



Ispá

Instituto Universitário
de Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida

**O Papel Mediador da Regulação Emocional na Relação entre
Práticas Parentais e Brincadeira Social e Não-Social em
contexto pré-escolar**

Maria Luísa Duarte Silva (28782)

Orientador de Dissertação:

Professora Doutora Maryse Guedes

Professor de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Maryse Guedes

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento

2024/2025

Dissertação de Mestrado
realizada sob orientação da Professora
Doutora Maryse Guedes, apresentada
no ISPA – Instituto Universitário para
obtenção do grau de Mestre na
especialidade de Psicologia e
Psicopatologia do Desenvolvimento.

Agradecimentos:

A sorte. Será que existe ou não? Não sei, mas sinto-a e acredito nela. A grande sorte do meu 5º ano foi ter a professora Maryse como orientadora. É uma pessoa muito especial para quem um obrigada nunca chegará. Acreditou em mim e no nosso projeto mesmo quando eu não acreditava, plantou em mim serenidade e calma, ajudou-me a encarar os desafios e as falhas como oportunidades de crescimento, ensinou-me o poder do autocuidado e passou-me valores de foco e determinação que levo para a vida. Foi um privilégio beber do seu brilhantismo na Psicologia. Sem a sua confiança e apoio este sonho nunca seria possível.

Fazer este caminho no ISPA desde o dia 28 de setembro de 2020 foi a melhor escolha da minha vida. Este cantinho bonito em Santa Apolónia onde vivi 5 anos, permitiu-me crescer e transformar-me numa versão que muito me orgulho. Foi também no ISPA que encontrei o meu núcleo duro da amizade. Constança, Matilde, Inês, Zafira, Dorinha, Mel, Mariana, Cátia e João, obrigada por me verem, por se rirem comigo e por darem sentido ao caminho. Foi também no ISPA que tive o privilégio de conhecer a Dra. Ana Lourenço, que me inspirou com o seu olhar atento sobre o brincar de cada criança e me deu a mão confiando num potencial que eu não sabia que tinha.

Neste ano, o CDC também se tornou casa. Desenvolver um estágio curricular junto das minhas Marias e da minha Carol foi outra parte do caminho que encaro como sorte. Minhas queridas e fiéis parceiras, obrigada pelas infinitas conversas, pelos sorrisos e abraços que tornaram este ano mais fácil.

Por muitas casas que criemos ao longo da vida, a nossa família será sempre a maior. Mãe, Pai, Manel e Zé, a incondicionalidade do vosso amor e o porto de abrigo que são, simboliza o meu Norte. Avó Mimi, Avô Artur e Avó Lena obrigada por sempre acreditarem em mim e serem colo através de uma refeição quente, uma conversa ou um passeio na nossa Costa. Tios, tias, primos e primas, ensinam-me todos os dias o acolhimento da essência de cada um e nunca me deixam cair. Luedji, meu companheiro, também já és família. Obrigada por todo o amor e apoio, e por acreditares em mim e em nós todos os dias.

Por último, em especial, agradeço à presença do avô Manel na minha vida, mesmo já não estando fisicamente connosco, sei que está sempre comigo e que estaria muito orgulhoso de me ver concluir esta etapa.

Resumo:

Em linha com uma abordagem ecológica e desenvolvimental, a literatura salienta a importância de melhor compreender os processos através dos quais as práticas parentais em contexto familiar se podem associar com os comportamentos de brincadeira em contexto pré-escolar. Entre estes processos, encontra-se a regulação emocional. Este estudo teve como objetivo analisar o papel mediador da regulação emocional na relação entre práticas parentais (cuidado e restritividade) e os comportamentos de brincadeira social, de lutas e não-social (reticente, solitário-passivo) em contexto pré-escolar. A amostra foi composta por 106 mães e 78 pais que preencheram o *Child-Rearing Practices Report Questionnaire* e a *Emotion Regulation Checklist* para avaliar as práticas parentais e a regulação emocional das crianças, respetivamente. Participaram também 18 educadoras que preencheram a mesma medida de regulação emocional do que os pais e a *Preschool Play Behavior Scale* para avaliar os comportamentos de brincadeira. Os nossos resultados mostraram que as práticas maternas e paternas mais restritivas se associaram com menos comportamentos de brincadeira social e mais comportamentos reticentes, por via da menor regulação emocional percebida por parte da educadora (mas não por parte dos pais e das mães). Estes resultados são consistentes com a literatura teórica e empírica, segundo a qual a regulação emocional é um dos processos que medeia as associações entre o controlo parental e os comportamentos de brincadeira em contexto pré-escolar. Sublinham a importância da promoção de práticas parentais positivas e de competências de regulação emocional na infância, com possíveis implicações para intervenções preventivas em contextos educativos e familiares.

Palavras-chave: Regulação Emocional; Práticas Parentais; Brincadeira Social; Brincadeira Não-Social; Pré-Escolar.

Abstract:

Based on an ecological and developmental approach, the literature highlights the importance of better understanding the processes through which parenting practices in the family context can be associated with play behaviors in preschool settings. Among these processes is emotion regulation. This study aimed to analyze the mediating role of emotional regulation in the relationship between parenting practices (nurturance and restrictiveness) and social, rough-and-tumble and non-social play behaviors (reticent, solitary-passive) in the preschool context. The sample consisted of 106 mothers and 78 fathers who completed the *Child-Rearing Practices Report Questionnaire* and the *Emotion Regulation Checklist* to assess parenting practices and children's emotional regulation, respectively. Eighteen preschool teachers also participated, completing the same emotion regulation measure as the parents and the *Preschool Play Behavior Scale* to assess play behaviors. Our results showed that more restrictive maternal and paternal practices were associated with less social play behaviors and more reticent behaviors, via lower emotional regulation perceived by the preschool teacher (but not by fathers and mothers). These results are consistent with theoretical and empirical literature, according to which emotional regulation is one of the processes that mediates the associations between parental control and play behaviors in the preschool context. This highlights the importance of promoting positive parenting practices and emotion regulation skills in childhood, with the possibility of implications for preventive interventions in educational and family contexts.

Keywords: Emotional Regulation; Parenting Practices; Social Play, Non-Social Play; Preschool.

Índice

I. Enquadramento Teórico	1
1. A Brincadeira Social e a Brincadeira Não-Social.....	1
2. Práticas Parentais	4
3. Práticas Parentais e Brincadeira Social e Não-Social.....	6
4. A Regulação Emocional	9
5. Práticas Parentais e Regulação Emocional.....	11
6. Regulação Emocional e Brincadeira Social e Não-Social.....	13
7. Práticas Parentais, Regulação Emocional e Brincadeira Social e Não-Social	16
8. Objetivos e Hipóteses	17
II. Metodologia	19
1. Participantes	20
2. Instrumentos	21
3. Procedimento.....	25
4. Análise de Dados	26
III. Resultados	26
Relatos das educadoras acerca dos comportamentos de brincadeira e da regulação emocional das crianças, em função do sexo e da idade das crianças	27
Relatos maternos acerca da regulação emocional das crianças e das práticas parentais, em função do sexo e da idade das crianças.....	28
Relatos paternos acerca da regulação emocional das crianças e das práticas parentais, em função do sexo e da idade das crianças.....	28
Associações entre as práticas parentais e os comportamentos de brincadeira das crianças.....	29
Associações entre as práticas parentais e a regulação emocional das crianças....	30
Associações entre a regulação emocional e os comportamentos de brincadeira das crianças.....	30

O papel mediador da regulação emocional nas associações entre as práticas parentais maternas e os comportamentos de brincadeira	31
O papel mediador da regulação emocional nas associações entre as práticas parentais paternas e os comportamentos de brincadeira	32
IV. Discussão.....	34
V. Referências	50

Lista de Tabelas

Tabela 1. Relatos das Educadoras em relação aos Comportamentos de Brincadeira e à Regulação Emocional das Crianças, em função do Sexo e da Idade das Crianças.....	26
Tabela 2. Relatos das Mães em relação à Restritividade Parental e à Regulação Emocional, em função do Sexo e da Idade das Crianças.....	27
Tabela 3. Relatos dos Pais em relação à Restritividade Parental, ao Cuidado Parental e à Regulação Emocional em função do Sexo e da Idade das Crianças.....	28
Tabela 4. Correlações das Práticas Parentais com os Comportamentos de Brincadeira Social e Não-Social das Crianças.....	28
Tabela 5. Correlações entre as Práticas Parentais e a Regulação Emocional da Criança.....	29
Tabela 6. Correlações da Regulação Emocional com os Comportamentos de Brincadeira Social e Não-Social das Crianças.....	30
Tabela 7. Efeitos Diretos e Indiretos (por via da Regulação Emocional) da Restritividade Materna nos Comportamentos de Brincadeira Social e Reticentes.....	31
Tabela 8. Efeitos Diretos e Indiretos (por via da Regulação Emocional) da Restritividade Paterna nos Comportamentos de Brincadeira Social e Reticentes.....	32

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo de Mediação com a Regulação Emocional enquanto variável mediadora na relação entre as Práticas Parentais e os comportamentos de Brincadeira Social e Não Social.....	19
--	----

I. Enquadramento Teórico

1. A Brincadeira Social e a Brincadeira Não-Social

Os trabalhos clássicos de Piaget, Mead e Sullivan reconhecem que a interação com os pares desempenha um papel crucial no desenvolvimento social das crianças (Coplan et al., 2006). Neste contexto, o brincar é o principal meio através do qual as crianças comunicam com outros em contextos sociais (Coplan & Arbeau, 2009). Segundo Rubin et al. (1983, citado por Coplan & Arbeau, 2009), o brincar pode ser definido com base em seis características: (1) é intrinsecamente motivado; (2) é espontâneo e guiado por objetivos autodefinidos; (3) é guiado pela questão “*o que posso fazer com este objeto ou esta pessoa?*”, distinguindo-se, assim, da exploração; (4) envolve atividades de faz-de-conta, isto é, caracteriza-se por não ser literal; (5) é livre de regras externamente impostas; e (6) pressupõe um envolvimento ativo da criança.

Na literatura desenvolvimental, foram propostas várias taxonomias compreensivas para descrever as interações sociais das crianças com os pares ao longo do tempo (Coplan et al., 2006, 2021). Uma das mais taxonomias mais conhecidas para descrever a participação social das crianças na brincadeira foi proposta por Parten (1932). De acordo com a taxonomia de Parten (1932), é possível distinguir duas categorias de brincadeira interativa: (1) a brincadeira associativa e (2) a brincadeira cooperativa. A brincadeira associativa foi definida como aquela em que a criança brinca com outras crianças, tendo elas uma atividade comum sobre a qual conversam, mas não há uma divisão de tarefas ou objetivos partilhados. Por sua vez, a brincadeira cooperativa foi definida como aquela em que as crianças brincam em grupos organizados com o propósito de construir algo em conjunto, perante um objetivo equivalente, sendo possível identificar quais as crianças que pertencem ao grupo, quais os vários papéis e quais os líderes. Parten (1932) também identificou quatro categorias de atividades de brincadeira não-social e semi-social: (1) o comportamento desocupado caracterizado por uma ausência marcada de foco ou intenção; (2) o comportamento de espectador, caracterizado pela observação passiva dos comportamentos dos outros, sem tentativa de entrar na atividade dos pares; (3) a brincadeira solitária que se caracteriza por brincar à distância dos outros, prestando-lhes pouca ou nenhuma atenção; e (4) a brincadeira paralela, caracterizada por brincar em proximidade, mas não com as outras crianças.

Paralelamente e partindo de uma perspectiva mais estruturalista, Piaget e Smilansky descreveram uma progressão de diferentes formas de brincadeira, desde atividades funcionais e sensoriomotoras no primeiro ano de vida, atividades de brincadeira construtiva e de

exploração dos objetos do primeiro ao quinto anos de vida até à emergência do jogo simbólico/dramático (Coplan et al., 2021).

Com base na síntese das revisões (e.g., Smith et al., 1978) à taxonomia proposta de Parten (1932) ao longo do tempo (Coplan et al., 2006) e dos contributos da perspectiva estruturalista, a literatura desenvolvimental contemporânea tem distinguido duas formas de brincar: a brincadeira social e a brincadeira não-social (Coplan et al., 2006, 2021).

O conceito de brincadeira social começou a ser mais amplamente discutido nos anos 70, como resultado da combinação das categorias de brincadeira associativa e cooperativa inicialmente propostas por Parten (1932) no âmbito dos estudos conduzidos para refinar esta taxonomia (Coplan et al., 2006; Smith, 1978). Diferencia-se de outras formas de brincar, na medida em que pressupõe a interação com os outros, englobando a participação social, a competência social e a sociabilidade (Coplan et al., 2006). Especificamente, a brincadeira social prevê interações com dois ou mais parceiros de brincadeira, isto é, com díades ou grupos mais alargados, que se envolvem em atividades funcionais e sensoriomotoras, construtivas, dramáticas e/ou baseadas em jogos de regras, em conversas à medida que interagem e na negociação de papéis e regras de jogo (Coplan et al., 2006). Embora não exista consenso quanto a este tópico, a brincadeira paralela também tem vindo a ser entendida como uma forma social de brincar bastante comum e que evolui gradualmente nos anos pré-escolares (e.g., Coplan & Arbeau, 2009; Smith, 1978), distanciando-se da conceptualização inicial de Parten (1932) de que este tipo de brincadeira funcionaria como estado transitório entre o comportamento solitário e o brincar social e como uma forma “semi-social” de brincar. De modo geral, a brincadeira social ocorre quando a criança está intrinsecamente motivada para se envolver com os outros, é capaz de regular a estimulação emocional, tem as competências necessárias para iniciar interações com outras crianças e aceita as iniciativas sociais com bondade. Pelas suas características, este tipo de brincadeira promove, assim, um contexto crucial para o desenvolvimento social, emocional e sociocognitivo adaptativo das crianças (Coplan et al., 2006).

Por oposição, a brincadeira não-social pode ser entendida como a apresentação consistente ao longo do tempo e em diferentes contextos de um conjunto de atividades e comportamentos solitários que a criança exhibe na presença de outros possíveis parceiros de brincadeira (Coplan et al., 2006, 2021). Por outras palavras, na brincadeira não-social, a criança tem oportunidade de se envolver na interação social e na brincadeira de grupo, mas não o faz (Coplan et al., 2006, 2021). A literatura desenvolvimental tem distinguido três subtipos de

comportamentos de brincadeira não-social: (1) o comportamento reticente; (2) o comportamento solitário-passivo; e (3) o comportamento solitário-ativo (Coplan et al., 1994, 2004, 2021; Luckey et al., 2005). Especificamente, o comportamento reticente caracteriza-se por comportamentos de observação prolongada das outras crianças sem se envolver na brincadeira com elas e por comportamentos desocupados (Coplan et al., 2004; Rubin et al., 2009). Este tipo de comportamento parece refletir um desejo de interagir com os outros que coexiste com o medo de o fazer (conflito de aproximação-evitamento, Coplan et al., 2004) e tem sido associado a menor aceitação pelos pares e a experiências mais negativas com os mesmos (e.g., Coplan et al., 2021; Rubin et al., 2009). Por sua vez, o comportamento solitário-passivo refere-se à exploração silenciosa de objetos com o objetivo de criar algo e ao envolvimento em atividades construtivas, nomeadamente trabalhos artísticos e construção de *puzzles* e blocos (Coplan et al., 2004; Rubin et al., 2009). Este tipo de comportamento parece característico de crianças que têm baixa motivação para se envolver na interação com os outros, mas não sentem aversão em fazê-lo quando abordadas ou quando é necessário (Coplan et al., 2004). Embora o comportamento solitário-passivo não tenha sido associado a resultados socioemocionais negativos na primeira infância, a evidência preliminar sugere que os pares podem começar a responder de forma mais negativa a este tipo de comportamento na infância média e tardia (Coplan et al., 2019). Por último, o comportamento solitário-ativo caracteriza-se por ações sensoriomotoras repetitivas com ou sem objetos e/ou por brincadeiras de dramatização solitária (Coplan et al., 1994). Este tipo de comportamento é geralmente entendido como um reflexo de imaturidade psicológica, impulsividade e agressividade, resultando frequentemente na perceção do comportamento da criança como desviante das normas sociais e na rejeição por parte dos pares (Coplan et al., 1994, 2021). O comportamento solitário-ativo distingue-se, contudo, da brincadeira de lutas a qual se refere a um tipo de brincadeira mais físico e de lutas de faz-de-conta que pode parecer agressivo, mas que comporta uma importante dimensão social nos anos pré-escolares, especialmente para os rapazes (Coplan & Arbeau, 2009).

Globalmente, a literatura desenvolvimental tem mostrado que, para a maioria das crianças, se observa uma diminuição dos comportamentos de brincadeira não-social entre os 3 e os 5 anos acompanhada por um crescimento gradual da brincadeira em grupo e da conversação com os pares (Coplan & Arbeau, 2009). Contudo, existem diferenças individuais na progressão desenvolvimental da brincadeira social nas crianças ao longo dos anos pré-escolares (Coplan & Arbeau, 2009) que dependem, entre outros aspetos, do contexto familiar.

2. Práticas Parentais

O contexto familiar representa o primeiro contexto de socialização das crianças (Baumrind, 1991). Os pais desempenham um papel crucial neste processo de socialização, sendo que este pode influenciar as trajetórias desenvolvimentais das crianças (Baumrind, 1991; Bornstein et al., 2018). A compreensão do papel dos pais no processo de socialização das crianças exige a distinção de dois conceitos: os estilos parentais e as práticas parentais (Darling & Steinberg, 1993).

Os estilos parentais podem ser entendidos como a constelação de atitudes através das quais os pais comunicam com a criança, criando, em conjunto, um clima emocional onde os comportamentos parentais são expressos (Darling & Steinberg, 1993). O enfoque dado a cada um dos componentes (i.e., relação emocional pais-criança, comportamentos parentais, sistema de crenças parentais) que subjazem ao construto de estilos parentais varia em função dos modelos teóricos utilizados para os avaliar (Darling & Steinberg, 1993).

