Tabela 3, foi possível verificar a existência de correlações fortes entre as dimensões da empatia. Este resultado seria o esperado, uma vez que as dimensões pertencem ao mesmo construto. Assim, a empatia afetiva, a cognitiva e a comportamental correlacionam-se de forma forte e significativa entre si, assim como com o seu compósito, a empatia total.

Verifica-se um efeito marginal positivo apenas entre a vinculação e a empatia comportamental, embora as associações com as outras dimensões da empatia sejam também positivas. As correlações da vinculação com a regulação e labilidade são fracas, mas a direção, respetivamente, positiva e negativa estão de acordo com o esperado pela teoria. O sexo revela também uma correlação média negativa e significativa com a vinculação, ou seja, o sexo feminino apresenta maior qualidade da vinculação.

No caso da labilidade, como esperado, existe uma correlação negativa significativa média com a regulação emocional. Ambas são dimensões de um mesmo constructo e caracterizadas pela sua polaridade. Ainda na labilidade, verifica-se uma correlação significativa positiva e média com o sexo, ou seja, o sexo masculino apresenta

valores superiores nesta dimensão. Por fim, a idade apresenta uma correlação significativa negativa com a regulação emocional. E demonstra também correlações fortes, significativas e positivas com a empatia afetiva, a empatia cognitiva e a empatia total.

Análise Multivariada em Função do Sexo

Perante a análise multivariada, e nomeadamente, através do valor do Lambda de Wilks, foi possível observar que a covariável idade apresenta um efeito multivariado significativo ($F(6,46) = 3,85$; $p < 0.01$, Λ de Wilks = .666). Por outro lado, o efeito multivariado do sexo não se revelou significativo ($F(6,46) = 1,88$; $p = 0,105$, Λ de Wilks = .803), mas apenas próximo de um efeito marginal.

Ao nível da análise dos efeitos entre sujeitos, a idade revelou um efeito significativo na regulação emocional, e efeitos muito significativos na empatia afectiva e empática cognitiva, que contribuem claramente para o efeito significativo da empatia total (ver Tabela 4).

Tabela 4 - Efeitos Entre Sujeitos em Função da Idade

		F	gl	p	
Vinculação	\bar{x}	4.33	0.12	(1, 51)	0.733
	σ	1.40		(1, 51)	
Labilidade	\bar{x}	1.57	0.02	(1, 51)	0.900
	σ	0.35		(1, 51)	
Regul. Emocional	\bar{x}	3.52	4.80	(1, 51)	0.033 *
	σ	0.31		(1, 51)	
Empatia Afectiva	\bar{x}	11.48	17.10	(1, 51)	0.000 ***
	σ	3.98		(1, 51)	
Empatia Cognitiva	\bar{x}	18.22	12.60	(1, 51)	0.000 ***
	σ	5.70		(1, 51)	
Empatia Comport.	\bar{x}	15.41	2.39	(1, 51)	0.128
	σ	7.15		(1, 51)	
Empatia Total	\bar{x}	45.11	10.58	(1, 51)	0.002 **
	σ	14.58			

N=54, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Tabela 5 - Efeitos Entre Sujeitos em Função do Sexo

		Feminino	Masculino	Total	F	<i>gl</i>	<i>p</i>	
Vinculação	\bar{x}	4,74	3,93	4,33	4,20	(1, 51)	0,045	*
	σ	1,32	1,39	1,40				
Labilidade	\bar{x}	1,46	1,68	1,57	5,50	(1, 51)	0,023	*
	σ	0,29	0,38	0,35				
Regul. Emocional	\bar{x}	3,58	3,45	3,52	1,25	(1, 51)	0,269	
	σ	0,29	0,32	0,31				(1, 51)
Empatia Afectiva	\bar{x}	11,67	11,30	11,48	1,86	(1, 51)	0,179	
	σ	4,07	3,97	3,98				(1, 51)
Empatia Cognit.	\bar{x}	18,22	18,22	18,22	0,72	(1, 51)	0,401	
	σ	6,27	5,18	5,70				(1, 51)
Empatia Comp.	\bar{x}	15,22	15,59	15,41	0,03	(1, 51)	0,855	
	σ	6,54	7,84	7,15				(1, 51)
Empatia Total	\bar{x}	45,11	45,11	45,11	0,60	(1, 51)	0,441	
	σ	14,48	14,96	14,58				
		N	27	27	54			

* $p < 0.05$

A análise de variância entre sujeitos em função do sexo revelou diferenças significativas na vinculação, com as raparigas a apresentar uma qualidade mais elevada, assim como nas diferenças significativas na labilidade, com os rapazes a mostrar níveis mais elevados (ver Tabela 5).

Análises de Regressão Múltipla

O padrão de correlações entre as dimensões em estudo (ver Tabela 1), não indicava a existência de mediação, por parte da regulação emocional ou da labilidade, da relação entre a qualidade da vinculação e a empatia. Contudo, existia evidência de moderação potencial sobretudo pela regulação. Confirmou-se a ausência da mediação acima descrita, e prosseguiu-se a análise de moderação, sempre através da análise de regressão múltipla (ver Tabela 6).

