



Ispá

Instituto Universitário
de Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida

QUALIDADE DA VINCULAÇÃO, REGULAÇÃO
EMOCIONAL, AGRESSIVIDADE E COMPETÊNCIA
SOCIAL EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR

VALÉRIA DE HENRIQUES LOPES MARTINS

Orientador de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

Professor do Seminário de Dissertação:

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS

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

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

2024/2025

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

Agradecimentos

Este ano letivo foi, sem dúvida, o mais desafiante de todo o meu percurso académico, mas revelou-se mais risonho graças a todos aqueles que me apoiaram.

Primeiramente, quero expressar o meu agradecimento ao Professor Doutor António José dos Santos, pela rica partilha de conhecimentos e por todo o apoio prestado ao longo deste percurso.

Agradeço, em seguida, a todas as pessoas do colégio onde recolhi a amostra deste estudo. Um agradecimento especial às educadoras Ângela e Marta, assim como à minha tia Mónica, pela generosa colaboração, disponibilidade e simpatia.

Uma palavra de apreço a todos os professores que fizeram parte da minha formação académica, pela valiosa transmissão de conhecimentos, que foram essenciais para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todas as minhas colegas do seminário de dissertação, pela ajuda, empatia e por me ouvirem sempre que precisei de desabafar.

Aos meus pais, o meu profundo agradecimento por terem sido uma fonte de apoio e motivação neste importante capítulo da minha vida. Espero que se sintam orgulhosos.

Ao meu namorado, porque foi a pessoa que mais me consolou e ouviu as minhas angústias ao longo deste caminho. Obrigada por teres estado sempre presente e por me teres motivado a manter a cabeça erguida nos momentos de maior vulnerabilidade.

Aos meus amigos e familiares, por se preocuparem comigo e por me terem transmitido todo o vosso apoio. Um especial agradecimento à minha amiga Michelle, pela ajuda, amizade e por ter estado sempre disponível para me ouvir e apoiar.

Resumo

A Teoria da Vinculação fundamenta-se na ideia de que o ser humano nasce com uma predisposição inata para formar relações, uma característica evolutivamente desenvolvida como mecanismo de sobrevivência, que leva à criação de laços afetivos com uma ou mais figuras de vinculação. As crianças aprendem a reconhecer e a regular as suas emoções através da interação com os cuidadores, o que influencia a sua competência social e outros comportamentos, como a agressividade. O presente estudo visa aprofundar a compreensão destas variáveis, analisar de que forma se relacionam entre si e verificar a existência de diferenças associadas ao sexo. Participaram neste estudo 30 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Os instrumentos utilizados para a realização deste estudo foram, nomeadamente: *Attachment Story Completion Task* - ASCT (Bretherton et al., 1990); *Emotion Regulation Checklist* - ERC (Shields & Cicchetti, 1997) e *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* - SCBE (LaFreniere & Dumas, 1996). Os resultados evidenciaram uma relação positiva significativa entre a qualidade da vinculação e a competência social, sem efeito moderador da regulação emocional.

Palavras-chave: Agressividade, Competência Social, Pré-escolar, Regulação Emocional, Vinculação

Abstract

Attachment Theory is based on the idea that human beings are born with an innate predisposition to form relationships, a characteristic that has evolved as a survival mechanism, leading to the creation of emotional bonds with one or more attachment figures. Children learn to recognize and regulate their emotions through interaction with caregivers, which influences their social competence and other behaviors, such as aggression. This study aims to deepen the understanding of these variables, analyze how they relate to each other, and verify the existence of differences associated with gender. Thirty children, aged between 4 and 6 years, participated in this study. The instruments used to conduct this study were: Attachment Story Completion Task - ASCT (Bretherton et al., 1990); Emotion Regulation Checklist - ERC (Shields & Cicchetti, 1997) and Social Competence and Behavior Evaluation Scale - SCBE (LaFreniere & Dumas, 1996). The results showed a significant positive relationship between attachment quality and social competence, without a moderating effect of emotional regulation.