Entre os modelos que teorizam os estilos parentais, destacam-se os contributos de Baumrind (1967, 1971). Esta autora introduziu uma tipologia qualitativa categorial, propondo três estilos parentais: autoritário, autorizante e permissivo (Baumrind, 1967, 1971). O estilo autoritário caracteriza-se pelo controlo psicológico rígido, pelo desencorajamento da independência e da individualidade da criança, pela restrição das trocas verbais na díade pais-criança e pela avaliação dos comportamentos das crianças segundo um padrão absoluto e não-alterável, de tal modo que a punição, o respeito pela autoridade e preservação da ordem são alguns dos pilares que o norteiam (Baumrind, 1967, 1971; Cardoso & Veríssimo, 2003). Por sua vez, o estilo permissivo caracteriza-se pela elevada tolerância e aceitação dos impulsos, desejos e ações da criança, pelos níveis reduzidos de punição e exigência de regras e rotinas por parte dos pais (Baumrind, 1967, 1971; Cardoso & Veríssimo, 2003). Os estilos autoritário e permissivo alicerçam-se, assim, em modelos de comunicação pais-criança pouco eficazes e exigências de maturidade reduzidas em relação à criança (Cardoso & Veríssimo, 2003). Em contraste, o estilo autorizante/autoritativo – considerado o ideal e o mais eficaz por Baumrind – caracteriza-se pelo controlo firme, pela comunicação aberta pais-criança, pela promoção da autonomia e individualidade da criança, pelo afeto e responsividade às necessidades da mesma (Baumrind, 1967, 1971; Cardoso & Veríssimo, 2003). Mais tarde, Maccoby e Martin (1983) e Baumrind (1991) reformularam a tipologia inicialmente proposta. Estes autores mantiveram os estilos autorizante e autoritário, mas procederam à reconceptualização do estilo permissivo, distinguindo dois estilos caracterizados por níveis reduzidos de exigência parental: o estilo

indulgente e o estilo negligente ou rejeitante-negligenciador (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983). O estilo indulgente caracteriza-se por uma combinação de responsividade parental com níveis reduzidos de exigência parental (Maccoby & Martin, 1983). Por sua vez, o estilo negligente ou rejeitante-negligenciador caracteriza-se por níveis reduzidos de responsividade e exigência parental (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983).

Os estilos parentais são utilizados para descrever interações numa vasta gama de situações, distinguindo-se, assim, das práticas parentais (Darling & Steinberg, 1993). As práticas parentais podem ser entendidas como comportamentos dirigidos por objetivos através dos quais os pais promovem a socialização das crianças, sendo, por isso, definidas e avaliadas de acordo com um domínio específico (Darling & Steinberg, 1993). Partindo da tipologia de estilos parentais inicialmente proposta (Baumrind, 1967, 1971), os desenvolvimentos teóricos de Maccoby e Martin (1983) e Baumrind (1991) conduziram ao reconhecimento de que estes comportamentos parentais podem ser descritos, em termos de duas dimensões principais: o controlo ou exigência e a responsividade ou cuidado. A dimensão de controlo ou exigência pode ser entendida como um conjunto de comportamentos parentais que exigem maturidade às crianças, monitorizando os seus comportamentos, confrontando-as quando desobedecem aos pais e utilizando ações disciplinares, quando necessário (Baumrind, 1991). Por sua vez, a dimensão de responsividade ou cuidado remete para comportamentos parentais caracterizados pela aceitação, pelo apoio e pelo cuidado caloroso, promovendo a individualidade, a autorregulação e a autonomia da criança (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983).

Em suma, os estilos parentais podem ser entendidos como variáveis contextuais que influenciam os resultados desenvolvimentais das crianças de forma indireta, afetando a capacidade de os pais promoverem a socialização dos seus filhos através das suas práticas parentais (Darling & Steinberg, 1993). Por sua vez, as práticas parentais remetem para os mecanismos através dos quais os pais ajudam diretamente os filhos a alcançarem os seus objetivos de socialização (Darling & Steinberg, 1993), podendo ser descritas em termos das dimensões de responsividade e controlo (Baumrind, 1991; Maccoby & Martin, 1983).

A literatura tem sido marcadamente inconsistente no que toca às diferenças nos relatos de práticas parentais nos anos pré-escolares, em função do sexo e da idade das crianças. Se por um lado alguns estudos evidenciaram que as práticas parentais são mais positivas, menos controladoras e menos coercivas em relação às filhas (e.g., Sebre et al., 2015) e à medida que a idade avança (e.g., Okorn et al., 2021), outros não encontraram diferenças de sexo (e.g., Olson et al., 2005) ou relataram efeitos inversos de idade (e.g., Klein et al., 2018).

3. Práticas Parentais e Brincadeira Social e Não-Social

Os contributos teóricos da psicologia do desenvolvimento reconhecem que o tipo de comportamentos que os pais apresentam durante as interações que estabelecem com as crianças é um dos fatores ecológicos e contextuais que se associa com os comportamentos que estas últimas evidenciam na interação com os pares (Rubin & Burgess, 2002).

De forma geral, a literatura teórica reconhece que práticas parentais caracterizadas por uma interação e orientação adequada das crianças, isto é, por níveis adaptativos de responsividade e de controlo têm uma maior probabilidade de se associar com comportamentos socialmente competentes (Mize & Pettit, 1997, comportamentos mais amigáveis, cooperativos e pró-sociais (Baumrind, 1978; Rubin & Burgess, 2002) que se podem expressar em comportamentos de brincadeira social na interação com os pares. Especificamente, reconhece-se que comportamentos parentais caracterizados por um equilíbrio entre níveis adaptativos de responsividade e controlo permitem que a criança desenvolva a sua autonomia e responsabilidade dentro de uma estrutura clara e consistente onde impera a reciprocidade na relação pais-filhos (Baumrind, 1978). Este contexto positivo pode facilitar que a criança aprenda a comunicar de forma eficaz, a trabalhar as suas capacidades de resolução de conflitos e a cooperar com os outros, o que pode conduzir a uma maior prontidão da criança para se envolver em comportamentos de brincadeira positivos (Baumrind, 1978). Por oposição, níveis desadaptativos de responsividade e controlo parental têm sido associados a comportamentos socialmente menos competentes, agressivos e/ou socialmente retraídos (Baumrind, 1971; Rubin & Burgess, 2002) na interação das crianças com os pares. Especificamente, práticas parentais caracterizadas por níveis reduzidos de responsividade e por níveis elevados de hostilidade, rejeição e assertividade frequente e inconsistente têm sido associadas a um maior risco de desenvolvimento de comportamentos não-sociais de agressividade nas crianças, desde idades mais precoces (Baumrind, 1971; Rubin & Burgess, 2002). A literatura teórica estabelece que estas associações podem ser explicadas por vários fatores. Em primeiro lugar, este tipo de comportamentos parentais pode interferir com a capacidade de a criança identificar regras e expectativas parentais, aumentando a probabilidade de o comportamento da criança se tornar inadequado socialmente e com tendências impulsivas, agressivas e irresponsáveis (Rubin & Burgess, 2002). Além disso, os comportamentos não-sociais de agressividade da criança podem conduzir os pais a mobilizar estratégias parentais mais assertivas em momentos pouco apropriados (nomeadamente durante momentos de brincadeira livre da criança), reforçando os comportamentos inapropriados das mesmas, que se podem manifestar no contexto de

brincadeira com os pares (Rubin & Burgess, 2002). Em segundo lugar, níveis elevados de hostilidade, rejeição e punição e níveis reduzidos de responsividade podem contribuir para o estabelecimento de um clima familiar, onde imperam os sentimentos de frustração entre os diferentes membros, tendo maior probabilidade de resultar em sentimentos desregulados de raiva e zanga e, em última análise, em interações hostis e agressivas entre pais e crianças (Rubin & Burgess, 2002). À luz das teorias da aprendizagem social (Bandura, 1977) e da vinculação (Bowlby, 1973), reconhece-se que este ciclo coercivo familiar pode funcionar como um modelo inapropriado de hostilidade e poder assertivo e como uma base para a construção de um modelo interno do self onde a criança se percebe como insuficiente e vê o mundo como um contexto insensível, não confiável e hostil. Estas percepções negativas sobre o *self* e sobre o mundo podem contribuir para as dificuldades da criança em considerar os outros nas interações sociais e para o desenvolvimento de um repertório comportamental caracterizado pela agressividade (Rubin & Burgess, 2002) que se pode expressar no contexto da brincadeira com os pares. Em terceiro lugar, o controlo autoritário pode conduzir a criança a inibir o desenvolvimento das competências sociais necessárias para ter sucesso nas interações de brincadeira (Baumrind, 1978). Por último, a literatura teórica também reconhece que comportamentos parentais caracterizados por níveis reduzidos de supervisão podem transmitir à criança uma mensagem de legitimação e encorajamento dos comportamentos não-sociais de agressividade (Rubin & Burgess, 2002). Por outro lado, a dificuldade em estabelecer limites ou em direcionar o comportamento por parte dos pais pode contribuir para que a criança apresente dificuldades em compreender e respeitar os limites dos outros, incluindo durante a brincadeira (Baumrind, 1978).

Por sua vez, práticas parentais caracterizadas por níveis reduzidos de espontaneidade, *playfulness*, afeto positivo, responsividade parental e níveis elevados de controlo psicológico e comportamental, e de sobreproteção parental têm sido associadas a comportamentos de retraimento social, caracterizados pela afetividade triste na interação com os pares e pela dificuldade ou ausência de exploração, devido à ansiedade social (Baumrind, 1967; Rubin & Burgess, 2002). De um ponto de vista teórico, reconhece-se que estes comportamentos parentais restringem o comportamento da criança e encorajam a sua dependência, limitando a assunção de riscos e a exploração ativa em situações desconhecidas (Rubin & Burgess, 2002; Rubin et al., 2009; Rubin & Chronis-Tuscano, 2021), essenciais para a brincadeira com os pares. Estes constrangimentos na independência e exploração da criança podem influenciar negativamente o desenvolvimento da sua competência social (Rubin & Burgess, 2002), podendo resultar, por

exemplo, em manifestações de comportamentos reticentes ou solitários-passivos na brincadeira com os pares. Por outro lado, os comportamentos socialmente retraídos da criança podem desencadear ansiedade nos pais, de tal modo que estes podem optar por limitar os comportamentos independentes da criança, em vez de lhe dar a possibilidade de experimentar um possível risco psicológico e físico (Rubin & Burgess, 2002; Rubin et al., 2009). Embora a diretividade parental seja esperada em tarefas orientadas por objetivos, quando a mesma é excessiva em momentos inapropriados e onde tende a não existir *stress* percebido, como os momentos de brincadeira livre (Rubin et al., 2001, 2002), em conjunto com os níveis reduzidos de responsividade contingente nas trocas afetivas pais-criança pode, assim, contribuir para manter e/ou agravar os comportamentos socialmente retraídos da criança (Rubin & Burgess, 2002; Rubin et al., 2009; Rubin & Chronis-Tuscano, 2021), incluindo no contexto da brincadeira com os pares. Neste contexto, as crianças podem, assim, evidenciar maiores dificuldades na exploração e interação com os pares (Rubin et al., 2001). Por outro lado, níveis reduzidos de diretividade e apoio parental em momentos que o exigem, ou seja, na presença de *stress* percebido, sendo por isso adequada a intervenção parental, também podem conduzir a comportamentos semelhantes no contexto da brincadeira com os pares (Rubin et al., 2001).

De um ponto de vista empírico, os estudos que, até à data, examinaram as associações entre os comportamentos parentais e os comportamentos de brincadeira em crianças de idade pré-escolar oriundas de diferentes contextos culturais (e.g., Canadá, EUA, Turquia), fundamentaram-se essencialmente nos relatos de pais e educadores, com base numa diversidade de instrumentos (e.g., Gagnon et al., 2014; Lagacé-Séguin & d'Éntremont, 2006; Uygun & Kozikoglu, 2019). Por outro lado, os estudos empíricos conduzidos até à data adotaram maioritariamente uma abordagem tipológica centrada nos estilos parentais, ao invés de examinarem mais diretamente as práticas parentais, definidas em termos das suas dimensões de cuidado e controlo (Darling & Steinberg, 1993).

Globalmente, os resultados dos estudos conduzidos até à data têm sido pouco consistentes. Especificamente, Lagacé-Séguin e d'Éntremont (2006) verificaram que os relatos parentais de estilos autoritário, autoritativo e permissivo não emergiram como correlatos significativos dos relatos de comportamentos de brincadeira reticente, solitária-ativa ou de lutas por parte das educadoras de infância. Todavia, relatos de comportamentos parentais caracterizados por níveis mais elevados de consciência das emoções dos próprios e das crianças revelaram associações negativas estatisticamente significativas com relatos de comportamentos de brincadeira de lutas por parte das educadoras de infância (Lagacé & d'Éntremont, 2006).

Por sua vez, Gagnon et al. (2014) verificaram que os estilos parentais de tipo autoritário e autoritativo não emergiram como preditores significativos de relatos parentais de comportamentos de brincadeira disruptiva e brincadeira interativa. Mais recentemente, o estudo de Uygun e Kozikoglu (2019) mostrou que relatos parentais de atitudes democráticas se associaram positivamente com relatos de brincadeira social e negativamente com relatos de brincadeira reticente e solitária por parte das educadoras. Por oposição, este estudo evidenciou que relatos parentais de atitudes autoritárias se associaram negativamente com relatos de brincadeira social e positivamente com relatos de brincadeira reticente por parte das educadoras (Uygun & Kozikoglu, 2019). Contudo, as associações encontradas neste estudo revelaram ser apenas de magnitude pequena (Uygun & Kozikoglu, 2019).

Em linha com uma perspectiva não-determinista e ecológica (Rubin & Burgess, 2002), a inconsistência dos resultados obtidos tem conduzido os investigadores a examinar papel de fatores da criança que se podem associar com os comportamentos parentais para predizer os comportamentos de brincadeira social e não-social das crianças na interação com os seus pares (Lagacé-Séguin & d'Éntremont, 2006; Gagnon et al., 2014). Entre esses fatores, encontram-se, por exemplo, a regulação emocional da criança.

4. A Regulação Emocional

De acordo com Thompson (1994) e Cicchetti et al. (1991), a regulação emocional pode ser definida como um conjunto de processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reações emocionais, nomeadamente no que diz respeito à sua intensidade e temporalidade (e.g., persistência, frequência, labilidade). Esta definição tem implícita a ideia de que os processos regulatórios são direcionados tanto para emoções negativas como para positivas, o que contraria a ideia de que a regulação emocional é apenas um processo para minimizar o afeto negativo que se relaciona unicamente com a psicopatologia (Thompson, 1994). Por outro lado, é uma definição cuja base é funcional e desenvolvimental, dado que estão subjacentes, o contexto e a individualidade de cada “regulador” na escolha dos objetivos e estratégias que irá aplicar; não existem, por isso, estratégias de regulação emocional totalmente adaptativas ou totalmente desadaptativas, sendo que a funcionalidade destas estratégias é própria e singular e dependente do contexto (Thompson, 2019; Thompson & Goodman, 2010). Esta perspectiva funcionalista reconhece que a regulação e a desregulação emocional podem ser conceptualizadas com base num contínuo, sendo que esta última remete para padrões de experiência e expressão emocionais que interferem com a consecução de atividades apropriadas dirigidas a objetivos (Thompson, 2019).

Consistentemente com a abordagem organizacional e não-linear ao processo de desenvolvimento que norteia a psicologia e psicopatologia do desenvolvimento (Cicchetti et al., 1991), o desenvolvimento da regulação emocional atravessa diversas reorganizações qualitativas complexas quer ao nível neurobiológico, como aos níveis relacional, comportamental, entre outros (Thompson & Goodman, 2010). Inicialmente, a regulação emocional é mediada por outros, nomeadamente os cuidadores da criança, os quais vão moldando o seu repertório emocional (Thompson, 2019; Thompson & Goodman, 2010); nesta fase, as estratégias de regulação emocional são comportamentais e dependentes do apoio contextual. Gradualmente, à medida que a criança cresce, o seu papel ativo na modulação das próprias emoções e a sua confiança tendem a aumentar, o que permite um aumento da diversidade das estratégias de regulação emocional, incluindo de estratégias cognitivas. Assim, observa-se um desenvolvimento da amplitude, sofisticação e flexibilidade no uso de estratégias de regulação emocional, quer gerais, quer específicas, tornando-se gradualmente possível utilizar mais do que uma estratégia quando necessário e atender às adaptações contextuais e culturais necessárias (Thompson & Goodman, 2010).

A idade pré-escolar é um período de desenvolvimento crucial para a regulação emocional, coincidindo com os avanços no desenvolvimento da linguagem que capacitam gradualmente as crianças para representar mentalmente as emoções (Cicchetti et al., 1991; Thompson & Goodman, 1991). Especificamente, as crianças nesta fase de desenvolvimento tornam-se mais capazes de (a) compreender as associações entre as emoções e as situações que normalmente as evocam, (b) entender a ligação entre as emoções e os estados psicológicos (e.g. perceções, desejos, expectativas), e (c) serem sensíveis à subjetividade das experiências emocionais (Thompson & Goodman, 2010). Além disso, os anos pré-escolares caracterizam-se pela maturação significativa de estruturas cerebrais (nomeadamente, a amígdala, o hipotálamo e o córtex pré-frontal) e pelo aprimoramento das funções executivas que desempenham um papel crucial no desenvolvimento da regulação emocional (Thompson & Goodman, 2010). Por conseguinte, as crianças em idade pré-escolar modulam essencialmente as emoções, tanto positivas e negativas, através de estratégias comportamentais (Thompson, 1994), aprendem gradualmente a direcionar e monitorizar o seu próprio comportamento, a resistir a tentações e a inibir comportamentos, a expressar os seus estados internos, utilizando a linguagem, a entender as necessidades emocionais e objetivos dos outros e a fazer com que estes últimos entendam os seus (LaFreniere, 2013). Todavia, este período de desenvolvimento continua a ser caracterizado por momentos de desregulação emocional que podem refletir, em parte, as

dificuldades em tolerar a frustração, modular as emoções de zanga e raiva e controlar o comportamento agressivo (LaFreniere, 2011, 2013).