Tabela 6 - Análises de Regressão Múltipla das Dimensões da Empatia

	Preditores	<i>b</i>	<i>ep</i>	95% IC	
Empatia Afetiva	VIN (X)	0.48	0.35	-0.23	1.20
	REG (W)	-0.82	1.76	-4.36	2.72
	INT 1 (X:W)	-2.46 *	1.19	-4.87	-0.06
	LAB (Z)	1.11	1.53	-1.97	4.19
	INT 2 (X:Z)	0.39	1.10	-1.82	2.60
	Idade	2.86 **	0.85	1.16	4.56
	Sexo	-0.66	1.07	-2.82	1.49
<i>Modelo</i>					
$R^2 = .36, F(7, 46) = 3.65 **$					
Empatia Cognitiva	VIN (X)	0.56	0.53	-0.50	1.61
	REG (W)	-2.87	2.61	-8.12	2.37
	INT 1 (X:W)	-3.50 +	1.77	-7.06	0.06
	LAB (Z)	2.01	2.27	-2.56	6.57
	INT 2 (X:Z)	0.96	1.63	-2.31	4.24
	Idade	3.27 *	1.25	0.75	5.79
	Sexo	-0.58	1.59	-3.77	2.61
<i>Modelo</i>					
$R^2 = .31, F(7, 46) = 2.94 *$					
Empatia Comport.	VIN (X)	1.30 +	0.69	-0.09	2.69
	REG (W)	-5.34	3.43	-12.24	1.57
	INT 1 (X:W)	-3.56	2.33	-8.24	1.13
	LAB (Z)	0.24	2.98	-5.76	6.25
	INT 2 (X:Z)	3.56	2.14	-0.75	7.87
	Idade	1.00	1.65	-2.32	4.31
	Sexo	1.36	2.09	-2.84	5.56
<i>Modelo</i>					
$R^2 = .24, F(7, 46) = 2.09 +$					
Empatia Total	VIN (X)	2.34 +	1.31	-0.29	4.97
	REG (W)	-9.02	6.49	-22.09	4.04
	INT 1 (X:W)	-9.52 *	4.41	-18.39	-0.65
	LAB (Z)	3.36	5.65	-8.00	14.73
	INT 2 (X:Z)	4.92	4.05	-3.24	13.08
	Idade	7.13 *	3.12	0.85	13.41
	Sexo	0.12	3.95	-7.83	8.07
<i>Modelo</i>					
$R^2 = .35, F(7, 46) = 3.47 **$					

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < 0.10$

Através da Análise de Regressão Múltipla, é possível compreender a presença de uma moderação negativa significativa da relação entre a vinculação e a empatia afetiva por parte da regulação emocional. São os sujeitos com os valores de regulação um desvio-padrão abaixo da média que apresentam os valores de empatia afetiva mais elevados à medida que a qualidade da vinculação aumenta (ver Figura 1). É também possível observar um efeito positivo significativo da covariável idade na empatia afetiva. O modelo desta regressão é significativo. Para a dimensão da empatia cognitiva, o modelo também se demonstra significativo. Existe uma moderação semelhante à anterior, mas que apresenta apenas um efeito marginal, o padrão visual replica o anterior são as crianças menos reguladas que revelam mais empatia cognitiva com o aumento da segurança da vinculação (ver Figura 2). Também existe um efeito positivo significativo da covariável idade na empatia cognitiva.

Relativamente à empatia comportamental, o modelo não é significativo, existe apenas um efeito marginal. Existe um efeito marginal positivo da vinculação na empatia comportamental, ou seja, aumentam na mesma direção. A moderação descrita para as dimensões anteriores é agora atenuada no nível de labilidade um desvio-padrão negativo. Contudo, considerando as crianças com valores de labilidade médios e um desvio-padrão acima da média, podemos verificar o mesmo padrão, as menos reguladas são as que mais beneficiam em termos de empatia em função do aumento da qualidade da vinculação. No fundo, existe um efeito de moderação positiva pela labilidade da vinculação, mas não significativo, apesar de muito próximo já do limiar marginal ($p = .10$). O efeito da idade não está presente para esta dimensão.

A empatia total é um valor compósito (médio) das dimensões anteriores. O modelo volta a ser significativo. Existe um efeito marginal positivo da vinculação, mas dada a presença da moderação negativa significativa da regulação deixa de ser interpretável. O efeito significativo da idade volta a estar presente para esta dimensão. A tendência de moderação positiva da labilidade que vimos na empatia comportamental volta a diluir-se substancialmente