Keywords: Aggression, Social Competence, Preschool, Emotional Regulation, Attachment

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice.....	vi
Índice de Tabelas	vii
Introdução	1
Revisão de Literatura	3
Vinculação.....	3
Teoria da Vinculação.....	3
Modelos Internos Dinâmicos da Vinculação.....	6
Regulação Emocional.....	8
Agressividade	12
Competência Social.....	15
Vinculação e Regulação Emocional.....	16
Regulação Emocional, Agressividade, Competência Social.....	17
Competência Social e Vinculação	18
O Presente Estudo	21
Método	22
Participantes	22
Instrumentos.....	22
Questionário de Dados Sociodemográficos.....	22
<i>Attachment Story Completion Task</i> (Bretherton et al., 1990).....	22
<i>Emotion Regulation Checklist</i> (Shields & Cicchetti, 1997).....	23
<i>Social Competence and Behavior Evaluation Scale</i> (LaFreniere & Dumas, 1996).....	24
Procedimento.....	24
Resultados	26
Fiabilidade dos Instrumentos	26
Análises Descritivas	27
Análise Univariada em Função do Sexo	29
Análises de Regressão Múltipla	30

Discussão	34
Limitações e Investigações Futuras	37
Referências Bibliográficas	39
Anexos	48
Anexo A	48

Índice de Tabelas

TABELA 1 - FIABILIDADE DAS NARRATIVAS DE VINCULAÇÃO	26
TABELA 2 - FIABILIDADE DAS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA SOCIAL E DA REGULAÇÃO EMOCIONAL.....	26
TABELA 3 - CORRELAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS	27
TABELA 4 - ESTATÍSTICAS E DIFERENÇA DE MÉDIAS EM FUNÇÃO DO SEXO.....	29
TABELA 5 - RESUMO DA MEDIAÇÃO DA REGRESSÃO DA COMPETÊNCIA SOCIAL PELA VINCULAÇÃO.....	31
TABELA 6 - RESUMO DA MEDIAÇÃO DA REGRESSÃO DA AGRESSIVIDADE PELA VINCULAÇÃO.	32
TABELA 7 - RESUMO DA MEDIAÇÃO DA REGRESSÃO DO ISOLAMENTO PELA VINCULAÇÃO	33

Introdução

Os laços emocionais que um ser humano estabelece nos primeiros anos de vida com figuras significativas constituem a base do desenvolvimento afetivo, social e cognitivo (Maia et al., 2008). Entende-se por vinculação a relação afetiva estabelecida entre a criança e uma figura significativa, sendo habitualmente a mãe, que, para além de prestar cuidados, serve de base para a criança explorar o meio com confiança (Bowlby, 1988). Esta vinculação é considerada segura quando se caracteriza pela responsividade e sensibilidade consistente do cuidador face às necessidades emocionais da criança (Cassidy, 2016). Por outro lado, quando as necessidades não são devidamente atendidas, podem surgir repercussões negativas no desenvolvimento emocional da criança, uma vez que esta internaliza uma representação de si própria como alguém que não é merecedora de afeto, o que influencia negativamente a sua autoestima (Maia et al., 2014).

Estas representações mentais, que se denominam por Modelos Internos Dinâmicos (MID), constituem-se como estruturas afetivas e cognitivas que a criança constrói através das suas experiências de vinculação precoces. Assim, os MID servem como um guia que auxilia a criança a interpretar e antecipar o que pode esperar em relação ao *self*, a outros indivíduos e ao mundo (Bowlby, 1988). Embora estes modelos demonstrem ser estáveis temporalmente, não são deterministas por natureza, podendo ser reorganizados em função de novas experiências decorrentes de relações significativas ao longo da vida (Cassidy, 2016; Main et al., 1985).

As relações estabelecidas nas fases iniciais da vida são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de regulação emocional das crianças (Fernandes et al., 2021). Desta forma, é por meio das interações com as figuras de vinculação que a criança aprende a reconhecer, interpretar, regular e manifestar os seus estados emocionais (Thompson, 1994). A regulação desenvolve-se gradualmente através da sensibilidade e responsividade dos cuidadores, os quais transmitem estratégias regulatórias que a criança aprende, mais tarde, a adotar de forma autónoma (Cooke et al., 2019).

A competência social começa por se desenvolver no seio familiar, sendo que a qualidade das relações de vinculação influencia a forma como a criança interage e estabelece relações com os outros, nomeadamente com os pares (Veríssimo et al., 2011). Crianças que experienciam vínculos seguros revelam-se mais propícias a confiar nos outros, evidenciando maior competência social. Em contrapartida, padrões de vinculação inseguros, caracterizados por inconsistência ou rejeição, podem conduzir a dificuldades na interação social (Fernandes et al., 2019). Ademais, crianças com comportamentos agressivos enfrentam maiores

dificuldades de adaptação social, podendo ser excluídas pelos pares, o que, por sua vez, limita a oportunidade de desenvolverem estratégias adequadas de regulação emocional (Salerni & Messetti, 2025). Assim, a capacidade da criança para estabelecer interações bem-sucedidas com os pares constitui um preditor significativo da saúde mental ao longo do desenvolvimento (Denham et al., 2003).