Consistentemente com esta ideia, a meta-análise de Chaplin e Aldao (2013) concluiu que as diferenças na expressão emocional são mais significativas quando se compara o grupo de crianças em idade pré-escolar com outros grupos etários do que quando se estudam as diferenças intragrupo (i.e., quando se comparam as crianças de 3, 4 ou 5 anos). Contudo, a idade e o contexto parecem moderar as diferenças de sexo na expressão emocional (Chaplin & Aldao, 2013). Nos anos pré-escolares, Chaplin e Aldao (2013) concluíram que existe uma tendência para uma expressão emocional mais externalizante nos rapazes que é mais visível na brincadeira com os pares do que na interação com os pais e que tende a diminuir com o avanço da idade; por oposição, uma tendência para a expressão emocional mais positiva e internalizante é observada nas raparigas a partir da idade escolar e da adolescência (Chaplin & Aldao, 2013).

Apesar do aumento crescente da autonomia na regulação emocional nos anos pré-escolares, as crianças ainda beneficiam, em larga escala, de uma presença ativa dos cuidadores na co-regulação e socialização da regulação emocional, apoiada pelo desenvolvimento da linguagem que caracteriza este período (Thompson & Goodman, 2010). Por outras palavras, as interações cuidadores-crianças funcionam como modelos que influenciam, em grande parte, o desenvolvimento de estratégias próprias de regulação emocional por parte de cada criança (Thompson & Goodman, 2010).

5. Práticas Parentais e Regulação Emocional

A regulação emocional das crianças nos anos pré-escolares é, em grande parte, promovida no contexto familiar (Goagoses et al., 2023), por via das ações e dos outros, nomeadamente dos pais (Thompson, 1994). Neste sentido, Morris et al. (2007) propuseram um modelo teórico tripartido que postula que as características parentais (e.g., saúde mental, história familiar) e as características da criança (e.g., temperamento, idade) influenciam quer a forma como ocorre a socialização da mesma com as emoções por parte dos pais quer o modo como estes interagem com a criança e outros membros da família e, em última análise, a regulação emocional da criança (Morris et al., 2007). Este modelo identifica três processos familiares que influenciam e são influenciados pelo desenvolvimento da regulação emocional nas crianças: (1) a observação (e.g., contágio, modelagem), (2) as práticas parentais, e (3) o clima relacional da família (e.g., estilos parentais).

No que toca às associações entre as dimensões dos comportamentos parentais e as competências de regulação emocional da criança, o modelo tripartido (Morris et al., 2007) estabelece que níveis elevados de hostilidade e controlo psicológico e níveis reduzidos de responsividade parental estão associados a maior emocionalidade negativa e a menores competências de regulação emocional nas crianças. Especificamente, práticas parentais caracterizadas por níveis mais reduzidos de responsividade parental e níveis mais elevados de controlo podem dificultar a expressão familiar positiva, a prontidão para conversar sobre as emoções e aceitá-las e a provisão de respostas ajustadas às pistas emocionais da criança que a apoiam na mobilização de estratégias de regulação emocional (Goagoses et al., 2023; Morris et al., 2007). Simultaneamente, as dificuldades de regulação emocional da criança podem conduzir os pais a exercer maior controlo sobre as emoções da mesma, limitando a sua expressão e a sua aceitação num contexto emocionalmente seguro (Goagoses et al., 2023; Morris et al., 2007).

A meta-análise de Goagoses et al. (2023) evidenciou que os estudos empíricos que examinaram as associações entre as dimensões de práticas parentais e a regulação emocional têm sido marcadamente heterogéneos quanto ao contexto cultural (e.g., EUA, Canadá, China, Espanha), tipo de delineamento de investigação (transversal vs. longitudinal) e métodos de recolha de dados (e.g., observações ou questionários preenchidos por diferentes informantes). Com base em 30 estudos conduzidos com crianças em idade escolar e adolescentes entre 2009 e 2021, Goagoses et al. (2023) concluíram que existem associações positivas de magnitude pequena, mas significativas, entre as dimensões parentais negativas (e.g., controlo psicológico) e a desregulação emocional das crianças. Por oposição, estes autores identificaram associações negativas de magnitude pequena, mas significativas, entre as dimensões parentais positivas (e.g., cuidado, apoio) e a desregulação emocional (Goagoses et al., 2023). Alguns estudos conduzidos na primeira infância (e.g., Perry et al., 2018; Rubin et al., 2001) parecem, em certa medida, aproximar-se das conclusões decorrentes da investigação conduzida em amostras de crianças em idade escolar (e.g., Coplan et al., 2009; Goagoses et al., 2023; Morelen et al., 2016; Yan et al., 2021). Por exemplo, Rubin et al. (2001) verificaram que as mães que evidenciaram comportamentos de orientação durante uma tarefa estruturada de construção de Legos (indutora de *stress* para as crianças) relataram maiores níveis de regulação emocional nos seus filhos. O estudo longitudinal de Perry et al. (2018), conduzido numa amostra de 422 crianças americanas, mostrou que o controlo parental excessivo observado aos 2 anos se associou negativamente

com a regulação emocional aos 5 anos, avaliada através de uma tarefa estandardizada de laboratório.

Concluindo, apesar da heterogeneidade metodológica da investigação empírica, os resultados dos estudos parecem consistentes com as premissas teóricas do modelo tripartido de Morris et al. (2007), evidenciando que comportamentos parentais caracterizados pelo controlo excessivo e por níveis reduzidos de apoio emocional se associam a níveis mais reduzidos de regulação emocional e níveis mais elevados de labilidade emocional nas crianças (e.g., Coplan et al., 2009; Goagoses et al., 2023; Morelen et al., 2016; Perry et al., 2018; Yan et al., 2021).

6. Regulação Emocional e Brincadeira Social e Não-Social

A definição de brincadeira social, adotada nesta dissertação, salienta a necessidade e a importância de a criança estar emocionalmente regulada para se envolver em formas sociais de brincadeira (Coplan et al., 2006). Por outras palavras, a brincadeira social pode ser entendida como uma forma de comunicação e linguagem que requer, como qualquer outra linguagem, o desenvolvimento de competências de regulação emocional adaptativas (LaFreniere, 2011, 2013). Simultaneamente, a perspetiva evolutiva preconiza, desde cedo, que, para além do contexto familiar, a brincadeira com os pares promove um palco relevante e crítico para o desenvolvimento da regulação emocional, nomeadamente da autorregulação (Coplan & Arbeau, 2009). Historicamente, reconhece-se que a brincadeira serve para restabelecer a homeostase (Spencer, 1873, citado por Coplan & Arbeau, 2009), modular os níveis de estimulação emocional que o contexto ativa e que se constitui como um meio para as crianças reconstruírem e ganharem mestria em experiências emocionalmente exigentes (Berlyne, 1960, citado por Coplan & Arbeau, 2009). Assim, podemos afirmar que, de forma geral, padrões mais evoluídos de brincadeira ajudam as crianças a adquirir e praticar competências sociais que lhes permitem estabelecer interações positivas com os pares, competências envolvidas na comunicação emocional (e.g., codificação de sinais e tomada de perspetiva) e as próprias competências para controlar os impulsos e as emoções (LaFreniere, 2011, 2013).

Nos anos pré-escolares, a expansão do mundo social da criança, por via das interações estabelecidas com os pares no jardim-de-infância, coloca às crianças diferentes exigências emocionais, modelos e incentivos para o desenvolvimento da regulação emocional por comparação com os encontrados nas relações pais-criança no contexto familiar. As interações com os pares no contexto da brincadeira social propiciam a emergência de um leque de novas competências (e.g., gestão do conflito, negociação de recursos e interesses, perceção e resposta

adequadas ao que o outro está a sentir, gestão do próprio interesse, capacidade de entender pistas contextuais) que estão intimamente relacionadas com a capacidade de as crianças regularem as suas emoções (Thompson & Goodman, 2010). Assim, a brincadeira, especialmente nas suas formas sociais, não é apenas essencial para a promoção de relações positivas com os pares nos anos pré-escolares (Thompson, 1994), mas também implica e está implicada no desenvolvimento adaptativo da regulação emocional. No que toca à brincadeira de lutas, a literatura sugere que esta pode funcionar como uma atividade prazerosa que pode ajudar no desenvolvimento de competências de controlo emocional (LaFreniere, 2013; Smith & StGeorge, 2023).

Concluindo, a literatura teórica sugere que a capacidade de regulação emocional pode estar associada a uma maior competência social e a aceitação pelos pares (e.g., Eisenberg et al., 2004), as quais se observam em formas mais sociais de brincadeira. Por oposição, dificuldades na regulação emocional podem estar mais associadas a comportamentos socialmente menos competentes (e.g., Calkins et al., 1999), os quais se observam com mais frequência em formas não-sociais de brincadeira (i.e., comportamento reticente, solitário-ativo ou solitário-passivo).

Os estudos empíricos conduzidos em amostras de crianças em idade pré-escolar, na sua maioria, oriundas de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos (e.g., Cohen & Mendez, 2009; Fantuzzo et al., 2004; Hamamci & Dagal, 2022; Rubin et al., 1995), têm sido caracterizados por uma marcada heterogeneidade metodológica na operacionalização da regulação emocional e da brincadeira social e não-social (e.g., métodos de observação em contexto escolar ou em laboratório, relatos dos educadores). Apesar da sua heterogeneidade, os estudos têm, de forma geral, corroborado a relação complexa e interdependente entre a brincadeira social e não-social e a regulação emocional na idade pré-escolar.

Especificamente, os estudos que têm avaliado diretamente a brincadeira interativa ou social com recurso a métodos de observação e a escalas de avaliação corroboraram que esta se associa com relatos de níveis mais elevados de regulação emocional e mais baixos de labilidade emocional nas crianças, segundo os educadores (Cohen & Mendez, 2009; Hamamci & Dajal, 2022). Estes resultados parecem reforçar a ideia de que a brincadeira social permite a interpretação emocional do outro e a gestão dos próprios estados emocionais, podendo assim estar associada ao desenvolvimento da empatia e da compreensão social (Calkins et al., 1999; Galyer & Evans, 2001). Além disso, a capacidade de inibição e o controlo comportamentais são essenciais à regulação emocional, estando também inerentes à brincadeira social (Galyer & Evans, 2001; Hamamci & Dagal, 2022).

No mesmo sentido, os estudos que têm utilizado medidas observacionais da qualidade de interação com os pares em contexto escolar (em termos de sociabilidade, comunicação e assertividade, Alamos et al., 2022) ou em contexto laboratorial com crianças mais novas (em termos de cooperação, Calkins et al., 1999) tem mostrado que esta é predita de níveis mais elevados de regulação emocional. A evidência decorrente destes estudos apoia a ideia de que, para além da frequência da brincadeira social, a qualidade com que a mesma ocorre é também revelante. Ou seja, quando as interações subjacentes à brincadeira social são positivas, mais complexas e envolvem cooperação, há uma maior probabilidade de promoção da regulação emocional. Por oposição, interações negativas e que geram conflito, podem ter o efeito oposto (Hamamci & Dagal, 2022; Spinrad et al., 2004).

Assim, a evidência empírica parece sublinhar que a relação entre brincadeira social e regulação emocional é bidirecional. Por um lado, as interações menos positivas e com tendência mais conflituosa no contexto da brincadeira podem comprometer o desenvolvimento adaptativo da regulação emocional. Por outro lado, as dificuldades de regulação emocional podem também levar à apresentação de comportamentos negativos durante a brincadeira social, tais como a agressividade, impulsividade e dificuldade em seguir regras (Hamamci & Dagal, 2022; Rubin et al., 1995). Pelo contrário, as crianças que apresentam formas mais adaptativas de regulação emocional, têm tendência a envolver-se em brincadeiras mais complexas e cooperativas, assim como tendem a demonstrar uma melhor capacidade de gestão de conflitos (Calkins et al., 1999; Hamamci & Dagal, 2022). Por outro lado, interações positivas, de apoio e partilha com os pares na sala de jardim-de-infância são frequentemente observadas no contexto de comportamentos de brincadeira social e oferecem um importante contexto de socialização emocional, contribuindo para a promoção do desenvolvimento da regulação emocional, especialmente em populações desfavorecidas (Alamos et al., 2022).

São menos os estudos que têm examinado as associações entre a regulação emocional e os subtipos de brincadeira não-social. Estes estudos têm evidenciado que níveis mais elevados de labilidade emocional e mais baixos de regulação emocional se associam a níveis mais elevados de brincadeira disruptiva (caracterizada por comportamentos agressivos) e desconectada (caracterizada por comportamentos retraídos), avaliados por observadores treinados ou profissionais de educação (Cohen & Mendez, 2009; Fantuzzo et al., 2004). No que toca aos subtipos de comportamentos retraídos observados durante a brincadeira com os pares, Rubin et al. (1995) mostraram que níveis mais elevados de desregulação emocional coexistem com níveis mais elevados de comportamentos reticentes observados durante a brincadeira com

os pares. Por sua vez, relatos de níveis mais reduzidos de desregulação emocional por parte dos pais coexistem com níveis mais reduzidos de comportamentos solitários-passivos observados durante a brincadeira com os pares (Rubin et al., 1995). No mesmo sentido, Rubin et al. (2001) evidenciaram que os relatos maternos de desregulação emocional tendem a ser um preditor dos comportamentos socialmente reticentes (caracterizados pela observação passiva, desocupação e ansiedade) observados no contexto da brincadeira com os pares. Num estudo mais recente, Hammanci e Dajal (2022) evidenciaram associações negativas entre a regulação emocional e os comportamentos reticentes e solitários-passivos no contexto da brincadeira, segundo os relatos dos profissionais de educação.

Por sua vez, os estudos empíricos que têm examinado as associações entre a regulação emocional e a brincadeira de lutas na interação com os pares têm apresentado resultados inconsistentes (Veiga et al., 2022, para uma revisão). O estudo recente de Veiga et al. (2022) evidenciou que a brincadeira de lutas, observada na interação com os pares em contexto escolar, não se associou significativamente com relatos maternos de melhores competências de regulação emocional nas crianças.

7. Práticas Parentais, Regulação Emocional e Brincadeira Social e Não-Social

No seu conjunto, os contributos teóricos da psicologia do desenvolvimento descritos até ao momento sugerem que as práticas parentais se podem associar indiretamente com os comportamentos sociais das crianças no grupo de pares por via das competências de regulação emocional das mesmas (Han & Shaffer, 2014; Morris et al., 2007; Yu et al., 2024).

Do nosso conhecimento, os estudos empíricos existentes não avaliaram diretamente os comportamentos de brincadeira social e não-social das crianças na sala de jardim-de-infância, caracterizando-se por uma marcada heterogeneidade na forma como os comportamentos parentais e a regulação emocional das crianças são avaliados (e.g., Han & Shaffer, 2014; Ji et al., 2017; Yu et al., 2024). Por exemplo, Han e Shaffer (2014) mostraram que a desregulação emocional (medida por via do relato materno e de observações comportamentais) não mediou as associações entre os relatos de criticismo materno (i.e., atitudes caracterizadas por comentários críticos e reduzidos níveis de cuidado) e de comportamentos internalizantes infantis na infância média. Contudo, estes autores (Han & Shaffer, 2014) mostraram que, na infância média, as mães que relataram maior criticismo perceberam os seus filhos como emocionalmente mais desregulados e, conseqüentemente, descreveram que estes apresentam mais comportamentos externalizantes. No mesmo período desenvolvimental, Jin et al. (2017)

mostraram que as mães que relataram mais comportamentos de apoio em relação às emoções negativas dos seus filhos os descreveram como emocionalmente mais regulados e, conseqüentemente, perceberam que apresentam menos comportamentos internalizantes e externalizantes. Mais recentemente, Yu et al. (2024) mostraram que os pais que relataram mais frequentemente comportamentos de punição e rejeição parental descreveram menores competências de regulação emocional e, conseqüentemente, mais comportamentos retraídos-ansiosos nos seus filhos.

Não obstante o seu contributo, os estudos conduzidos até à data apresentam lacunas, que a presente dissertação pretende colmatar. Do nosso conhecimento, o papel mediador da regulação emocional nas associações entre as práticas parentais e os comportamentos de brincadeira social e não-social das crianças continua por clarificar, especialmente nos anos pré-escolares e no contexto nacional. Tal é especialmente importante, tendo em conta que este é um período de desenvolvimento em que o envolvimento com os pares assume um papel crucial.

De um ponto de vista metodológico, este trabalho fundamenta-se numa avaliação dimensional dos comportamentos parentais e numa abordagem compreensiva aos comportamentos de brincadeira social e não-social observados pela educadora na sala de jardim-de-infância. No que diz respeito à regulação emocional, este estudo também se distingue da investigação anterior pela integração dos relatos de múltiplos informantes-chave (i.e., pais, mães e educadoras).

8. Objetivos e Hipóteses

A presente dissertação teve como objetivo geral examinar o papel mediador da regulação emocional nas associações entre as práticas parentais e os comportamentos de brincadeira social e não-social em contexto pré-escolar.

Para alcançar este objetivo geral, constituíram-se como objetivos específicos: (1) caracterizar os relatos das educadoras acerca dos comportamentos de brincadeira social, não-social e de lutas e da regulação emocional das crianças, em função do sexo e da idade das mesmas; (2) caracterizar os relatos dos pais acerca da regulação emocional das crianças e das práticas parentais, em função do sexo e da idade das crianças; (3) examinar as associações entre os relatos dos pais acerca das práticas parentais e os relatos das educadoras sobre os comportamentos de brincadeira social, não-social e de lutas das crianças; (4) examinar as associações entre os relatos dos pais acerca das práticas parentais e os relatos de pais e educadoras sobre a regulação emocional das crianças; (5) examinar as associações entre os

relatos de pais e educadoras acerca da regulação emocional e os relatos das educadoras sobre os comportamentos de brincadeira social, não-social e de lutas das crianças; e (6) examinar o papel mediador da regulação emocional nas associações entre as práticas parentais e os comportamentos de brincadeira social, não-social (comportamentos reticentes, solitários-ativos e solitários-passivos) e de lutas.