Figura 1 - Análise de Regressão Múltipla da Empatia Afetiva

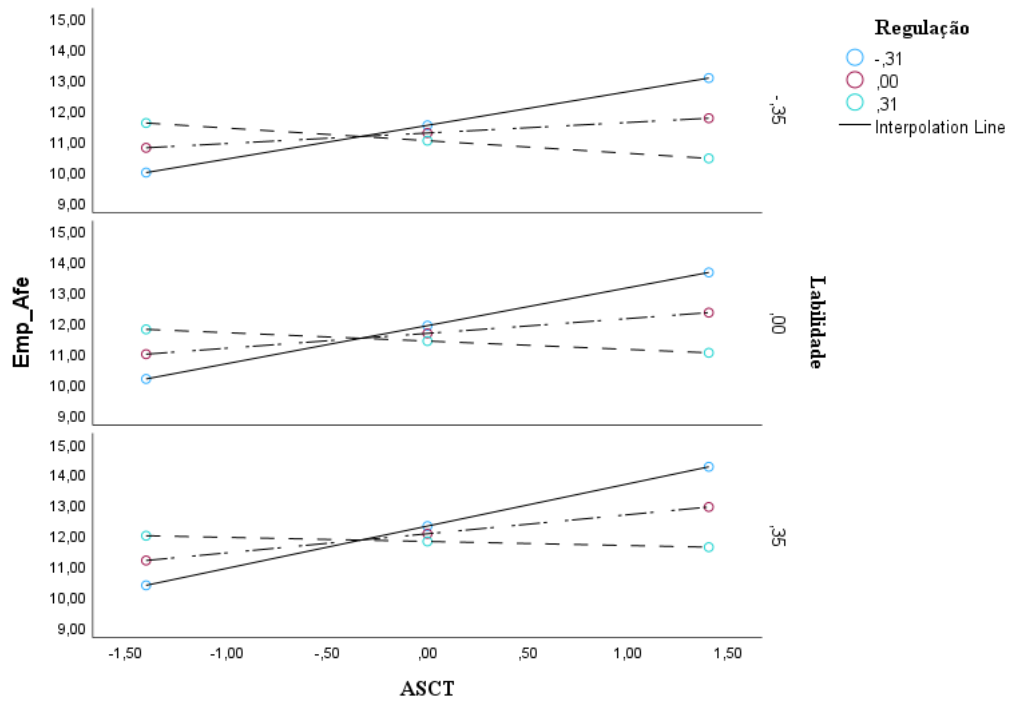


Figura 2 - Análise de Regressão Múltipla da Empatia Cognitiva

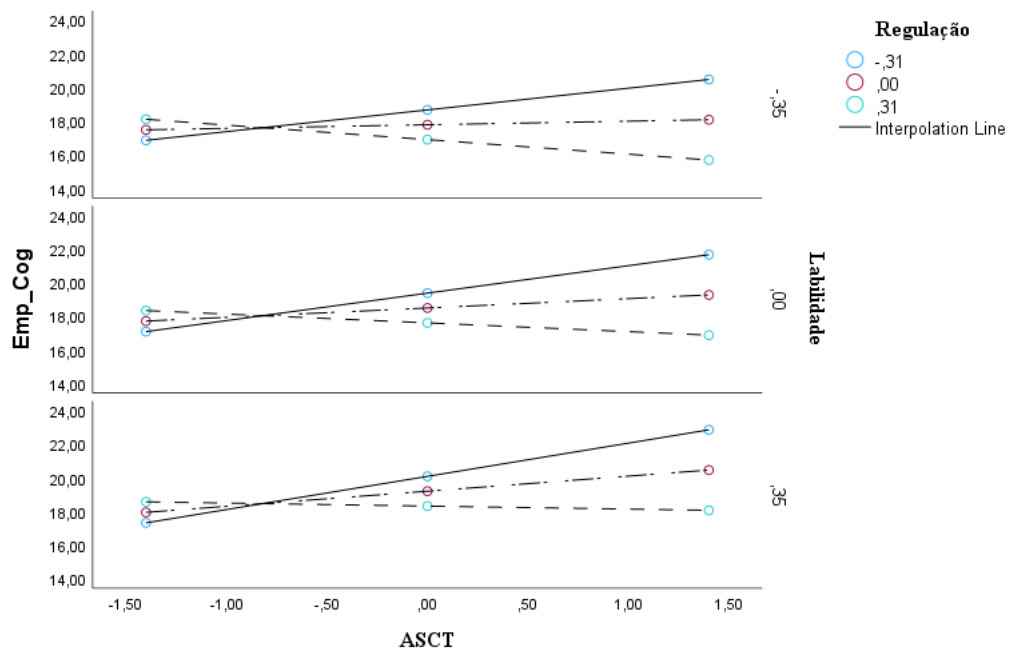


Figura 3 - Análise de Regressão Múltipla da Empatia Comportamental

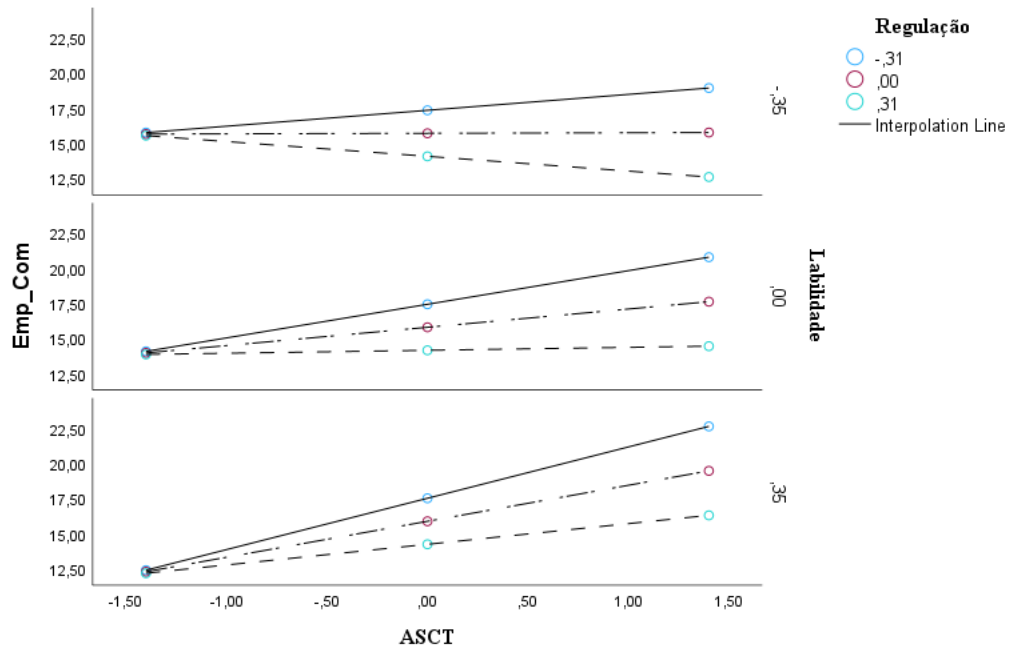
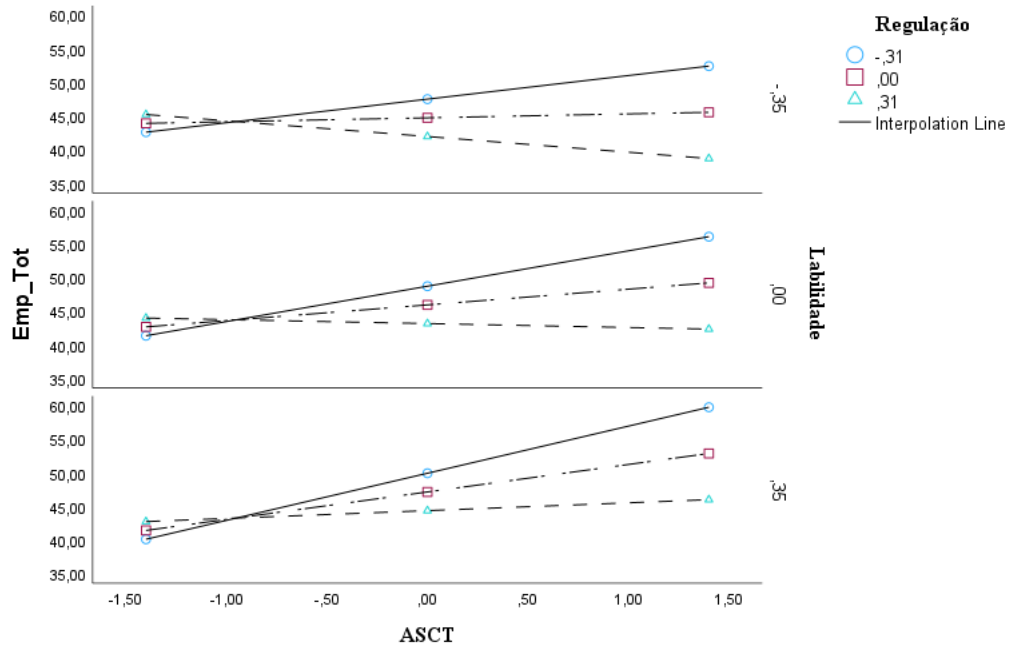


Figura 4 - Análise de Regressão Múltipla da Empatia Total



Discussão

O propósito fundamental desta investigação foi analisar a relação entre a qualidade da vinculação e a empatia em crianças do pré-escolar, bem como testar o possível papel da regulação emocional como mediador desta associação. O completamento de histórias, através do instrumento ASCT, permitiu mensurar a segurança da vinculação tendo por base os modelos internos da criança (Bretherton et al., 1990). Este instrumento possibilita à criança a criação de representações mentais. O contexto lúdico permite que a criança expresse fantasias e angústias, dominando os seus medos instintivos projetando-os nos brinquedos. Assim, as narrativas produzidas vão de encontro às experiências vivenciadas pela criança. As evidências empíricas corroboram a validação deste instrumento, conforme Pinto e os seus colaboradores (2013) evidenciaram, crianças que produzem narrativas consideradas mais seguras possuem também um modelo interno de vinculação mais seguro. Estas crianças demonstram-se mais capacitadas para a resolução, de forma emocionalmente flexível, das problemáticas evocadas nas histórias.