Para o primeiro objetivo, esperamos que, à medida que a idade aumenta, os relatos das educadoras quanto à frequência de comportamentos de brincadeira não-social decresça e os relatos das educadoras quanto à frequência de comportamentos de brincadeira social aumente [H1]. Além disso, hipotetizamos que não existam diferenças nos relatos dos comportamentos de brincadeira social e não-social, em função do sexo da criança e que apenas os comportamentos de brincadeira de lutas sejam descritos como mais frequentes no sexo masculino do que no feminino [H2]. Esperamos que a capacidade percebida de regulação emocional da criança por parte da educadora aumente à medida que a idade avança e que as educadoras relatem menor regulação emocional nos rapazes do que nas raparigas [H3].

Quanto ao segundo objetivo, hipotetizamos que as mães e os pais relatem menor regulação emocional nos rapazes do que nas raparigas e em crianças mais novas do que em crianças mais velhas [H4]. A inconsistência dos resultados da investigação anterior não nos permite delinear uma hipótese de investigação no que toca às diferenças nos relatos de práticas parentais, em função do sexo e da idade das crianças.

No que se refere ao terceiro objetivo, esperamos que os relatos de maior cuidado e menor restritividade parental se associem positivamente com os relatos das educadoras acerca da brincadeira social [H5]. Em contraste, hipotetizamos que os relatos de menor cuidado e maior restritividade parental se associarão positivamente com relatos de comportamentos de brincadeira não-social (comportamento reticente e solitário-ativo) [H6]. A escassez de evidência em relação às associações das práticas parentais com brincadeira de lutas e o comportamento solitário-passivo não nos permitiu estabelecer hipóteses de investigação.

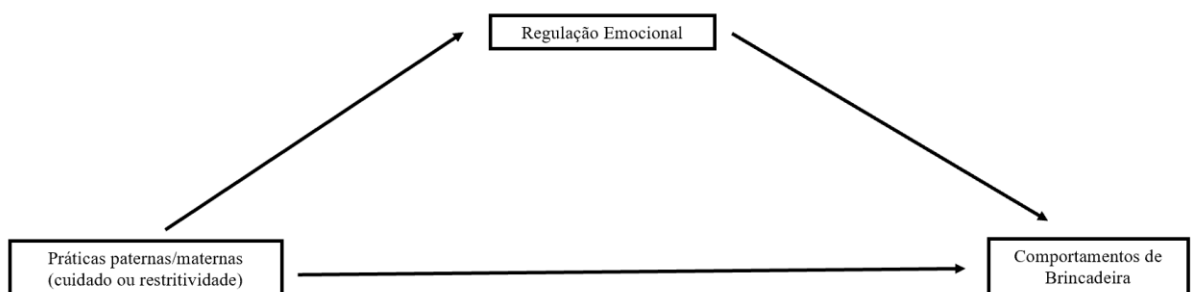
Relativamente ao quarto objetivo, esperamos que os relatos de maior cuidado parental e de menor restritividade parental se associem com os relatos de maior regulação emocional por parte de pais, mães e educadoras [H7].

Quanto ao quinto objetivo, esperamos que os relatos de regulação emocional pelas mães, pelos pais e pelas educadoras se associem positivamente com os relatos das educadoras sobre os comportamentos de brincadeira social e negativamente com relatos de

comportamentos de brincadeira não-social (comportamento reticente e solitário-ativo) [H8]. A inconsistência da evidência em relação às associações da regulação emocional com o comportamento solitário-passivo e a brincadeira de lutas não nos permitiu estabelecer hipóteses de investigação. Quanto ao sexto objetivo, esperamos que as associações entre níveis mais elevados de cuidado e comportamentos de brincadeira social sejam mediadas por níveis elevados de regulação emocional das crianças reportados por pais, mães e educadoras [H9]. Por oposição, hipotetizamos que as associações entre níveis mais elevados de restritividade e os comportamentos de brincadeira não social (reticentes e solitários-ativos) serão mediadas por níveis inferiores de regulação emocional das crianças reportados por pais, mães e educadoras [H10]. A escassez de evidência não nos permite estabelecer hipóteses de investigação para a brincadeira de lutas e para os comportamentos solitários-passivos. A Figura 1 representa graficamente o modelo de mediação que será testado na presente dissertação.

Figura 1.

Modelo de mediação com a Regulação Emocional enquanto variável mediadora na relação entre as Práticas Parentais e os comportamentos de Brincadeira Social e Não Social



Nota. A figura 1 ilustra as relações indiretas hipotetizadas no presente estudo. Especificamente, propomos testar o papel mediador da regulação emocional percebida pelos diferentes informantes (pai, mãe e educadora) nas associações entre cada uma das práticas parentais materna e paterna (cuidado ou restritividade) e cada um dos tipos de comportamento de brincadeira (social, de lutas e não-social) em contexto pré-escolar.

II. Metodologia

1. Participantes

A amostra foi constituída por 106 mães e 78 pais de crianças de idade pré-escolar (i.e., entre os 3 e 5 anos). Constituíram-se como critérios de inclusão: (a) ser mãe ou pai de uma criança que se encontrava a frequentar o ensino pré-escolar; (b) ser capaz de ler e compreender a língua portuguesa; e (c) ter consentido por escrito participar no estudo. Foram excluídos os cuidadores de crianças que relataram um diagnóstico conhecido de problemas emocionais ou de comportamento nas crianças. Participaram ainda os educadores(as) de infância ($n = 18$) das crianças. Constituíram-se como critérios de inclusão: (a) ser educador/a de infância de crianças que se encontravam a frequentar o ensino pré-escolar; (b) ser capaz de ler e compreender a língua portuguesa; (c) ter sido autorizado a completar os questionários pelos cuidadores da criança; e (d) ter consentido por escrito participar no estudo. Os participantes foram recrutados através de um método de amostragem não probabilístico por conveniência, dado que foram seleccionados na rede de contactos da equipa de investigação.

As idades das mães variavam entre os 31 e os 48 anos. Assim, as mães tinham, em média, 39 anos ($DP = 4.03$). A maioria das mães era casada ($n = 65$, 61%), 30 mães eram unidas de facto (28%), 7 mães eram divorciadas/separadas (7%) e 4 eram solteiras (4%). No que diz respeito às habilitações literárias, a maior parte das mães tinha habilitações equivalentes ao ensino superior ($n = 95$, 90%), 7 mães tinham habilitações equivalentes ao ensino secundário (7%) e 3 (3%) mães tinham habilitações equivalentes ao 9º ano (dados omissos: $n = 1$, 1%). As mães tinham em média 2 filhos ($DP = 0.58$). As crianças em relação às quais as mães responderam tinham, em média, 57 meses ($DP = 11.31$) e 52% ($n = 55$) eram do sexo masculino e 48% ($n = 51$) eram do sexo feminino.

As idades dos pais variavam entre os 28 e os 51 anos. Assim, os pais tinham, em média, 40 anos ($DP = 4.82$). A maioria dos pais era casado ($n = 51$, 65%), 22 pais eram unidos de facto (28%), 4 pais eram divorciados/separados (5%) e 1 era solteiro (1%). No que diz respeito às habilitações literárias, a maior parte dos pais tinha habilitações equivalentes ao ensino superior ($n = 60$, 77%), 15 mães tinham habilitações equivalentes ao ensino secundário (19%) e 2 (3%) pais tinham habilitações equivalentes ao 9º ano (dados omissos: $n = 1$, 1%). Os pais tinham em média 2 filhos ($DP = 0.73$). As crianças em relação às quais aos pais responderam tinham, em média, 54 meses ($DP = 11.29$) e 55% ($n = 43$) eram do sexo masculino e 45% ($n = 35$) eram do sexo feminino.

As idades das educadoras de infância variavam entre os 30 e os 60 anos. Desta forma, as educadoras tinham em média, 42 anos ($DP = 8.17$). No que diz respeito aos anos de experiência profissional, as educadoras tinham em média 18 anos de experiência ($DP = 9.16$). Metade das educadoras ($n=9$) tinha habilitações literárias equivalentes à licenciatura, 44% tinha habilitações literárias equivalentes ao mestrado ($n=8$) e 6% ($n=1$) tinha uma pós-graduação. Quando questionadas sobre os vários modelos pedagógicos com os quais se identificavam, as educadoras reportaram identificar-se com maior frequência com o *Movimento Escola Moderna* ($n=9$, 50%), 7 reportaram identificar-se com a *Metodologia de Projetos* (39%), 3 reportaram identificar-se com o *High Scope* (17%), 2 com a *Escola Ativa* (11%) e 4 (22%) identificaram-se com outros modelos (e.g. *Montessori*, *Reggio Emilia*). A maioria das educadoras trabalhava numa sala homogénea em termos da composição etária das crianças ($n=16$, 89%).

2. Instrumentos

Pais e mães preencheram os seguintes instrumentos:

Ficha de dados demográficos dos cuidadores:

Esta ficha teve como principal objetivo recolher os dados sociodemográficos sobre o cuidador da criança. Numa primeira parte, solicitou-se que o cuidador indicasse o seu grau de parentesco com a criança (i.e., mãe, pai ou outro), a sua idade, escolaridade, profissão e estado civil (i.e., casado, unido de facto, separado, divorciado, solteiro, viúvo). Quando os cuidadores relataram ser casados/unidos de facto, foi-lhes ainda solicitado para indicar a duração do casamento ou da união de facto e para descrever a qualidade da relação com o(a) companheiro(a), numa escala de 0 (*nada positiva*) a 10 (*extremamente positiva*). Quando os cuidadores relataram ser separados ou divorciados, foi-lhes solicitado para indicar o tempo decorrido desde a separação ou divórcio. Foi ainda solicitado aos cuidadores para especificarem o número e a idade dos filhos, o número de pessoas que vivem na sua casa e o seu grau de parentesco com elas. Na segunda parte, os cuidadores foram convidados a relatar a idade e o sexo da criança e se esta tinha algum diagnóstico conhecido de problema emocional ou de comportamento.

Child-Rearing Report Questionnaire (CRPR-Q) – Versão Portuguesa (Rickel & Biasatti, 1982; Ribeiro et al., 2021)

Este questionário, originalmente composto por 40 itens respondidos numa escala de Likert de 6 pontos (1 = *discordo completamente* a 6 = *concordo completamente*), tem como objetivo avaliar as perceções dos pais/cuidadores acerca das suas práticas parentais e das

atitudes em relação à parentalidade. Dos 40 itens originais, quatro foram eliminados porque o seu conteúdo sexual foi percebido como inapropriado em estudos anteriores conduzidos com pais (e.g., Nunes et al., 2013). O questionário organiza-se em duas dimensões, compostas por 18 itens: a Restritividade e o Cuidado. A Restritividade refere-se a comportamentos parentais caracterizados pelo foco no controlo dos comportamentos e sentimentos da criança, de acordo com os valores parentais. Por sua vez, o Cuidado remete para comportamentos parentais caracterizados por demonstrações de afeto, partilha e responsividade frequentes. Pontuações mais elevadas na dimensão Restritividade refletem relatos de maior controlo parental dos comportamentos e sentimentos da criança, de acordo com os seus valores. Pontuações mais elevadas na dimensão Cuidado referem-se a relatos de comportamentos parentais mais afetuoso e responsivos. Os estudos psicométricos da versão original do questionário (Rickel & Biasatti, 1982) foram abonatórios de bons indicadores de consistência interna para a Restritividade ($\alpha=.85$) e o Cuidado ($\alpha=.84$). A versão portuguesa do questionário (Ribeiro et al., 2021) também revelou bons indicadores de consistência interna para a Restritividade ($\alpha=.86$) e o Cuidado ($\alpha=.83$). A versão original e a versão portuguesa apresentaram bons indicadores de validade. Para os relatos das mães, os valores de consistência interna na presente amostra foram de .79 (Restritividade) e .43 (Cuidado). Para os relatos dos pais, os valores de consistência interna na presente amostra foram de .76 (Restritividade) e .72 (Cuidado). Tendo em conta que o valor de alfa Cronbach da dimensão de Cuidado para as mães na presente amostra foi inferior a .60, esta foi excluída das análises.

Por sua vez, os educadores de infância preencheram os seguintes instrumentos:

Ficha de dados sociodemográficos dos educadores de infância:

Nesta ficha de dados sociodemográficos, foi solicitado aos educadores de infância para indicarem a sua idade, sexo, grau de ensino mais elevado concluído (com especificação do ano em que o concluiu), anos de experiência profissional e modelos pedagógicos com que se identificam na sua prática educativa. Os educadores de infância foram ainda questionados acerca do seu contexto atual de trabalho, nomeadamente acerca do tipo de estabelecimento de ensino onde exercem a sua atividade profissional, da idade das crianças com que trabalham e do tempo decorrido desde o início da interação com as mesmas.

Preschool Play Behavior Scale (PPBS)-Versão Portuguesa (Coplan & Rubin, 1998; Monteiro et al., 2017)

Esta escala, composta por 18 itens respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos (1 = *nunca* a 5 = *muito frequentemente*), tem como objetivo avaliar a percepção dos educadores acerca dos comportamentos observados nas crianças de idade pré-escolar, no contexto de brincadeira livre com os pares. A escala organiza-se em cinco dimensões. Três das dimensões do instrumento referem-se a comportamentos não-sociais: (1) os Comportamentos Reticentes (4 itens) que remetem para comportamentos como o observar os pares sem interagir, ou o estar desocupado; (2) os Comportamentos Solitários-Passivos (4 itens) que se referem a comportamentos solitários construtivos e de exploração; e (3) os Comportamentos Solitários-Ativos (2 itens) que espelham comportamentos solitários dramáticos. As restantes duas dimensões do instrumento remetem para comportamentos sociais: (1) Brincadeira Social (6 itens) que remetem para brincadeira em grupo, brincadeira sócio-dramática e conversa com os pares, e (e) Brincadeira de Lutas (2 itens) que se referem a comportamentos de brincadeira física e de lutas a fingir. Pontuações mais elevadas em cada dimensão de comportamentos de brincadeira não-social refletem relatos de comportamentos solitários, caracterizados pela observação passiva ou desocupação (Comportamentos Reticentes), pela exploração (Comportamentos Solitários-Passivos) ou pela dramatização (Comportamentos Solitários-Ativos) mais frequentes por parte das educadoras. Pontuações mais elevadas na dimensão de Brincadeira Social refletem relatos de comportamentos de brincadeira de grupo, de brincadeira sociodramática e de conversas com os pares mais frequentes por parte das educadoras. Pontuações mais elevadas na dimensão de Brincadeira de Lutas refletem relatos de comportamentos de brincadeira física e de lutas mais frequentes por parte das educadoras. Os estudos psicométricos originais (Coplan & Rubin, 1998) foram abonatórios dos bons indicadores de consistência interna de todas as dimensões: Brincadeira Social ($\alpha=.96$), Comportamento Reticente ($\alpha=.85$), Comportamento Solitário-Passivo ($\alpha=.79$), Brincadeira de Lutas ($\alpha=.92$) e Comportamento Solitário-Ativo ($\alpha=.76$). A versão portuguesa da escala (Monteiro et al., 2017) revelou indicadores aceitáveis de fiabilidade compósita (FC) para todas as dimensões: Comportamento Solitário-Ativo (FC = .90), Brincadeira Social (FC = .86), Comportamento Solitário-Passivo (FC = .67) e Comportamento Reticente (FC = .61). A versão original e a versão portuguesa apresentaram bons indicadores de validade. Na presente amostra, os valores de consistência interna foram de .79 para o Comportamento Reticente, .73 para o Comportamento Solitário-Passivo, .46 para o Comportamento Solitário-Ativo, .92 para a

Brincadeira Social e .80 para a Brincadeira de Lutas. Tendo em conta que o valor de alfa de Cronbach da dimensão de Comportamento Solitário-Ativo foi inferior a .60, esta foi excluída das análises.

Além disso, mães, pais e educadores de infância preencheram o seguinte instrumento:

Emotion Regulation Checklist (ERC)-Versão Portuguesa (Shields & Cicchetti, 1997; Melo, 2005)

Esta escala, composta por 24 itens respondidos numa escala de *Likert* (1= *nunca*, 2= *às vezes*, 3= *frequentemente*, 4= *quase sempre*) tem como objetivo avaliar as perceções dos educadores de infância e dos pais acerca da regulação emocional das crianças. Esta escala organiza-se em duas dimensões: (1) a Regulação Emocional que avalia a adequação social do nível de expressões emocionais (e.g. “Consegues dizer-me quando te sentes triste, zangado/a, ou com medo?”); e (2) Labilidade/Negatividade que mede a reatividade e a intensidade de emoções negativas e mudanças de humor da criança (e.g. “Tem, com facilidade, explosões de raiva ou birras”). Pontuações mais elevadas na dimensão de Regulação Emocional indicam que os cuidadores ou os educadores de infância percecionam que a criança evidencia mais frequentemente expressões emocionais socialmente adequadas. Pontuações mais elevadas na dimensão de Labilidade Emocional indicam que os cuidadores ou os educadores de infância percecionam que a criança evidencia mais frequentemente reatividade/intensidade emocional negativa e mudanças de humor. Os estudos psicométricos da versão original do instrumento (Shields & Cicchetti, 1997) demonstraram bons indicadores de consistência interna para a Regulação Emocional ($\alpha=.83$) e a Labilidade Emocional ($\alpha=.96$). Os estudos psicométricos da versão portuguesa da escala para pais (Melo, 2005) revelaram valores aceitáveis de consistência interna para a Regulação Emocional ($\alpha=.60$) e a Labilidade Emocional ($\alpha=.69$). Além disso, o recente estudo psicométrico de Fernandes et al. (2024) reportou também valores aceitáveis de consistência interna para a Regulação Emocional ($\alpha=.66$) e para a Labilidade Emocional ($\alpha=.80$) para a versão da escala para pais. Para os relatos das educadoras, os valores de consistência interna na presente amostra foram de .78 para a Labilidade Emocional e de .63 para a Regulação Emocional. Para os relatos das mães, os valores de consistência interna na presente amostra foram de .69 para a Labilidade Emocional e de .37 para a Regulação Emocional. Para os relatos dos pais, os valores de consistência interna na presente amostra foram de .66 para a Labilidade Emocional e de .51 para a Regulação Emocional. Tendo em conta os valores de consistência interna observados para a dimensão de Regulação Emocional especialmente para os relatos das mães e dos pais, optou-se por calcular e utilizar um score

compósito de Regulação Emocional Global para todos os informantes. Valores mais elevados de Regulação Emocional Global indicam que os informantes percecionam que a criança evidencia mais frequentemente expressões emocionais mais adequadas e menos reatividade emocional negativa ou mudanças de humor. A consistência interna da Regulação Emocional Global foi de .78 para as educadoras, de .69 para as mães e de .67 para os pais.

3. Procedimento

A presente investigação fundamentou-se num delineamento transversal, na medida em que os dados foram recolhidos num único momento.

A recolha de dados decorreu de fevereiro a junho de 2025. Foram contactados dezasseis estabelecimentos de ensino pré-escolar privados e do setor social da região da Grande Lisboa. Destes, seis concordaram participar no estudo (taxa de adesão: 38%). Num primeiro momento, foi solicitada a autorização dos estabelecimentos de ensino para a recolha de dados. Após a obtenção da autorização da direção dos estabelecimentos de ensino, os consentimentos informados escritos foram entregues aos educadores de infância para serem encaminhados aos cuidadores. Nestes consentimentos, estavam descritos os objetivos e procedimentos do estudo e a natureza voluntária da participação, assegurando-se a confidencialidade dos dados recolhidos. Os educadores de infância também receberam consentimentos informados escritos (com informação semelhante à descrita para os cuidadores) para confirmar a sua disponibilidade para participar no estudo.

Após a devolução dos consentimentos informados assinados pelos cuidadores e pelos educadores de infância, procedeu-se à entrega dos questionários em papel num envelope fechado ou ao envio do *link* de acesso aos mesmos na plataforma *Qualtrics*. A modalidade de recolha de dados (em papel *vs.* online) foi definida, em função da preferência de cada comunidade escolar. Em ambas as modalidades de recolha de dados, os questionários foram identificados através de um código individual, exclusivamente conhecido pela equipa de investigação. Um total de 227 mães, 169 pais e 22 educadoras consentiram participar no estudo. Destes, 137 mães (taxa de resposta: 60%), 93 pais (taxa de resposta: 55%) e 18 educadoras (taxa de resposta: 82%) preencheram os questionários. Para os objetivos do presente estudo, foram considerados os dados recolhidos sobre 112 crianças para as quais foram obtidos os relatos, quer das mães, quer das educadoras. Destas 112 crianças, seis crianças foram excluídas, devido à existência de diagnóstico de perturbação emocional, comportamental ou de desenvolvimento ($n = 5$) e ao facto de o questionário ter sido preenchido por outro cuidador (n

= 1). Foram também considerados os dados recolhidos sobre 80 crianças para as quais foram obtidos os relatos, quer dos pais, quer das educadoras. Destas 80 crianças, duas foram excluídas, devido à existência de diagnóstico de perturbação emocional, comportamental ou de desenvolvimento ($n = 1$) e ao facto de o questionário ter sido preenchido por outro cuidador ($n = 1$).

4. Análise de Dados

A análise de dados foi conduzida com recurso ao IBM SPSS versão 30.0. Para a caracterização da amostra, foram calculadas médias e desvios-padrão para as variáveis contínuas e frequências e percentagens para as variáveis categoriais. Antes da condução das análises centrais para a consecução dos objetivos de investigação, foram conduzidas análises preliminares de correlação bisseriais por ponto (para as variáveis categoriais) e de correlação de *Pearson* (para as variáveis contínuas) para identificar potenciais covariáveis a serem controladas nas análises subsequentes. No que toca aos primeiro e segundo objetivos de investigação, foram conduzidas análises univariadas da variância (ANOVAs), com o objetivo de examinar as diferenças nos relatos de comportamentos de brincadeira, regulação emocional e práticas parentais, em função do sexo da criança. Foram conduzidas análises de correlação para examinar as associações entre a idade da criança e os relatos de comportamentos de brincadeira, regulação emocional e práticas parentais.

Para a consecução dos terceiro, quarto e quinto objetivos de investigação, foram conduzidas análises de correlação de *Pearson*.

No que se refere ao sexto objetivo de investigação, foram conduzidas análises de mediação para examinar se as associações entre as práticas parentais e os comportamentos de brincadeira são mediadas pela regulação emocional da criança. As análises de mediação foram conduzidas quando foram identificadas simultaneamente: (1) correlações estatisticamente significativas entre uma das dimensões de práticas parentais e os relatos de regulação emocional por parte de um informante, e (2) correlações estatisticamente significativas dos relatos de regulação emocional deste mesmo informante com as dimensões dos comportamentos de brincadeira. As análises de mediação foram conduzidas com recurso à macro do PROCESS (modelo 4), usando uma técnica não-paramétrica de *bootstrapping* (95% de intervalo de confiança) que é válida para examinar mediações, especialmente em amostras de dimensão pequena. Caso o intervalo de confiança (95% IC) não inclua o zero, o efeito indireto é considerado estatisticamente significativo.

Para todas as análises, o nível de significância considerado foi $p < .05$.

III. Resultados

Relatos das educadoras acerca dos comportamentos de brincadeira e da regulação emocional das crianças, em função do sexo e da idade das crianças

As análises de correlação preliminares não conduziram à identificação de covariáveis. A Tabela 1 sumaria as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) dos relatos das educadoras sobre os comportamentos de brincadeira e da regulação emocional das crianças, em função do sexo e da idade das crianças.

Tabela 1.

Relatos das Educadoras em relação aos Comportamentos de Brincadeira e à Regulação Emocional das Crianças, em função do Sexo e da Idade das Crianças

	Idade da criança		Rapazes	Raparigas	Total	Diferenças de sexo		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
Brincadeira Social	.61	<.001	4.16 (0.81)	4.43 (0.81)	4.29 (0.81)	2.98	.087	.028
Comportamento Reticente	-.21	.033	2.08 (0.76)	1.99 (0.70)	2.04 (0.73)	0.42	.521	.004
Comportamento Solitário-Passivo	.17	.078	3.05 (0.73)	2.96 (0.70)	3.00 (0.72)	0.37	.545	.004
Brincadeira de Lutas	.10	.322	2.74 (1.04)	1.75 (0.81)	2.26 (1.06)	28.78	<.001	.217
Regulação Emocional Global	.29	.002	3.16 (0.32)	3.18 (0.31)	3.17 (0.31)	0.08	.777	.001

A Tabela 1 mostra que ANOVAs evidenciaram que foram observadas diferenças estatisticamente significativas na brincadeira de lutas, em função do sexo da criança. Especificamente, as educadoras relataram que os rapazes apresentam com mais frequência comportamentos de brincadeiras de lutas por comparação com as raparigas. Contudo, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas nos relatos de comportamentos reticentes, solitários-passivos, de brincadeira social e regulação emocional, em função do sexo da criança.

Como observado na Tabela 1, foram identificadas correlações estatisticamente significativas entre a idade da criança e os relatos de comportamentos reticentes, brincadeira social e regulação emocional. Especificamente, as educadoras relataram mais comportamentos de brincadeira social, menos comportamentos reticentes e mais competências de regulação emocional, à medida que a idade da criança aumenta. Não foram identificadas correlações

estatisticamente significativas entre a idade da criança e os comportamentos solitários-passivos e de brincadeira de lutas.

Relatos maternos acerca da regulação emocional das crianças e das práticas parentais, em função do sexo e da idade das crianças

As análises de correlação preliminares não conduziram à identificação de covariáveis. A Tabela 2 sumaria as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) dos relatos das mães sobre a restritividade parental e a regulação emocional das crianças, em função do sexo e da idade das crianças.

Tabela 2.

Relatos das Mães em relação à Restritividade Parental e à Regulação Emocional, em função do Sexo e da Idade das Crianças

	Idade da criança		Rapazes	Raparigas	Total	Diferenças de sexo		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
Restritividade	.06	.572	3.23 (0.67)	3.27 (0.70)	3.25 (0.68)	0.09	.765	.001
Regulação Emocional Global	-.06	.530	3.01 (0.22)	3.06 (0.23)	3.04 (0.22)	0.94	.334	.009

A Tabela 2 mostra que ANOVAs evidenciaram que não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos relatos maternos de restritividade parental e de regulação emocional, em função do sexo da criança. Além disso, não foram observadas correlações estatisticamente significativas da idade da criança com os relatos maternos de restritividade parental e com a regulação emocional.

Relatos paternos acerca da regulação emocional das crianças e das práticas parentais, em função do sexo e da idade das crianças

As análises de correlação preliminares mostraram que a idade paterna ($r = -.31, p = .006$) e o número de filhos ($r = -.23, p = .045$) se associaram negativamente com os relatos paternos de regulação emocional.

A Tabela 3 mostra que ANOVAs evidenciaram que não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos relatos paternos de restritividade parental, cuidado parental e regulação emocional, em função do sexo da criança. Além disso, não foram observadas correlações estatisticamente significativas da idade da criança com os relatos paternos de restritividade parental, cuidado parental e regulação emocional.

Tabela 3.

Relatos dos Pais em relação à Restritividade Parental, ao Cuidado Parental e à Regulação Emocional em função do Sexo e da Idade das Crianças

	Idade da criança		Rapazes	Raparigas	Total	Diferenças de sexo		
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
Restritividade	.15	.189	3.33 (0.65)	3.50 (0.61)	3.40 (0.63)	1.48	.228	.019
Cuidado	.04	.699	5.47 (0.30)	5.48 (0.32)	5.47 (0.31)	0.01	.920	.000
Regulação Emocional Global	-.10	.390	2.97 (0.24)	2.98 (0.25)	2.97 (0.24)	2.72 ^a	.104	.036

^aControlando a idade paterna e o número de filhos

Associações entre as práticas parentais e os comportamentos de brincadeira das crianças

A Tabela 4 também apresenta as correlações entre os relatos de mães e dos pais acerca das suas práticas parentais e os relatos das educadoras acerca dos comportamentos de brincadeira das crianças.

Tabela 4.

Correlações de Pearson das Práticas Parentais com os Comportamentos de Brincadeira Social e Não-Social das Crianças

	Brincadeira Social ^a	Comportamento Reticente ^a	Comportamento Solitário Passivo	Brincadeira de Lutas ^b
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Restritividade - Mãe	-.14	.11	.06	-.03
Restritividade - Pai	-.19	.26*	.17	.05
Cuidado - Pai	.01	-.02.	-.02	.07

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

^aControlando a idade da criança. ^bControlando o sexo da criança.

Como observado na Tabela 4, não foram observadas correlações estatisticamente significativas entre as práticas maternas de restritividade e os comportamentos reticentes, solitários-passivos e de brincadeira social e de lutas. As práticas paternas de restritividade não se correlacionaram significativamente com os comportamentos de brincadeira social e de lutas e com os comportamentos solitários-passivos. Contudo, foram observadas correlações estatisticamente significativas entre a restritividade paterna e os comportamentos reticentes. Especificamente, quanto maior a restritividade paterna, mais frequentes são os comportamentos reticentes relatados pela educadora. Não foram observados correlações estatisticamente

significativas entre o cuidado paterno e os comportamentos de brincadeira social, não-social e de lutas relatados pela educadora.

Associações entre as práticas parentais e a regulação emocional das crianças

A Tabela 5 apresenta as correlações entre as práticas parentais e a regulação emocional das crianças.

Tabela 5

Correlações de Pearson entre as Práticas Parentais e a Regulação Emocional das Crianças.

	Restritividade materna	Restritividade paterna	Cuidado paterno
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Regulação Emocional Global – Educadora ^a	-.33***	-.29*	-.01
Regulação Emocional Global - Mãe	-.31***	-	-
Regulação Emocional Global – Pai ^b	-	-.32**	.16

^aControlando a idade da criança. ^bControlando a idade paterna e o número de filhos

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

A Tabela 5 mostra que se verificaram correlações estatisticamente significativas da restritividade materna com a regulação emocional percebida pela mãe e pela educadora. Especificamente, à medida que a restritividade materna aumenta, as competências de regulação emocional das crianças, percebidas pela mãe e pela educadora, diminuem.

Também se verificaram correlações estatisticamente significativas entre a restritividade paterna e a regulação emocional percebida pela educadora e pelo pai. Especificamente, à medida que a restritividade paterna aumenta, as competências de regulação emocional das crianças, percebidas pela educadora e pelo pai, diminuem. Não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre o cuidado paterno e as competências de regulação emocional das crianças, percebidas pela educadora e pelo pai.

Associações entre a regulação emocional e os comportamentos de brincadeira da criança

A Tabela 6 apresenta as correlações entre os relatos de mães, pais e educadoras acerca da regulação emocional e os relatos das educadoras acerca dos comportamentos de brincadeira social, não-social e de lutas das crianças.

Tabela 6.

Correlações de Pearson da Regulação Emocional com os Comportamentos de Brincadeira Social e Não-Social das Crianças

	Brincadeira Social ^a	Comportamento Reticente ^a	Comportamento Solitário Passivo	Brincadeira de Lutas ^b
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Regulação Emocional Global – Educadora ^a	.42***	-.47***	-.04	-.01
Regulação Emocional Global - Mãe	.16	-.19	.00	-.14
Regulação Emocional Global – Pai ^c	.06	-.13	-.07	.08

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

^aControlando a idade da criança. ^bControlando o sexo da criança. ^cControlando a idade paterna e o número de filhos

A Tabela 6 mostra que foram observadas correlações estatisticamente significativas da regulação emocional com os comportamentos de brincadeira social e comportamentos reticentes, percebidos pela educadora. Especificamente, à medida que a regulação emocional percebida pela educadora aumenta, os relatos de comportamentos de brincadeira social também aumentam. Por oposição, à medida que a regulação emocional percebida pela educadora aumenta, os comportamentos reticentes diminuem. As correlações da regulação emocional com o comportamento solitário-passivo e a brincadeira de lutas percebidos pela educadora não foram estatisticamente significativas.

Além disso, a Tabela 6 também mostra que não foram observadas correlações estatisticamente significativas da regulação emocional percebida pela mãe e pelo pai com os relatos das educadoras acerca da brincadeira social e de lutas e com os comportamentos reticentes e solitários-passivos.

O papel mediador da regulação emocional nas associações entre as práticas parentais maternas e os comportamentos de brincadeira

A Tabela 7 sumaria os modelos finais de regressão que predizem os comportamentos de brincadeira social e os comportamentos reticentes e os resultados das análises de mediação que examinam as associações entre a restritividade materna e os comportamentos de brincadeira por via da regulação emocional percebida pela educadora.

Tabela 7.

Efeitos Diretos e Indiretos (por via da Regulação Emocional) da Restritividade Materna nos Comportamentos de Brincadeira Social e Reticentes

	Brincadeira Social			
	<i>B (SE)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI
Idade da criança	0.03 (0.01)	6.67	< .011	0.03/0.05
Restritividade materna	0.00 (0.09)	0.03	.969	-0.17/0.18
Regulação emocional	0.91 (0.21)	4.44	< .001	0.51/1.32
Modelo final: $F(3, 102) = 31.50, p < .001, R^2 = .48$				
Efeito direto	0.00 (0.09)	0.04	.969	-0.18/0.18
Efeito indireto	-0.13 (0.06)	-	-	-0.28/-0.04
	Comportamentos Reticentes			
	<i>B (SE)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI
Idade da criança	-0.003 (0.01)	-0.65	.517	-0.01/0.01
Restritividade materna	-0.05 (0.10)	-0.54	.589	-0.24/0.14
Regulação emocional	-1.15 (0.22)	-5.23	< .001	-1.59/-0.72
Modelo final: $F(3, 102) = 11.59, p < .001, R^2 = .25$				
Efeito direto	-0.05 (0.10)	-0.54	.589	-0.24/0.14
Efeito indireto	0.17 (0.05)	-	-	0.07/0.28

A Tabela 7 mostra que as crianças mais velhas e que foram descritas como emocionalmente mais reguladas apresentaram comportamentos de brincadeira social mais frequentes, de acordo com a educadora. Não foi observado um efeito direto estatisticamente significativo da restritividade materna nos comportamentos de brincadeira social. Todavia, foi observado um efeito indireto estatisticamente significativo, mostrando que a regulação emocional percebida pela educadora medeia as associações entre a restritividade materna e os comportamentos de brincadeira social.

A Tabela 7 mostra também que as crianças que foram descritas como emocionalmente menos reguladas apresentaram comportamentos reticentes mais frequentes, de acordo com a educadora. Não foi observado um efeito direto estatisticamente significativo da restritividade materna nos comportamentos reticentes. Todavia, foi observado um efeito indireto estatisticamente significativo, mostrando que a regulação emocional percebida pela educadora medeia as associações entre a restritividade materna e os comportamentos reticentes.

O papel mediador da regulação emocional nas associações entre as práticas parentais paternas e os comportamentos de brincadeira

A Tabela 8 sumaria os modelos finais de regressão que predizem os comportamentos de brincadeira social e os comportamentos reticentes e os resultados das análises de mediação para examinar as associações entre a restritividade paterna e os comportamentos de brincadeira por via da regulação emocional percebida pela educadora.

Tabela 8.

Efeitos Diretos e Indiretos (por via da Regulação Emocional) da Restritividade Paterna nos Comportamentos de Brincadeira Social e Reticentes

Brincadeira Social				
	B (SE)	t	p	95% CI
Idade do cuidador	-0.02 (0.02)	-0.95	.341	-0.05/0.02
Número de filhos	0.22 (0.11)	2.10	.039	0.01/0.43
Idade da criança	0.05 (0.01)	6.91	< .001	0.03/0.06
Restritividade paterna	-0.15 (0.11)	-1.28	.203	-0.38/0.08
Regulação emocional	0.61 (0.25)	2.55	.013	0.13/1.10
Modelo final: $F(4, 71) = 17.08, p < .001, R^2 = .49$				
Efeito direto	-0.15 (0.11)	-1.28	.203	-0.47/0.01
Efeito indireto	-0.08 (0.06)	-	-	-0.22/-0.01
Comportamentos Reticentes				
	B (SE)	t	p	95% CI
Idade do cuidador	-0.01 (0.01)	-0.80	.429	-0.04/0.02
Número de filhos	0.20 (0.09)	2.22	.029	0.02/0.38
Idade da criança	-0.01 (0.01)	-1.47	.147	-0.02/0.003
Restritividade paterna	0.08 (0.11)	0.75	.456	-0.13/0.28
Regulação emocional	-1.01 (0.21)	-4.83	< .001	-1.43/-0.59
Modelo final: $F(4, 71) = 9.13, p < .001, R^2 = .39$				
Efeito direto	0.07 (0.10)	0.75	.456	-0.13/0.28
Efeito indireto	0.13 (0.06)	-	-	0.02/0.24

A Tabela 8 mostra que as crianças mais velhas, que tinham pais com maior número de filhos e que foram descritas como emocionalmente mais reguladas apresentaram mais comportamentos de brincadeira social, segundo as educadoras. Não foi observado um efeito direto estatisticamente significativo da restritividade paterna nos comportamentos de brincadeira social. Todavia, foi observado um efeito indireto estatisticamente significativo, mostrando que a regulação emocional percebida pela educadora medeia as associações entre a restritividade paterna e os comportamentos de brincadeira social.