As diferenças significativas relativamente ao sexo são evidenciadas na vinculação. As raparigas aparentam possuir vinculações mais seguras comparativamente aos rapazes. De acordo com a teoria da vinculação, a predisposição para o estabelecimento da ligação revela-se uma característica inata a todos os seres humanos, independentemente do sexo (Bowlby, 1982; Bretherton, 1992). Neste sentido, os resultados obtidos podem estar relacionados com a competência verbal das raparigas. Uma vez que, por norma existe um maior investimento por parte das mesmas nas narrativas produzidas, o seu discurso é pautado pela espontaneidade e facilidade no desenvolvimento e completamento de histórias. Assim, a qualidade de vinculação foi influenciada pelas diferenças inter-individuais ao nível da competência linguística, ou seja, se as raparigas apresentam uma competência linguística superior aos rapazes, então as suas narrativas foram classificadas como mais seguras devido ao seu detalhe e à coerência (Maia et al., 2011).

No que diz respeito à empatia, não foram encontradas diferenças significativas ao nível do sexo. De acordo com a pesquisa existente, parecem ter mais expressão numa idade mais avançada, consoante o desenvolvimento da criança. Conforme a investigação desencadeada por Minzi (2013), efetivamente, crianças com idades compreendidas entre os nove e doze anos demonstram diferenças significativas, sendo as raparigas mais

empáticas que os rapazes, particularmente na componente cognitiva e afetiva da empatia. Segundo Marques & Koller (2000), numa amostra com idades entre os seis e nove anos, também as raparigas demonstram ser mais empáticas que os rapazes.

A labilidade evidenciou diferenças significativas relativamente ao sexo, pois os rapazes apresentaram valores mais elevados de labilidade comparativamente às raparigas. Conforme evidenciado por Sanchis-Sanchis e os seus colaboradores (2020) as raparigas tendem a apresentar níveis mais elevados de regulação emocional. Contudo, não foi o caso desta investigação. Além disso, a labilidade é um fenómeno multifatorial e, dada a variedade de comorbilidades relacionadas, é muito difícil discernir fatores comuns.

No que diz respeito à idade, está presente uma relação significativa com a regulação emocional, ou seja, crianças mais velhas apresentam níveis melhores relativamente à capacidade regulatória. De facto, consoante o desenvolvimento e maturação da criança, a capacidade emocional torna-se mais complexa, particularmente ao nível da eficácia da regulação emocional (Campos et al., 2004). O mesmo acontece relativamente à empatia afetiva, empatia comportamental, empatia cognitiva e consequentemente empatia total. O desenvolvimento da empatia assenta num processo contínuo (Decety & Holvoet, 2021). Assim, espera-se que quanto mais velhas são as crianças, maior é a tendência para serem mais empáticas.

A existência de uma moderação significativa pela regulação emocional da relação entre a qualidade da vinculação e a empatia, é bastante promissora para a investigação futura. O desenvolvimento da criança implica uma complexificação e amadurecimento dos sistemas neurológicos e emocionais, tornando a capacidade de gerir alterações corporais, desencadeadas por estímulos emocionais mais competentes (Melo, 2005). Apesar dos resultados obtidos não indicarem a existência de uma relação direta forte e significativa entre a vinculação e a empatia, ficou bastante claro que a qualidade da vinculação beneficia a empatia, interagindo particularmente no caso das crianças menos reguladas e muito provavelmente das mais lábeis.

Possivelmente, estes resultados seriam mais expressivos se a dimensão da amostra fosse mais vasta e estudada longitudinalmente, ao longo do período pré-escolar e na escolaridade primária. É consoante o amadurecimento progressivo dos circuitos cerebrais e das representações neurais, construídas através de interações recíprocas com o ambiente social, que o desenvolvimento da empatia ocorre (Decety & Holvoet, 2021). As

evidências empíricas relativamente ao estudo da vinculação e empatia são consideradas bastante diminutas e contraditórias. Apenas uma minoria dos estudos que existem, demonstram associações positivas entre a vinculação e a empatia e nenhum estudo relata associações negativas entre a vinculação e a empatia (Stern & Cassidy, 2018). No entanto, o presente estudo corrobora a evidência apresentada por Panfile & Laible (2012) no sentido da regulação emocional representar um componente crucial na relação entre a vinculação e a empatia. Este estudo corrobora também o estudo de Pires (2022), no qual o efeito de mediação da regulação emocional na relação entre a vinculação e empatia das crianças foi também evidenciado.

Limitações e Recomendações para Estudos Futuros

Os resultados obtidos foram de encontro ao esperado pela teoria, apesar da reduzida dimensão e limitada heterogeneidade da amostra. A magnitude dos efeitos encontrados poderá ter relação com estas duas limitações. Do ponto de vista socioeconómico, a amostra do presente estudo é pouco diversificada. Assim, em estudos futuros, será importante garantir uma amostra mais heterogénea. Esta poderá permitir a generalização destes resultados e compreender se existem outros fatores mediadores e moderadores da relação da vinculação com a empatia.