A Tabela 8 mostra também que as crianças que tinham pais com mais filhos e que foram descritas como emocionalmente menos reguladas apresentaram mais comportamentos reticentes, segundo as educadoras. Não foi observado um efeito direto estatisticamente significativo da restritividade paterna nos comportamentos reticentes. Todavia, foi observado um efeito indireto estatisticamente significativo, mostrando que a regulação emocional percebida pela educadora medeia as associações entre a restritividade paterna e os comportamentos reticentes.

IV. Discussão

Esta dissertação teve como principal objetivo examinar o papel mediador da regulação emocional nas associações entre as práticas parentais e os comportamentos de brincadeira social e não-social.

No que se refere ao **primeiro objetivo de investigação**, os nossos resultados mostraram que as educadoras relataram uma maior frequência de comportamentos de brincadeira social e menor de comportamentos reticentes, à medida que a idade das crianças aumenta. Embora não tenha sido possível examinar os comportamentos solitários-ativos devido aos valores de consistência interna da subescala, estes resultados são parcialmente consistentes com o que se hipotetizou (**H1**). De facto, a literatura desenvolvimental mostrou uma diminuição dos comportamentos de brincadeira não-social (nomeadamente dos comportamentos reticentes) e uma maior frequência da brincadeira em grupo e da conversação com os pares entre os três e os cinco anos, traduzida em comportamentos de brincadeira social (Coplan & Arbeau, 2009).

Contudo, os nossos resultados distanciam-se da literatura no que se refere aos comportamentos solitário-passivos e à brincadeira de lutas, cuja frequência percebida não se associou com a idade das crianças. No que diz respeito aos comportamentos solitário-passivos, estes caracterizam-se por uma baixa motivação das crianças para se envolverem na interação com os outros (Coplan et al., 2004). Além disso, Guedes et al. (2023) evidenciaram que, no contexto nacional, educadoras do ensino pré-escolar percecionaram este tipo de comportamentos como uma disposição motivacional e psicológica que reflete uma preferência intrínseca e deliberada por brincar sozinho. Distinguem-se, por isso, dos comportamentos reticentes que têm sido associados à timidez e se caracterizam por um desejo de se aproximar dos outros que coexiste com o medo de o fazer (Coplan et al., 2004). Por outro lado, o comportamento solitário-passivo não tem sido associado a resultados socioemocionais negativos na primeira infância, sendo que, de acordo com a literatura, apenas na infância média e tardia é que as suas consequências sociais negativas começam a emergir (Coplan et al., 2019). Assim, é possível que as atribuições mais internas (e.g., personalidade da criança) e os menores custos percebidos dos comportamentos solitários-passivos para as interações com os pares por parte das educadoras em idade pré-escolar (Guedes et al., 2023; Coplan et al., 2019) expliquem, em parte, as razões pelas quais não identificámos associações entre este tipo de comportamento e a idade da criança na nossa amostra.

Relativamente à brincadeira de lutas, estudos recentes têm sugerido que as educadoras parecem ter percepções maioritariamente positivas em relação a este tipo de brincadeira, identificando a natureza lúdica e adaptativa, promotora da competência social em idade pré-escolar (e.g., Guedes et al., 2023), que tem sido associada a este tipo de brincadeira na literatura (Coplan & Arbeau, 2009). Esta percepção pode, em parte, refletir o facto de a maioria das educadoras da nossa amostra se terem identificado com modelos pedagógicos (e.g., Movimento Escola Moderna, *High Scope*) centrados no desenvolvimento da criança (Gomes, 2014).

Por outro lado, os nossos resultados não evidenciaram diferenças nos relatos das educadoras sobre comportamentos reticentes, solitários-passivos e de brincadeira social, em função do sexo da criança. Apenas os comportamentos de brincadeiras de lutas foram percecionados pelas educadoras como mais frequentes nos rapazes por comparação com as raparigas. Estes resultados são consistentes com a nossa segunda hipótese de investigação (**H2**) e vão ao encontro da literatura empírica (e.g., Coplan & Arbeau, 2009; Coplan et al., 2015). Alguns estudos têm sugerido que a formação das educadoras pode torná-las menos propensas a estereótipos de sexo nas suas percepções acerca dos comportamentos que as crianças evidenciam no grupo de pares na sala de jardim-de-infância (Coplan et al., 2015; Guedes et al., 2023), como, por exemplo, os comportamentos reticentes ou solitários-passivos. Por outro lado, os nossos resultados parecem consistentes com a ideia de que a brincadeira mais física e de lutas de faz-de-conta tende a ser mais frequentemente observada nos rapazes, comportando uma importante dimensão social (Coplan & Arbeau, 2009; Veiga et al., 2022).

Os resultados obtidos mostram também que a capacidade percebida de regulação emocional da criança por parte da educadora aumenta à medida que a idade avança, mas não varia em função do sexo da criança. Desta forma, os resultados revelam-se parcialmente consistentes com a terceira hipótese de investigação (**H3**). Especificamente, a literatura desenvolvimental estabelece que a idade pré-escolar é um período de desenvolvimento em que as crianças aprimoram a modulação das emoções positivas e negativas (Thompson et al., 1994; Thompson & Goodman, 2010), aprendem gradualmente a direcionar e monitorizar o seu próprio comportamento, a resistir a tentações e a inibir comportamentos, a expressar os seus estados internos, utilizando a linguagem, a entender as necessidades emocionais e objetivos dos outros e a fazer com que estes últimos entendam os seus (LaFreniere, 2013). Como referido anteriormente, os modelos pedagógicos centrados no desenvolvimento da criança com os quais a maioria das educadoras da nossa amostra relataram identificar-se (Gomes, 2014) podem ter contribuído para o resultado obtido. Por outro lado, a ausência de diferenças entre rapazes e

raparigas no que diz respeito às competências de regulação emocional percebidas pelas educadoras pode, em parte, ser explicada pela forma como a regulação emocional foi avaliada na presente dissertação. Especificamente, o compósito de regulação emocional utilizado no nosso estudo remete para a capacidade percebida de a criança evidenciar mais frequentemente expressões emocionais mais adequadas e menor reatividade emocional negativa ou mudanças de humor (Shields & Cicchetti, 1997). A meta-análise de Chaplin & Aldao (2013) evidenciou que a tendência para a expressão emocional mais positiva é mais observada nas raparigas a partir da idade escolar e na adolescência. Além disso, os mesmos autores (Chaplin & Aldao, 2013) concluíram que as diferenças de sexo na expressão emocional são mais evidentes quando são comparadas faixas etárias distintas (i.e., comparando a idade escolar e a idade pré-escolar) do que quando as análises são conduzidas dentro da mesma faixa etária, tal como ocorreu na presente dissertação.

Relativamente ao nosso **segundo objetivo de investigação**, os nossos resultados não demonstraram diferenças significativas nas competências de regulação emocional percebidas pelas mães e pelos pais, em função do sexo e da idade. Neste sentido, estes resultados são inconsistentes com a nossa quarta hipótese de investigação (**H4**). A inexistência de diferenças de sexo nos relatos maternos e paternos de competências de regulação emocional pode, em parte, estar relacionada com o compósito de regulação emocional (Shields & Cicchetti, 1997) utilizado neste trabalho e aproximam-se, em certa medida, das conclusões da meta-análise de Chaplin e Aldao (2013) anteriormente referidas na interpretação dos resultados obtidos, por via dos relatos das educadoras. A inexistência de associações entre os relatos maternos e paternos sobre a regulação emocional e a idade da criança pode refletir as diferentes oportunidades e conhecimento destes informantes por comparação com as educadoras (Fernandes et al., 2020). Embora os pais e as mães tenham oportunidade de observar os filhos em contextos qualitativamente diferentes, as educadoras tendem a ter mais conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e têm oportunidade de avaliar o comportamento de cada criança por comparação com os pares da mesma idade (Fernandes et al., 2020). No que se refere aos relatos paternos, os nossos resultados mostraram que a idade paterna e o número de filhos emergiram como covariáveis da capacidade percebida de regulação emocional das crianças. Estes resultados vão de encontro ao modelo teórico de Morris et al. (2007) que reconhece que as características dos pais são fatores cuja consideração é importante na compreensão da regulação emocional das crianças. A literatura sugere que pais mais velhos podem experienciar níveis mais elevados de *stress* parental (Fang et al., 2024) e que a complexidade das relações familiares

é tanto maior quanto mais elevado é o número de filhos na família (Crnic & Low, 2000). Segundo o modelo tripartido de Morris et al. (2007), a saúde mental parental é um dos fatores que pode influenciar as práticas de socialização dos pais da regulação emocional para com os filhos, isto é, diminuir a capacidade de os pais serem responsivos e consistentes e de proporcionarem um clima emocional positivo no contexto familiar, comprometendo a regulação emocional das crianças. Uma revisão sistemática recente (Islamiah et al., 2023) mostrou a importância da socialização paterna com as emoções para a regulação emocional das crianças. Contudo, estas hipóteses explicativas necessitam de ser exploradas em estudos futuros.

No que toca às diferenças nos relatos de práticas parentais, em função do sexo e da idade das crianças, a inconsistência dos resultados anteriores não nos permitiu estabelecer hipóteses de investigação. Os nossos resultados não evidenciaram a existência de diferenças significativas nas práticas parentais, em função do sexo e da idade da criança. Estes resultados são consistentes com o estudo de Olson et al. (2005) que também não encontrou diferenças nos relatos de práticas parentais, em função do sexo da criança. Na presente dissertação, avaliámos, de forma global, as práticas de ambos os pais, centradas no controlo dos comportamentos e sentimentos da criança (restritividade) e apenas foi possível analisar os dados referentes às demonstrações paternas percebidas de afeto e partilha (cuidado). Em consonância com o modelo tripartido (Morris et al., 2007), é possível que as diferenças sejam mais evidentes na forma como os pais socializam rapazes e raparigas com as emoções e a sua regulação. Por outro lado, a inexistência de associações entre os relatos de práticas parentais e a idade da criança parece, em certa medida, ir ao encontro da ideia (Morris et al., 2007) de que os comportamentos parentais podem variar mais entre períodos desenvolvimentais (i.e., primeira infância, idade escolar e adolescência) do que no mesmo grupo etário (i.e., pré-escolar).

Quanto ao nosso **terceiro objetivo de investigação**, os nossos resultados não evidenciaram associações significativas entre os relatos de maior cuidado e menor restritividade parental com a frequência da brincadeira social percebida pela educadora. Estes resultados são, assim, inconsistentes com a nossa quinta hipótese de investigação (**H5**). Os estudos empíricos anteriores (e.g., Gagnon et al., 2014; Lagacé-Séguin & d'Éntremont, 2006; Uygun & Kozikoglu, 2019) que examinaram estas associações também revelaram resultados inconsistentes. A maioria destes estudos fundamentou-se numa abordagem tipológica (i.e., estilos parentais) e não numa abordagem dimensional como foi utilizada na presente dissertação. No entanto, os nossos resultados aproximam-se, em certa medida, dos encontrados

na investigação de Gagnon et al. (2014) que mostrou que os estilos parentais de tipo autoritário e autoritativo não emergiram como preditores significativos dos comportamentos de brincadeira interativa, cuja conceptualização é relativamente similar à dos comportamentos de brincadeira social no nosso estudo. Estes resultados parecem distanciar-se dos pressupostos teóricos defendidos por Baumrind (1978), segundo os quais as práticas parentais caracterizadas por uma interação e orientação adequadas das crianças, isto é, por níveis adaptativos de responsividade e de controlo têm uma maior probabilidade de se associar com comportamentos socialmente competentes. Em linha com uma perspetiva não-determinista e ecológica (Rubin & Burgess, 2002), estes resultados parecem, em certa medida, sublinhar a importância de melhor compreender os processos que podem explicar as associações entre os comportamentos parentais e os comportamentos sociais das crianças no grupo de pares, originalmente teorizadas por Baumrind (1978), como, por exemplo, as competências das crianças cujo desenvolvimento pode ser facilitado ou dificultado pelos níveis de responsividade e controlo parentais.

Contudo, os nossos resultados mostraram que os relatos de maior restritividade paterna (mas não materna) se associaram com relatos de comportamentos reticentes mais frequentes por parte das educadoras. Estes resultados corroboram parcialmente a nossa sexta hipótese de investigação (**H6**). Especificamente, estes resultados parecem, de certa forma, convergir com literatura teórica que mostrou que níveis elevados de controlo psicológico e comportamental se associaram com comportamentos de retraimento social, devido à ansiedade (Baumrind, 1967; Rubin & Burgess, 2002; Rubin & Chronis-Tuscano, 2021). Este tipo de comportamentos retraídos aproxima-se, em certa medida, dos comportamentos não-sociais de brincadeira reticente, avaliados no presente estudo (Coplan & Rubin, 1998). Embora tenha examinado construtos distintos, a meta-análise de Möller et al. (2016) também concluiu que existe uma associação significativa e positiva entre comportamentos de sobreproteção paterna (i.e., comportamento excessivamente preocupado ou cauteloso que limita a exposição e exploração independente da criança) e os comportamentos de ansiedade nas crianças. Os resultados da presente dissertação podem ser compreendidos com base em vários fatores discutidos teoricamente. Com efeito, comportamentos parentais mais restritivos, ao exercerem um controlo excessivo sobre a criança, podem limitar significativamente as suas oportunidades de exploração ativa e de exposição a novas experiências sociais, inibindo, assim, a aquisição de competências sociais essenciais ao envolvimento positivo com os pares (Rubin & Burgess, 2002; Rubin et al., 2009; Rubin & Chronis-Tuscano, 2021). Esta limitação da autonomia pode conduzir a um aumento de comportamentos reticentes por parte da criança, como forma de lidar

com contextos sociais percebidos como ameaçadores. Paralelamente, é importante considerar que, teoricamente, se reconhece a bidirecionalidade destas associações. Assim, também é possível que crianças que demonstram uma tendência para o retraimento social evoquem nos pais sentimentos de preocupação ou ansiedade, levando-os a adotar práticas parentais mais restritivas como tentativa de proteção. Este ciclo de reforço mútuo entre o comportamento da criança e as respostas parentais pode contribuir para a manutenção ou intensificação de padrões de interação menos adaptativos (Rubin & Burgess, 2002; Rubin et al., 2009).

Ao contrário do estabelecido na nossa sexta hipótese de investigação (**H6**), não foram observadas associações significativas entre os relatos de restritividade materna e os comportamentos de brincadeira reticente no presente estudo. A literatura evidencia que as mães continuam a ser as principais cuidadoras do dia-a-dia das crianças, estando mais envolvidas em cuidados diretos nos primeiros anos de vida quando comparadas com os pais cujo envolvimento percebido se relaciona mais diretamente com a área da brincadeira (e.g., Schoppe-Sullivan et al., 2013; Monteiro et al., 2019). Os estudos conduzidos por Rubin et al. (2001, 2002) com base em métodos observacionais mostraram que alguma diretividade materna é esperada em contextos mais estruturados e compreendida pelas crianças. Contudo, a diretividade materna excessiva em momentos de brincadeira espontânea (i.e., quando não há *stress* percebido) e a falta de responsividade contingente tendem a associar-se com dificuldades de exploração social (Rubin & Burgess, 2002; Rubin et al., 2009; Rubin & Chronis-Tuscano, 2021). A utilização da versão portuguesa do *Child Rearing Practices Report Questionnaire* (Rickel & Biasatti, 1982; Ribeiro et al., 2021) permitiu-nos avaliar, de forma geral, o controlo dos comportamentos e sentimentos da criança, sem examinar especificamente os contextos em que estes comportamentos se manifestam. É possível que estes fatores tenham contribuído para que não fossem observadas associações significativas entre as práticas de restritividade materna e os comportamentos reticentes no nosso estudo. Em linha com uma perspetiva ecológica e interacional (Rubin & Burgess, 2002), estes resultados reforçam a necessidade de, em estudos futuros, considerar não apenas as práticas maternas de controlo e restritividade, mas também o contexto onde estas ocorrem e a forma como são percecionadas e integradas pela criança ao longo do tempo.

Os nossos resultados também se distanciam da nossa sexta hipótese de investigação (**H6**), na medida em que não foram encontradas associações significativas entre os relatos de menor cuidado paterno e as formas não-sociais de brincadeira (comportamento reticente e solitário-passivo). Por um lado, o nosso estudo foi conduzido numa amostra normativa, de tal

modo que os relatos de cuidado paterno evidenciaram valores globalmente elevados. Além disso, no presente estudo, o cuidado paterno avaliou as demonstrações de afeto e partilha por parte dos pais (Rickel & Biasatti, 1982). No entanto, a meta-análise de Majdandžić et al. (2016) mostrou que, no caso dos pais, mais do que o cuidado, a componente da parentalidade desafiante (i.e., comportamentos adotados pelos pais que estimulam, surpreendem e desestabilizam a criança, de forma lúdica, fazendo-a sair da sua zona de conforto) se revelou um fator protetor em relação ao desenvolvimento de comportamentos ansiosos nas crianças, promovendo a sua confiança. Embora não tenhamos avaliado diretamente os comportamentos ansiosos da criança no presente estudo, os comportamentos reticentes refletem o isolamento autoimposto da criança na presença dos pares, devido à ansiedade (Rubin et al., 2009). São necessários estudos futuros para aprofundar os comportamentos parentais que se associam aos comportamentos reticentes na interação com os pares em idade pré-escolar.

A escassez de literatura não nos permitiu estabelecer hipóteses de investigação acerca das associações das práticas parentais de restritividade e cuidado com a brincadeira de lutas e o comportamento solitário-passivo. Os nossos resultados não evidenciaram associações significativas do cuidado e da restritividade parental com este tipo de comportamentos de brincadeira. Como referido anteriormente, os comportamentos solitário-passivos parecem refletir uma reduzida motivação intrínseca para se envolver socialmente com os pares que coexiste com a ausência de aversão em fazê-lo, quando a criança é diretamente abordada ou quando é necessário (Coplan et al., 2004) e não têm sido associados a consequências sociais negativas nos anos pré-escolares (Coplan et al., 2019). Por sua vez, a brincadeira de lutas remete para um tipo de brincadeira mais físico que pode parecer agressivo, mas que comporta uma função social adaptativa nos anos pré-escolares (Coplan & Arbeau, 2009). A natureza e o significado que, segundo a literatura atual, os comportamentos solitários-passivos e de brincadeira de lutas parecem ter no contexto das interações sociais em idade pré-escolar (Coplan & Arbeau, 2009; Coplan et al., 2019) podem, em certa medida, ter contribuído para que estes não revelassem associações com as práticas parentais no nosso estudo.

Por outro lado, Lagacé e d'Entremont (2006) também não encontraram associações significativas entre os estilos parentais (autoritários, autoritativo e permissivo) e a brincadeira de lutas. Também este estudo (Lagacé-Séguin & d'Entremont, 2006) relatou uma associação negativa significativa entre o *coaching* emocional (i.e., caracterizado por elevada sensibilidade emocional e apoio à regulação das emoções da criança) e os comportamentos de brincadeira de lutas, mas apenas nas crianças com baixos níveis de afeto negativo. Lagacé-Séguin e

d'Entremont (2006) sugerem que, uma vez que o *coaching* emocional promove a autorregulação emocional, as crianças podem ter menos necessidade de recorrer a formas mais físicas de interação social, como a brincadeira de lutas, contribuindo para uma interação mais ajustada com os pares. Assim, é possível que comportamentos parentais mais diretamente relacionados com a socialização com as emoções e não tanto com o controlo comportamental se possam associar à brincadeira de lutas. Esta hipótese explicativa necessita de ser testada em estudos futuros.

Relativamente ao **quarto objetivo de investigação**, os resultados mostraram-se parcialmente consistentes com a nossa sétima hipótese de investigação (**H7**). Especificamente, os resultados obtidos evidenciaram que os relatos de maior restritividade materna e paterna se associaram a uma menor regulação emocional percebida pelos pais e pela educadora. Estes resultados parecem aproximar-se das conclusões da meta-análise de Goagoses et al. (2023) que evidenciou associações positivas significativas entre as dimensões parentais negativas (e.g., controlo psicológico) e a desregulação emocional das crianças em idade escolar e dos adolescentes. Convergem ainda, em certa medida, com os resultados do estudo de Perry et al. (2018) que mostraram que controlo parental excessivo se associou negativamente com a regulação emocional na primeira infância. De um ponto de vista teórico, os resultados estão alinhados com o modelo tripartido de Morris et al. (2007), o qual estabelece que os comportamentos parentais caracterizados por níveis elevados de hostilidade e controlo psicológico estão associados a menores competências de regulação emocional nas crianças. De facto, práticas parentais mais restritivas, enquanto forma de controlo comportamental e emocional sobre a criança (Rickel & Biasatti, 1982), podem limitar as oportunidades de a criança experimentar, expressar e aprender a gerir as suas emoções, criando um clima emocional onde que as crianças se sentem menos seguras para o fazer e comprometendo, assim, a interiorização de estratégias autorregulatórias eficazes (Goagoses et al., 2023; Morris et al., 2007). Tal assume especial relevância nos anos pré-escolares, na medida em que se espera que, neste período de desenvolvimento, a criança adquira gradualmente a capacidade de autorregular as suas emoções em resposta a contextos sociais mais complexos (LaFreniere, 2013). Por outro lado, o modelo tripartido (Morris et al., 2007) reconhece que é possível que as crianças emocionalmente menos reguladas coloquem exigências acrescidas ao exercício do papel parental e, conseqüentemente, espoletem comportamentos caracterizados por níveis mais elevados de controlo parental.

Todavia, os nossos resultados distanciam-se da nossa sétima hipótese de investigação (**H7**), na medida em que não foram observadas associações significativas entre o cuidado paterno e as competências de regulação emocional das crianças, percebidas pela educadora e pelo pai. Estes resultados divergem das conclusões da meta-análise de Goagoses et al. (2023) que identificou associações negativas entre as dimensões parentais positivas (e.g., cuidado, apoio) e a desregulação emocional (Goagoses et al., 2023). A inconsistência dos nossos resultados com a meta-análise de Goagoses et al. (2023) pode ser explicada por vários fatores. Por um lado, a meta-análise de Goagoses et al. (2023) avaliou essencialmente a desregulação emocional, distinguindo-se do presente estudo em que foi utilizado um compósito de regulação emocional. Por outro lado, as associações identificadas entre as dimensões parentais positivas (e.g., cuidado, apoio) e a desregulação emocional na meta-análise de Goagoses et al. (2023) mostraram ser de magnitude pequena. No presente estudo, apenas nos foi possível examinar estas associações da regulação emocional com o cuidado paterno. A dimensão da amostra de pais ($N=78$) pode, assim, ter limitado o poder estatístico do nosso estudo e dificultado a deteção de associações de magnitude pequena. Por outro lado, a revisão sistemática de Islamiah et al. (2023) concluiu que os poucos estudos existentes evidenciaram que a sensibilidade paterna foi o correlato mais consistente das competências de regulação emocional das crianças, especialmente na primeira infância. Assim, são necessários mais estudos para aprofundar os fatores específicos de paternidade positiva que se associam às competências de regulação emocional das crianças.

No que se refere ao **quinto objetivo de investigação**, os nossos resultados revelaram que a regulação emocional percebida da criança por parte da educadora (mas não por parte do pai e da mãe) se associou positivamente com a brincadeira social e negativamente com os comportamentos reticentes. Estes resultados são parcialmente consistentes com a nossa oitava hipótese de investigação (**H8**). Os resultados obtidos convergem com os estudos empíricos anteriores que mostraram que, segundo o relato das educadoras, as crianças emocionalmente mais reguladas apresentam mais comportamentos de brincadeira social (e.g., Cohen & Mendez, 2009; Hammanci & Dajal, 2022). Além disso, os resultados vão ao encontro dos contributos teóricos da psicologia do desenvolvimento que consideram que a brincadeira social é uma forma de comunicação que implica e está implicada (nas) competências de regulação emocional adaptativas das crianças (Coplan et al., 2006; LaFreniere, 2011, 2013). Especificamente, os nossos resultados parecem corroborar a ideia de que a brincadeira social exige que a criança esteja suficientemente regulada para conseguir envolver-se ativamente com os pares, o que

implica, por exemplo, a capacidade de interpretar e responder adequadamente a pistas sociais (Coplan et al., 2006). Pelo contrário, crianças emocionalmente menos reguladas tendem a experienciar maior ativação emocional negativa em situações sociais, o que dificulta o seu envolvimento em formas mais sociais de brincadeira e aumenta a sua prontidão para manifestar comportamentos reticentes em contextos de interação com os pares (Coplan et al., 2004; Rubin & Chronis-Tuscano, 2021). Simultaneamente, estes resultados são também consistentes com a perspetiva evolutiva que reconhece que a própria brincadeira com os pares é um contexto privilegiado para o desenvolvimento da regulação emocional, funcionando como um “laboratório social” onde a criança aprende a negociar, cooperar, gerir conflitos e modular o impacto emocional das interações sociais (Coplan & Arbeau, 2009; Thompson & Goodman, 2010). Por oposição, crianças que se autoisolam na presença dos pares devido à ansiedade (Coplan et al., 2004) perdem oportunidades de negociar, gerir conflitos e modular o impacto emocional das interações sociais (Coplan & Arbeau, 2009; Thompson & Goodman, 2010). Estas associações podem ser particularmente evidentes quando são considerados os relatos das educadoras sobre a regulação emocional, na medida em que observam as crianças em contextos sociais grupais e dinâmicos, como o jardim de infância (Coplan et al., 2015).

Contrariamente ao hipotetizado (**H8**), as associações da regulação emocional percebida pelos pais e os comportamentos reticentes e de brincadeira social não se revelaram estatisticamente significativas no nosso estudo. Como referido anteriormente, pais, mães e educadoras distinguem-se quanto às oportunidades de observação dos comportamentos das crianças e ao seu conhecimento sobre os mesmos (Fernandes et al., 2020). Os pais podem, por exemplo, basear-se na observação dos seus comportamentos dos seus filhos em interações mais individualizadas e contextos mais estruturados (Fernandes et al., 2020) para relatar a regulação emocional dos mesmos por comparação com as educadoras. Tal pode, em certa medida, ter contribuído para que não fossem observadas associações significativas entre a regulação emocional percebida pelos pais e os comportamentos de brincadeira. Por outro lado, a maior parte dos estudos empíricos que identificou associações significativas entre os construtos fundamentou-se apenas nos relatos das educadoras sobre a desregulação ou labilidade emocional das crianças (e.g., Cohen & Mendez, 2009; Fantuzzo et al., 2004; Hamamci & Dagal, 2022). Os poucos estudos que se fundamentaram nos relatos maternos avaliaram as perceções acerca da emocionalidade percebida e recorreram essencialmente a medidas observacionais dos comportamentos de brincadeira em laboratório (e.g., Rubin et al., 1995, 2001). De um ponto de vista metodológico, a presente dissertação distingue-se dos estudos empíricos anteriores por

incidir nos relatos de pais e mães, considerando um compósito de regulação emocional. Estas diferenças metodológicas também podem, em parte, explicar a inconsistência dos nossos resultados com os estudos empíricos anteriores (e.g., Rubin et al., 1995, 2001).

Além disso, os nossos resultados mostram que não foram observadas associações estatisticamente significativas da regulação emocional percebida pelos pais e pela educadora com os comportamentos solitários-passivos e a brincadeira de lutas. Os nossos resultados distanciam-se dos encontrados por Rubin et al. (1995) que verificaram que níveis mais reduzidos de desregulação emocional se associam com níveis mais reduzidos de comportamentos solitários-passivos. As diferenças metodológicas (i.e., medida materna de emocionalidade percebida, medidas observacionais dos comportamentos de brincadeira em laboratório) anteriormente mencionadas podem, em parte, explicar a inconsistência dos nossos resultados com este estudo. Além disso, os comportamentos solitários-passivos distinguem-se dos comportamentos reticentes pela capacidade de a criança se envolver socialmente quando é solicitada a fazê-lo ou quando é necessário (Coplan et al., 2019). É possível que tal tenha contribuído para que estes comportamentos não se associassem a uma percepção de que a criança é menos capaz de evidenciar expressões emocionais mais adequadas (Shields & Cicchetti, 1997), quer por parte dos pais, quer por parte das educadoras.

A ausência de associações significativas da regulação emocional percebida pelos pais e pela educadora com os comportamentos de brincadeira de lutas em contexto pré-escolar aproximam-se, em certa medida, dos resultados encontrados por Veiga et al. (2022). Todavia, os resultados obtidos parecem distanciar-se dos pressupostos teóricos de que a brincadeira de lutas pode ser uma atividade prazerosa que pode fomentar o desenvolvimento de competências de controlo emocional (LaFreniere, 2013; Smith & StGeorge, 2023). Contudo, a literatura empírica mostrou que as associações positivas entre a brincadeira de lutas e a regulação emocional apenas se verificaram para os rapazes (Lindsey & Colwell, 2013; Smith & StGeorge, 2023). No nosso estudo, as associações entre a regulação emocional e a brincadeira de lutas foram analisadas, controlando o sexo da criança. Tal pode ter contribuído, em certa medida, para os resultados obtidos. São necessários mais estudos para examinar o papel diferencial que a brincadeira de lutas pode ter na regulação emocional de rapazes e raparigas.

No que toca ao **nosso último objetivo de investigação**, os problemas de consistência interna na subescala de cuidado materno e a inexistência de correlações estatisticamente significativas entre as variáveis anteriormente explicitadas não nos permitiu testar a nossa nona hipótese de investigação (**H9**), segundo a qual os níveis mais elevados de cuidado parental se

associariam a mais comportamentos de brincadeira social e menos comportamentos reticentes, por via da regulação emocional da criança. Os resultados obtidos possibilitaram-nos apenas testar as associações da restritividade materna e paterna com os comportamentos de brincadeira social e os comportamentos reticentes, por via da regulação emocional percebida pela educadora. Verificámos que as crianças cujas mães e cujos pais relataram comportamentos parentais mais restritivos foram descritas pelas educadoras como emocionalmente menos reguladas e, conseqüentemente, apresentaram menos comportamentos de brincadeira social e mais comportamentos reticentes com os pares na sala de jardim-de-infância. Estes resultados são parcialmente consistentes com a nossa décima hipótese de investigação (**H10**). Estes resultados tendem, em parte, a aproximar-se dos encontrados em estudos anteriores conduzidos na infância média (Han & Shaffer, 2014; Yu et al., 2024). Embora estes estudos utilizem diferentes informantes e não se centrem nas mesmas variáveis socioemocionais, os seus resultados convergem, em parte, com os do presente estudo ao evidenciar o papel da regulação emocional como mecanismo mediador entre práticas parentais menos adaptativas e dificuldades no ajustamento socioemocional da criança. Por outro lado, os resultados da presente dissertação podem ser compreendidos à luz dos contributos teóricos da psicologia do desenvolvimento (Baumrind, 1978; Coplan & Arbeau, 2009; Morris et al., 2007). Especificamente, as práticas parentais mais restritivas, caracterizadas por níveis elevados de controlo comportamental e emocional (Rickel & Biasatti, 1982), tendem a desencorajar a independência e a individualidade da criança (Baumrind, 1978). Além disso, este tipo de comportamentos parentais tende a limitar as trocas verbais na díade pais-crianças (Baumrind, 1978) e a criar um clima emocional menos favorável à expressão das emoções e à socialização das crianças com estratégias de regulação emocional adaptativas (Morris et al., 2007). Este contexto familiar pode, assim, comprometer a capacidade de a criança regular as suas emoções de uma forma adaptativa (Morris et al., 2007) que é fundamental para que consiga responder adequadamente em contextos de interação com pares (Thompson & Goodman, 2010; Coplan et al., 2006). A regulação emocional é essencial para a manifestação de formas sociais de brincadeira. Com efeito, a própria definição de brincadeira social, adotada nesta dissertação, salienta esta necessidade de a criança estar emocionalmente regulada para se envolver em formas sociais de brincadeira (Coplan et al., 2006). Quando as crianças manifestam menor capacidade de regular as suas emoções de forma adaptativa no contexto da sala de jardim-de-infância, é mais provável que evidenciem maior ativação emocional nas interações com os pares e maior dificuldade para interagir com outras crianças ou grupos mais alargados, envolvendo-se em conversas e atividades funcionais e

sensoriomotoras, construtivas, dramáticas e/ou baseadas em jogos de regras e na negociação de papéis e regras de jogo (Coplan et al., 2006). Nestas circunstâncias, é mais provável que as crianças demonstrem uma maior tendência para observar passivamente e prolongadamente as outras crianças sem se envolver com elas, para se manter desocupadas na presença dos pares ou para evitar a interação com os pares, características típicas dos comportamentos reticentes (Coplan et al., 2004; Rubin & Chronis-Tuscano, 2021).

Limitações

A presente investigação deu alguns contributos para o avanço do conhecimento científico nesta área, no entanto, não está isenta de limitações. Primeiramente, a amostra presente foi recrutada com base num método de amostragem por conveniência, por intermédio dos estabelecimentos de ensino pré-escolar privados e integrados em instituições de solidariedade social, situados na Região Metropolitana de Lisboa, com os quais a equipa de investigação tinha contactos previamente estabelecidos. A taxa de adesão dos estabelecimentos de ensino pré-escolar foi de 38% e cerca de metade dos pais e mães que concordaram participar preencheram os questionários. Por outro lado, a amostra foi essencialmente composta por mães, com habilitações literárias superiores e casadas/unidas de facto. O número de pais que participou no estudo requer que os resultados relativos aos mesmos sejam interpretados cautelosamente, devido a limitações ao nível do poder estatístico. Este conjunto de fatores limitam a representatividade da amostra e a possibilidade de generalização dos resultados.

Em segundo lugar, embora tenhamos contado com a perspetiva de múltiplos informantes relativamente à regulação emocional, a recolha de dados relativa às práticas parentais fundamentou-se em medidas de autorrelato parental e os comportamentos de brincadeira foram avaliados com base numa escala de avaliação, preenchida pelas educadoras de infância. As respostas dos participantes neste tipo de medidas podem ser influenciadas pela deseabilidade social. Por outro lado, os valores de consistência interna inferiores aos esperados ($< .60$) para as dimensões de comportamentos solitário-ativos, de cuidado materno e de regulação emocional limitaram as análises que nos foi possível conduzir no presente estudo.

Por último, o presente estudo fundamentou-se num delineamento transversal (i.e., um único momento de recolha de dados), limitando o estabelecimento de relações de causalidade entre as variáveis e de conclusões sobre a direção das associações entre as mesmas.

Implicações para a investigação

Os resultados e limitações do presente estudo sugerem linhas de investigação futura. Em primeiro lugar, são necessários novos estudos com amostras mais diversificadas, do ponto de vista da representatividade geográfica, da tipologia dos estabelecimentos de ensino e da composição sociodemográfica. Em segundo lugar, a utilização de medidas observacionais das práticas parentais e dos comportamentos de brincadeira social e não-social podem ajudar a minimizar as limitações inerentes às medidas de autorrelato utilizadas. O recurso a múltiplos informantes (i.e., pais e educadores) tem o potencial de contribuir para uma avaliação mais compreensiva sobre os comportamentos de brincadeira. Face às limitações na consistência interna da medida de regulação emocional preenchida pelos pais e pelas educadoras, sugere-se o recurso a medidas fisiológicas ou tarefas observacionais para melhor avaliar este construto. Em terceiro lugar, sugerimos a condução de um estudo baseado num delineamento longitudinal desde os anos pré-escolares até à infância média para melhor compreender a direção das associações entre as variáveis.