A natureza correlacional do presente estudo não permite aferir causalidade entre as variáveis em estudo. Assim, existe a possibilidade de direções opostas ou bidirecionalidade entre os efeitos da regulação emocional e empatia. A complexificação tanto da regulação emocional, quanto da empatia, decorrem da trajetória de desenvolvimento da criança. Dada esta importante questão desenvolvimental, é de extrema importância realizar estudos longitudinais centrados na criança para acompanhar a evolução e expressão ao nível do desenvolvimento destas capacidades, a melhor compressão da origem de cada variável e como se influenciam, separadamente ou simultaneamente.

Apesar do instrumento ASCT se encontrar validado e de ser amplamente utilizado, para um estudo mais completo seriam úteis as observações diretas, particularmente da interação entre o cuidador e a criança. A variável relativa à compreensão linguística no complemento das narrativas tornou-se uma limitação, na medida em que, se tivesse sido

controlada, provavelmente as diferenças significativas da qualidade de vinculação em relação ao sexo deixariam de ter expressão.

O instrumento ERC possibilitou a avaliação da regulação emocional. Porém, o facto de ser um questionário e o seu preenchimento ser realizado apenas pelas educadoras, restringiu a recolha de informação apenas a uma pessoa. Neste sentido, seria benéfica a percepção de múltiplos informantes, uma vez que o meio onde a criança está inserida não está restrito somente à educação. Os pais e os pares, por exemplo, possuem o conhecimento de outros contextos relevantes em que a criança se insere.

Do ponto de vista metodológico, seria importante que estudos futuros considerassem também uma abordagem multi-método, que incluíssem medidas de observação sistemática e diminuíssem o efeito de halo. Por fim, ainda sobre a empatia, é de notar o período de isolamento social que estas crianças na faixa etária, dos quatro aos seis, estiveram sujeitas na pandemia. Esta privação a nível social quase absoluta. Esta vivência poderá de certo modo ter condicionado o desenvolvimento desta competência, o que seria também pertinente averiguar na investigação futura.

Bibliografia

- Abramson, L., Uzefovsky, F., Toccaceli, V., & Knafo-Noam, A. (2020). The genetic and environmental origins of emotional and cognitive empathy: Review and meta-analyses of twin studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *114*, 113-133. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.03.023>
- Ackerman, B. P., Abe, J. A. A., & Izard, C. E. (1998). Differential emotions theory and emotional development: Mindful of modularity. In M. F. Mascolo & S. Griffin (Eds.), *What develops in emotional development?* (pp. 85–106). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1939-7_4
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*, (pp. 1-55). Psychology Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, *40*(4), 969–1025. <https://doi.org/10.2307/1127008>
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, *46*(4), 333–341. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, *34*(10), 932–937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Bell, S. M., & Mary D. Salter Ainsworth. (1972). Infant Crying and Maternal Responsiveness. *Child Development*, *43*(4), 1171–1190. <https://doi.org/10.2307/1127506>
- Beller, E. K. (1955). Dependency and independence in young children. *The Journal of genetic psychology*, *87*(1), 25-35. <https://doi.org/10.1080/00221325.1955.10532913>
- Bretherton, I. (1995). A communication perspective on attachment relationships and internal working models. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *60*(2-3), 310–329. <https://doi.org/10.2307/1166187>
- Bretherton, I. (1990). Open communication and internal working models: Their role in the development of attachment. In *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 36, pp. 57-114). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

- 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 contempo-rary 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.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Brems, C. (1989). Dimensionality of empathy and its correlates. *The Journal of Psychology*, 123(4), 329-337. <https://doi.org/10.1080/00223980.1989.10542989>
- 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>
- Buchheimer, A. (1963). The development of ideas about empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 10(1), 61–70. <https://doi.org/10.1037/h0042088>
- Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394–402. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.394>
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child development*, 75(2), 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Campos, J. J., Mumme, D., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. *Japanese Journal of Research on Emotions*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.4092/jsre.2.1>

- Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of personality*, 7(1), 19-36. <https://doi.org/10.1002/per.2410070103>
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 228–283. <https://doi.org/10.2307/1166148>
- 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>
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57(6), 1309–1321. <https://doi.org/10.2307/1130411>
- Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 73–100, 250–283. <https://doi.org/10.2307/1166139>
- 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., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497–515. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1144559>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?. *Early education and development*, 17(1), 57-89. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.72.1.70>
- Dougherty, L. M., Abe, J. A., & Izard, C. E. (1996). Differential emotions theory and emotional development in adulthood and later life. In C. Magai & S. H. McFadden (Eds.), *Handbook of emotion, adult development, and aging* (pp. 27–41). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012464995-8/50003-0>