Para além de contornar as limitações metodológicas do presente estudo, os nossos resultados sugerem a necessidade de examinar o papel de outro tipo de comportamentos parentais (e.g., *coaching* emocional, parentalidade desafiante, sobreproteção) para além daqueles que foram avaliados no presente estudo para melhor compreender os comportamentos de brincadeira das crianças. Por exemplo, estudos anteriores apontaram o *coaching emocional* pode estar associado a certos tipos de brincadeira, como a brincadeira de lutas (Lagacé-Séguin & d'Entremont, 2006). Do mesmo modo, a literatura teórica e empírica tem sugerido que a sobreproteção parental e a paternidade desafiante se associam com os comportamentos ansiosos das crianças (Majdandžić et al., 2016; Möller et al., 2016) que podem, em certa medida, relacionar-se com comportamentos reticentes na brincadeira com os pares. No contexto familiar, também pode ser importante investigar o papel das relações de vinculação pai-criança e mãe-criança nos comportamentos de brincadeira social e não-social, por via das competências de regulação emocional.

Por outro lado, é relevante aprofundar a forma como os comportamentos parentais interagem com fatores da criança (e.g., temperamento, afeto negativo, regulação emocional) para prever os comportamentos de brincadeira social, não-social e de lutas. Vários estudos têm apontado que traços temperamentais (e.g., inibição comportamental, reatividade emocional) podem moderar a associação entre práticas parentais e os comportamentos da

criança na interação com os pares (Lagacé-Seguin & d'Entremont, 2006; Rubin & Burgess, 2002; Rubin et al., 1995).

Em consonância com o modelo de Morris et al. (2007), é importante clarificar os processos (e.g., reações às emoções da criança, *coaching* emocional) que podem explicar as associações entre os comportamentos de restritividade e cuidado parental e a regulação emocional das crianças e os fatores (e.g., *stress* parental) que podem influenciar a magnitude das associações entre as variáveis.

Por outro lado, as crianças portuguesas são aquelas que passam mais horas no jardim-de-infância por comparação com a média europeia (European Commission, EACEA & Eurydice, 2024). Examinar o papel de fatores do contexto pré-escolar (e.g., qualidade da relação educador-criança, clima da sala, aceitação pelos pares) para melhor compreender as associações entre a regulação emocional e os comportamentos de brincadeira pode ser uma importante linha de investigação futura.

Implicações para a intervenção

Os nossos resultados sugerem que as crianças cujos pais relatam práticas parentais mais restritivas são percebidas como emocionalmente menos reguladas pelas educadoras e, conseqüentemente, apresentam menos comportamentos de brincadeira social e mais comportamentos reticentes na interação com os pares na sala de jardim-de-infância. De um ponto de vista de intervenção, estes resultados parecem reforçar a necessidade de programas de intervenção multimodais que trabalhem paralelamente com os pais e os profissionais de educação de infância para promover competências de regulação emocional e de brincadeira adaptativos nas crianças em idade pré-escolar.

Especificamente, a psicoeducação parental é uma prioridade em contextos de intervenção precoce, promovendo junto dos cuidadores um melhor conhecimento sobre a regulação emocional na infância e sobre o papel fundamental das práticas parentais sensíveis, que favorecem a socialização das crianças com as suas emoções. Por via da brincadeira livre liderada pela criança, os pais podem ser capacitados a melhor compreender e responder às emoções dos seus filhos de forma mais ajustada, a fomentar a capacidade destes últimos de modular as emoções e a modelar comportamentos sociais mais adaptativos. De facto, o brincar é um dos principais meios de desenvolvimento da regulação emocional, especialmente em idade pré-escolar. Em Portugal, brincar é um direito, salvaguardado pelo artigo 31.º da Convenção

sobre os Direitos da Criança, que reconhece o direito da criança ao descanso, ao lazer e à participação em brincadeiras e atividades recreativas próprias da sua idade.

É também importante que o reconhecimento dos comportamentos de brincadeira como um contexto privilegiado de aprendizagem emocional seja generalizado ao contexto pré-escolar e valorizado no trabalho com os profissionais de educação de infância por via de programas de intervenção como, por exemplo, o *Learning Through Play* (United Nations Children's Fund [UNICEF] & LEGO Foundation, 2020). Este programa propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e físicas através de experiências lúdicas e intencionais, defendendo que o brincar deve ser estruturado, orientado e consciente, mas sempre liderado pela curiosidade da criança. Este tipo de abordagem é especialmente valioso para educadores de infância, que, assim, encontram uma forma concreta de integrar o desenvolvimento emocional na prática pedagógica diária, sem se desviarem da linguagem natural da criança: a brincadeira.

Para que a intervenção seja eficaz e sustentável, é necessária a colaboração entre os contextos familiar e escolar. O modelo da CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) defende precisamente uma abordagem sistémica, em que as cinco áreas de competência socioemocional (autoconhecimento, autogestão, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável) são desenvolvidas de forma coordenada entre a escola, a família e a comunidade. Este modelo representa um ecossistema de desenvolvimento emocional, onde as aprendizagens feitas num contexto são reforçadas noutra, criando uma rede de suporte e continuidade que é essencial à aprendizagem e ao bem-estar da criança (Domitrovich et.al, 2017; Schoon, 2021).

Em conjunto, os programas de intervenção multimodal têm o potencial de permitir desenhar uma intervenção integrada, baseada em evidência científica, que responde às diferentes necessidades dos adultos responsáveis pelas crianças — pais e educadores — e que promove, de forma articulada, o desenvolvimento emocional e o envolvimento positivo com os pares na infância, tanto em casa como na escola. A articulação coerente e colaborativa entre os contextos educativo e familiar é essencial para potenciar a eficácia das intervenções e para assegurar a continuidade e consistência de práticas educativas que promovem o desenvolvimento socioemocional infantil.

V. Referências

- Alamos, P., Williford, A. P., Downer, J. T., & Turnbull, K. L. (2022). How does inhibitory control predict emotion regulation in preschool? The role of individual children's interactions with teachers and peers. *Developmental Psychology*, *58*(11), 2049-2063. <https://doi.org/10.1037/dev0001437>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, *75*, 162-173.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, *4*(1, Pt. 2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, *9*(3), 239–276. <https://doi.org/10.1177/0044118X7800900302>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56–95. <https://doi.org/10.1177/0272431691111004>
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety, and anger* (Vol. 2). Basic Books.
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, *8*(3), 310–334. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00098>
- Cardoso, J., & Veríssimo, M. (2013). Estilos parentais e relações de vinculação. *Análise Psicológica*, *31*(4), 393–406. <https://doi.org/10.14417/ap.807>
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *139*(4), 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 15–48). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511663963.003>.

- Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development, 20*(6), 1016–1037. <https://doi.org/10.1080/10409280903305716>
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143–164). Guilford Press.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development, 7*(1), 72–91. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00052>
- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2015). Preschool teachers' attitudes, beliefs, and emotional reactions to young children's peer group behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 117-127. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.005>
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., & Baldwin, D. (2019). Does it matter when we want to be alone? Exploring developmental timing effects in the implications of unsociability. *New Ideas in Psychology, 53*, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.01.001>
- Coplan, R. J., Ooi, L. L., & Hipson, W. E. (2021). Solitary activities from early childhood to adolescence: Causes, content, and consequences. In R. J. Coplan, J. C. Bowker, & L. J. Nelson (Eds.), *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* (pp. 105-116). Wiley Blackwell.
- Coplan, R. J., Reichel, M., & Rowan, K. (2008). Exploring the associations between maternal personality, child temperament, and parenting: A focus on emotions. *Journal of Research in Personality, 42*(2), 207–222. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.10.005>
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 75-86). Garland.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., Fox, N. A., Calkins, S. D., & Stewart, S. L. (1994). Being alone, playing alone, and acting alone: Distinguishing among reticence, passive, and active solitude in young children. *Child Development, 65*(1), 129–137. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00739.x>

- Crnic, K., & Low, C. (2002). Everyday stresses and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (2nd ed., pp. 243–267). Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, *113*(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, *88*(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2004). The role of emotionality and regulation in children’s social competence and adjustment. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 31, pp. 79–138). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(03\)31003-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(03)31003-X)
- European Commission, EACEA, & Eurydice. (2024). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2024 edition*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bcce2c3d-d93f-11ef-be2a-01aa75ed71a1/language-en>
- Fang, Y., Luo, J., Boele, M., Windhorst, D., van Grieken, A., & Raat, H. (2024). Parent, child, and situational factors associated with parenting stress: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *33*(6), 1687–1705. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02027-1>
- Fantuzzo, J., Sekino, Y., & Cohen, H. L. (2004). An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban head start children. *Psychology in the Schools*, *41*(3), 323–336. <https://doi.org/10.1002/pits.10162>
- Fernandes, M., Santos, A. J., Antunes, M., Fernandes, C., Monteiro, L., Vaughn, B. E., & Veríssimo, M. (2020). Convergent and discriminant validities of SCBE-30 questionnaire using correlated trait–correlated method minus one. *Frontiers in Psychology*, *11*, Article 571792. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.571792>
- Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Reichard, A. E., Kidder-Ashley, P., Griggs, M. S., Struby, J., & Bollinger, J. (2014). Help me play! Parental behaviors, child temperament, and preschool peer play. *Journal of Child and Family Studies*, *23*(5), 872–884. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9743-0>

- Galyer, K. T., & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/0300443011660108>
- Goagoses, N., Bolz, T., Eilts, J., Schipper, N., Schütz, J., Rademacher, A., Vesterling, C., & Koglin, U. (2022). Parenting dimensions/styles and emotion dysregulation in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *Current Psychology*, 42(12), 18798–18822. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03037-7>
- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos High Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de pedagogia diferenciada*. Edições Ecopy. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4854.0565>
- Guedes, M., Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2023). Preschool teachers' cognitions, emotions, and tolerance toward children's hypothetical social behaviors in the classroom. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(1), 18–36. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14010002>
- Hamamcı, B., & Balaban Dagal, A. (2022). Self-regulation and play: How children's play is directed by executive function and emotion regulation. *Early Child Development and Care*, 192(13), 2149–2159. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1990906>
- Han, Z. R., & Shaffer, A. (2014). Maternal expressed emotion in relation to child behavior problems: Differential and mediating effects. *Journal of Child and Family Studies*, 23(8), 1491–1500. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9812-9>
- Islamiah, N., Breinholst, S., Walczak, M. A., & Esbjørn, B. H. (2023). The role of fathers in children's emotion regulation development: A systematic review. *Infant and Child Development*, 32(2), e2397. <https://doi.org/10.1002/icd.2397>
- Jin, Z., Zhang, X., & Han, Z. R. (2017). Parental emotion socialization and child psychological adjustment among Chinese urban families: Mediation through child emotion regulation and moderation through dyadic collaboration. *Frontiers in Psychology*, 8, 2198. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02198>
- Klein, M., Lengua, L., Thompson, S., Moran, L., Ruberry, E., Kiff, C., & Zalewski, M. (2018). Bidirectional relations between temperament and parenting predicting preschool-age children's adjustment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(1), S113–S126. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1169537>

- LaFreniere, P. (2011). Evolutionary functions of social play: Life histories, sex differences, and emotion regulation. *American Journal of Play*, 3(4), 464–473.
- LaFreniere, P. (2013). Children's play as a context for managing physiological arousal and learning emotion regulation. *Psychological Topics*, 22(2), 183–204.
- Lagacé-Séguin, D. G., & d'Entremont, M. R. L. (2006). The role of child negative affect in the relations between parenting styles and play. *Early Child Development and Care*, 176(5), 461–477. <https://doi.org/10.1080/03004430500039960>
- Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330–360. <https://doi.org/10.1353/mpq.2013.0015>
- Luckey, A. J., & Fabes, R. A. (2005). Understanding nonsocial play in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 67–73. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0054-6>
- Majdandžić, M., de Vente, W., & Bögels, S. M. (2016). Challenging parenting behavior from infancy to toddlerhood: Etiology, measurement, and differences between fathers and mothers. *Infancy*, 21(4), 423–452. <https://doi.org/10.1111/infa.12125>
- Melo, A. I. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança* [Dissertação de mestrado-Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/4926>
- Mize, J., & Pettit, G. S. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: Is the medium the message? *Child Development*, 68(2), 312–332. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01942.x>
- Möller, E. L., Nikolić, M., Majdandžić, M., & Bögels, S. M. (2016). Associations between maternal and paternal parenting behaviors, anxiety and its precursors in early childhood: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 45, 17–33. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.03.002>
- Monteiro, L., Fernandes, M., Sousa, T., Torres, N., Rosado, A., & Santos, A. J. (2017). Análise fatorial confirmatória da versão portuguesa da Escala Preschool Play Behaviour Scale para educadoras. *Psicologia*, 31(1), 27–36. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v31i1.1157>

- Monteiro, L., Torres, N., & Salinas-Quiroz, F. (2019). Preditores do envolvimento paterno numa amostra de famílias portuguesas. O papel das crenças parentais. *Suma Psicológica*, 26(2), 94-102. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n2.5>
- Morelen, D., Shaffer, A., & Suveg, C. (2018). Maternal emotion regulation: Links to emotion parenting and child emotion regulation. *Developmental Psychology*, 54(8), 1542–1554. <https://doi.org/10.1037/dev0000536>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Nunes, S. A. N., Faraco, A. M. X., Vieira, M. L., & Rubin, K. H. (2013). Externalizing and internalizing problems: Contributions of attachment and parental practices. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 26(3), 617- 625. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000300022>
- Okorn, A., Verhoeven, M., & van Baar, A. (2021). The importance of mothers' and fathers' positive parenting for toddlers' and preschoolers' social-emotional adjustment. *parenting. Parenting*, 22(2), 128–151. <https://doi.org/10.1080/15295192.2021.1908090>
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Kerr, D. C., Lopez, N. L., & Wellman, H. M. (2005). Developmental foundations of externalizing problems in young children: The role of effortful control. *Development and Psychopathology*, 17(1), 25-45 <https://doi.org/10.1017/S0954579405050029>
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2018). Childhood self-regulation as a mechanism through which early overcontrolling parenting is associated with adjustment in preadolescence. *Developmental Psychology*, 54(8), 1542–1554. <https://doi.org/10.1037/dev0000536>
- Ribeiro, O., Guedes, M., Veríssimo, M., Rubin, K., & Santos, A. J. (2021). Multidimensional factor structure of the modified Child Rearing Practices Report questionnaire (CRPR-Q) in a sample of Portuguese mothers: A bifactor approach. *Análise Psicológica*, 39(2), 299–311. <https://doi.org/10.14417/ap.1688>

- Rickel, A. U., & Biasatti, L. L. (1982). Modification of the Block Child Rearing Practices Report. *Journal of Clinical Psychology*, 38(1), 129–134. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(198201\)38:1%3C129::AID-JCLP2270380120%3E3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1097-4679(198201)38:1%3C129::AID-JCLP2270380120%3E3.0.CO;2-3)
- Rubin, K. H., & Burgess, K. B. (2002). Parents of aggressive and withdrawn children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 1. Children and parenting* (2^a ed., pp. 383–418). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, K. H., & Chronis-Tuscano, A. (2021). Perspectives on social withdrawal in childhood: Past, present, and prospects. *Child Development Perspectives*, 15(3), 143–150. <https://doi.org/10.1111/cdep.12417>
- Rubin, K. H., & Chronis-Tuscano, A. (2021). Perspectives on social withdrawal in childhood: Past, present, and prospects. *Child Development Perspectives*, 15(3), 160–167. <https://doi.org/10.1111/cdep.12405>
- Rubin, K. H., Cheah, C. S., & Fox, N. (2001). Emotion regulation, parenting and display of social reticence in preschoolers. *Early Education and Development*, 12(1), 97–115. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_6
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141–171. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642478>
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7(1), 49–62. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006337>
- Schoon, I. (2021). Towards an integrative taxonomy of social-emotional competences. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 723158. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723158>
- Schoppe-Sullivan, S. J., Kotila, L. E., Jia, R., Lang, S. N., & Bower, D. J. (2013). Comparisons of levels and predictors of mothers' and fathers' engagement with their preschool-aged children. *Early Child Development and Care*, 183(3–4), 498–514. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.711596>
- Sebre, S. B., Jusiene, R., Dapkevica, E., Skreitule-Pikse, I., & Bieliauskaite, R. (2015). Parenting dimensions in relation to pre-schoolers' behaviour problems in Latvia and Lithuania. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 458–466. <https://doi/abs/10.1177/0165025414548774>

- 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>
- Smith, P. K. (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play reexamined. *Developmental Psychology*, 14(5), 517-523. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.14.5.517>
- Smith, P. K., & StGeorge, J. M. (2023). Play fighting (rough-and-tumble play) in children: developmental and evolutionary perspectives. *International Journal of Play*, 12(1), 113–126. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152185>
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., ... & Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 40(1), 67-80. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.1.67>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation: More than meets the eye. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 38-58). Guilford Press.
- UNICEF, & LEGO Foundation. (2020). *Learning through play: A child's right and foundation for lifelong learning*. UNICEF.
- Uygun, N., & Kozikoğlu, İ. (2019). The relationships between preschoolers' play behaviors, social competence behaviors, and their parents' parental attitudes. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 397–407. <https://doi.org/10.33200/ijcer.605900>
- Veiga, R. G., O'Connor, R., Neto, C., & Rieffe, C. (2022). Rough-and-tumble play and the regulation of aggression in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 192(6), 980–992. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1828396>
- Yan, J. J., Schoppe-Sullivan, S., Wu, Q., & Han, Z. R. (2021). Associations from parental mindfulness and emotion regulation to child emotion regulation through parenting: The

moderating role of coparenting in Chinese families. *Mindfulness*, 12(5), 1155–1170.
<https://doi.org/10.1007/s12671-021-01619-3>

Yu, T., Ma, Z., & Zhang, Y. (2024). How does parental rearing patterns of children in upper primary school impact social withdrawal? A mediating effect of emotional regulation. *Frontiers in Psychology*, 15, 1382104. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1382104>