- Duan, C., & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of counseling psychology*, 43(3), 261-274. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.3.261>
- Duschinsky, R. (2015). The emergence of the disorganized/disoriented (D) attachment classification, 1979–1982. *History of Psychology*, 18(1), 32–46. <https://doi.org/10.1037/a0038524>
- Fagot, B. I., & Kavanagh, K. (1990). The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classifications. *Child development*, 61(3), 864-873. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02828.x>
- Ferreira, P. S. D. O. (2014). *A relação entre a qualidade de vinculação e o desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar* [Tese de doutoramento, ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/3319>
- Feshbach, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 25–30. <https://doi.org/10.1177/001100007500500207>
- Feshbach, N. D., & Roe, K. (1968). Empathy in six- and seven-year-olds. *Child Development*, 39(1), 133–145. <https://doi.org/10.2307/1127365>
- Gaspar, I. F. (2014). *Autocompaixão e regulação emocional na adolescência* [Dissertação de mestrado, UC- Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <https://hdl.handle.net/10316/27688>
- Greenberg, L. S., Elliott, R., Watson, J. C., & Bohart, A. C. (2001). Empathy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 380–384. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.38.4.380>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>

- Gross, J. J. (2013). Conceptualizing emotional labor: An emotion regulation perspective. In A. A. Grandey, J. M. Diefendorff, & D. E. Rupp (Eds.), *Emotional labor in the 21st century: Diverse perspectives on emotion regulation at work* (pp. 288–294). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307–316. <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental psychology*, 11(5), 607. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.5.607>
- Hoffman, M. L. (1978). Toward a theory of empathic arousal and development. In *The development of affect* (pp. 227-256). Boston, MA: Springer US.
- Iannotti, R. J. (1975). The nature and measurement of empathy in children. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 21–25. <https://doi.org/10.1177/001100007500500206>
- Isabella, R. A. (1993). Origins of attachment: Maternal interactive behavior across the first year. *Child development*, 64(2), 605-621. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02931.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>
- Kalisch, B. J. (1973). What is Empathy? *The American Journal of Nursing*, 73(9), 1548-1552. <https://doi.org/10.2307/3422614>
- Klein, R. P., & Durfee, J. T. (1979). Prediction of preschool social behavior from social-emotional development at one year. *Child psychiatry and human development*, 9(3), 145–151. <https://doi.org/10.1007/BF01433477>
- Klennert, M. D., Campos, J. J., Sorce, J. F., Emde, R. N., & Svejda, M. A. R. I. L. Y. N. (1983). Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy. In *Emotions in early development* (pp. 57-86). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-558702-0.50009-1>

- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: The first three years. *Child Development*, 72(2), 474–490. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00291>
- Krebs, D. (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(6), 1134–1146. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.32.6>
- Lamb, M. E., Thompson, R. A., Gardner, W. P., Charnov, E. L., & Estes, D. (1984). Security of infantile attachment as assessed in the “strange situation”: Its study and biological interpretation. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 127-147. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00026522>
- Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A., & Viding, E. (2014). Emotion regulation moderates the association between empathy and prosocial behavior. *PloS one*, 9(5), e96555. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0096555>
- Lopez, F. G., Melendez, M. C., Sauer, E. M., Berger, E., & Wyssmann, J. (1998). Internal working models, self-reported problems, and help-seeking attitudes among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 45(1), 79-83.
- Machado, P. (2012). O conhecimento emocional e o desenvolvimento sócio emocional em crianças de idade pré-escolar. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional apresentada ao ISPA, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.12/2207>
- 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*. Manual não publicado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- 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>
- 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(1-2), 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.
- Marques, A. C., & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93.
- Marques, D., Esteves, S., & Fuertes, M. (2021). Qualidade da vinculação e desenvolvimento de crianças em acolhimento residencial. *Teoria, práticas e investigação em intervenção precoce II*, 101-123. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.118>
- Matos, P. M., & Costa, M. E. (1996). Vinculação e processos desenvolvimentais nos jovens e adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 45-54.
- Melo, A. I. M. T. D. (2005). Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/4926>
- Mendonça, A. R. F. (2017). *O desenvolvimento socioemocional: A regulação emocional em creche* [Dissertação de mestrado, ESEC- Escola Superior de Educação]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/18900>
- Mirabile, S. P., Scaramella, L. V., Sohr-Preston, S. L., & Robison, S. D. (2009). Mothers' socialization of emotion regulation: The moderating role of children's negative emotional reactivity. In *Child & youth care forum* (Vol. 38, pp. 19-37). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10566-008-9063-5>
- Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Understanding self-control and how to master it*, (pp. 1-28). Random House.
- Morris, P. L., Robinson, R. G., & Raphael, B. (1993). Emotional lability after stroke. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 27(4), 601-605. <https://doi.org/10.3109/00048679309075822>
- Oliveira, S. P. M. D. S. (2023). *Vinculação aos pais, narcisismo e regulação emocional em jovens adultos: papel da empatia e do autocontrolo* [Dissertação, UTAD- Universidade de Trás-dos-montes e Alto Douro]. Repositório da UTAD. <http://hdl.handle.net/10348/11646>

- Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97(3), 315–331. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.3.315>
- 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>
- Parke, R. D. (1994). Progress, Paradigms, and Unresolved Problems: A Commentary on Recent Advances in Our Understanding of Children's Emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1), 157–169. <http://www.jstor.org/stable/23087913>
- Pederson, D. R., Gleason, K. E., Moran, G., & Bento, S. (1998). Maternal attachment representations, maternal sensitivity, and the infant–mother attachment relationship. *Developmental psychology*, 34(5), 925. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.34.5.925>
- Pinhel, J., Torres, N., & Maia, J. (2009). Crianças institucionalizadas e crianças em meio familiar de vida: Representações de vinculação e problemas de comportamento associado. *Análise Psicológica*, 27(4), 509-521. <https://doi.org/10.14417/ap.244>
- Pinto, A., Gatinho, A., Silva, F., Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2013). Vinculação e modelo interno dinâmico do self em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia, saúde e doenças*, 14(3), 515-528.
- Pinto, H. M., Carvalho, A. R., & Sá, E. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, 32, 387-400. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.844>
- Pires, E. M. V. D. O. (2022). *O papel mediador da regulação emocional na relação entre a vinculação e a empatia* [Dissertação de Mestrado, ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/8842>
- Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European journal of developmental psychology*, 1(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>

- Radenovic, L. (2011). The Roots of Empathy: A Lesson from Psychoanalysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 485-490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.095>
- 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>
- Minzi, M. C. (2013). Children's perception of parental empathy as a precursor of children's empathy in middle and late childhood. *The Journal of psychology*, 147(6), 563-576.
- Rocha, A. M., Candeias, A. A., & Silva, A. L. da. (2018). Regulação das emoções na infância: Delimitação e definição. *Psychologica*, 61(1), 7-28.
- Rothbart, M. K., & Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 55–66. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.1.55>
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2003). When emotion goes wrong: Realizing the promise of affective science. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 227-232. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg012>
- Roys, D. T. (1997). Empirical and Theoretical Considerations of Empathy in Sex Offenders. *International Journal of Offenders Therapy and Comparative Criminology*, 41(1), 53-64. <https://doi.org/10.1177/0306624X9704100106>
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships became integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 36. Socioemotional development* (pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R., & Morales-Murillo, C. P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in psychology*, 11, 946. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>

- Santos-Dias, D., Lopes, R., & Zanon, R. (2022). As bases desenvolvimentais da empatia: um modelo teórico integrativo. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 26(2), 55-72. <http://hdl.handle.net/10400.26/42104>
- Schore A. N. (2000). Attachment and the regulation of the right brain. *Attachment & human development*, 2(1), 23–47. <https://doi.org/10.1080/146167300361309>
- Shantz, C. U. (1975). Empathy in relation to social cognitive development. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 18–21. <https://doi.org/10.1177/0011000075005>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906-916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Silva, E. M. A., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. 189-198. <https://doi.org/10.14417/ap.746>
- Simão, S. A. P. (2023). *(In) disponibilidade emocional dos pais regulação emocional e qualidade de vida em adolescentes* [Dissertação de mestrado, ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/9272>
- Stayton, D. J., Ainsworth, M. D., & Main, M. B. (1973). Development of separation behavior in the first year of life: Protest, following, and greeting. *Developmental Psychology*, 9(2), 213–225. <https://doi.org/10.1037/h0035090>
- Stern, J. A., & Cassidy, J. (2018). Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences. *Developmental Review*, 47, 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.09.002>
- Stringaris, A., & Goodman, R. (2009). Mood lability and psychopathology in youth. *Psychological medicine*, 39(8), 1237-1245. <https://doi.org/10.1017/S0033291708004662>
- Sroufe, L. A. (1997). Psychopathology as an outcome of development. *Development and psychopathology*, 9(2), 251-268. <https://doi.org/10.1017/S0954579497002046>
- Thompson, R. A., & Calkins, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, 8(1), 163–182. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007021>

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2), 25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269–307. <https://doi.org/10.1007/BF01319934>
- Thompson, R. A., Lewis, M. D., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124–131. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00054.x>
- Van Rosmalen, L., Van der Veer, R., & Van der Horst, F. (2015). Ainsworth's strange situation procedure: The origin of an instrument. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 51(3), 261-284. <https://doi.org/10.1002/jhbs.21729>
- Ventura, N. L. P. (2016). The measurement and development of empathy and its association with attachment and positive traits [Doctoral dissertation]. Biola University.
- Veríssimo, M., Monteiro, L., Vaughn, B., & dos Santos, A. J. (2003). Qualidade da vinculação e desenvolvimento sócio-cognitivo. *Análise Psicológica*, 21(4), 419-430. <https://doi.org/10.14417/ap.2>
- Vieira, N. S. C., Prette, Z. A. P. D., Oliveira, A. M., Ribeiro, D. F., Silva, S. F., Raimundo, E. M., Teodoro, S. C., Freitas, L. C., & Guerra, L. B. (2020). Effects of a preventive intervention of emotional regulation in the school context. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36(e3639), 1-11. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3639>
- Yu, C. L., & Chou, T. L. (2018). A dual route model of empathy: A neurobiological prospective. *Frontiers in psychology*, 9, 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02212>
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., & Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126–136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>
- Ziv, Y., & Hotam, Y. (2015). Theory and measure in the psychological field: The case of attachment theory and the strange situation procedure. *Theory & Psychology*, 25(3), 274-291. <https://doi.org/10.1177/0959354315577970>