O presente estudo procura compreender de que forma a qualidade da vinculação aos pais influencia a regulação emocional e, conseqüentemente, a competência social ou a manifestação de comportamentos agressivos em crianças de idade pré-escolar. Em primeiro lugar, esta dissertação apresenta as principais concepções teóricas relativas às variáveis do estudo, assim como evidencia a correlação entre elas com base na literatura científica. Em segundo lugar, descreve-se a metodologia adotada, os resultados obtidos e a respetiva discussão. Por fim, são abordadas as limitações do estudo e sugeridas recomendações para investigações futuras.

Revisão de Literatura

Vinculação

Teoria da Vinculação

O conceito de vinculação foi definido por John Bowlby como um vínculo afetivo que se estabelece entre o bebê e o seu cuidador (Bowlby, 1988). Propôs, ainda, que os seres humanos possuem uma predisposição inata para estabelecer laços afetivos com uma figura cuidadora. Embora este papel seja habitualmente desempenhado pela mãe, qualquer indivíduo que assuma a função de cuidador pode exercer esse lugar. A vinculação ocorre de forma natural, salvo em situações extremas em que há pouca interação entre o bebê e o cuidador que possibilita esta conexão. De um ponto de vista evolucionista, sublinha-se a importância do contacto físico entre o cuidador e a criança, visto que em várias espécies de primatas, a proximidade entre a mãe e a cria é primordial para a segurança e sobrevivência do bebê (Ainsworth, 1979).

Bowlby interessou-se por compreender os efeitos da ausência da figura materna na vida do bebê, enquanto estava em Priory Gate a observar crianças que apresentavam comportamentos problemáticos e que se encontravam carentes da presença de uma figura de vinculação. A investigação de Bowlby proporcionou avanços no domínio clínico, entre os quais se destaca o *three-phase pattern of response to separation*. Este padrão é constituído por três fases. Primeiramente, a criança reage à separação ao manifestar o seu desagrado através do choro e mediante a procura de proximidade com a figura de vinculação. De seguida, quando se apercebe que os seus esforços não estão a nutrir efeito, segue-se uma sensação de tristeza e apatia, a qual é comumente conhecida pela fase de desespero. Por fim, ocorre a fase de distanciamento, quando a criança transfere a sua atenção para o meio envolvente (Allen, 2023).

De acordo com a literatura científica, a segunda fase foi encarada pelos médicos como um indício de que a criança estava a adaptar-se adequadamente à situação, uma vez que as manifestações de descontentamento dissipavam gradualmente. Não obstante, Bowlby protestou esta convicção, ao declarar que as reações das crianças refletiam um estado de profundo sofrimento, o qual se designa por *desamparo aprendido (learned helplessness)* (Allen, 2023).

Antes de Bowlby iniciar os seus estudos nesta área, as correntes teóricas predominantes na época eram a psicanalítica e o behaviorismo, as quais defendiam a ideia de que a vinculação

entre os bebés e os cuidadores resultava de um impulso secundário, uma vez que os impulsos primários dos bebés correspondiam a necessidades alimentares, como saciar a fome e a sede. Defendiam que a relação entre o bebé e a mãe resultava do facto de esta o alimentar e que, dessa forma, a satisfação dos impulsos primários acabava por se associar à figura materna (Cassidy, 2016; Slater et al., 2003). Contudo, Bowlby contrariou esta conceção, ao corroborar que o vínculo é por si só um impulso inato e primário dos seres humanos (Slater et al., 2003).

Nos anos 50 e 60, Harry Harlow e os seus colegas procuraram compreender a relação entre a satisfação das necessidades fisiológicas (alimentação) e a vinculação. Para isso, separaram macacos *rhesus* bebés das suas mães e confrontaram-nos com duas mães. Harlow apresentou duas figuras maternas: uma feita de arame, que fornecia alimento, e outra revestida de tecido macio, que, apesar de não fornecer alimento, proporcionava conforto. Harlow observou que os macacos satisfaziam as suas necessidades alimentares com a mãe de arame, contudo, procuravam aconchego no contacto com a mãe de tecido, assim como nos momentos em que se encontravam assustados (Cassidy, 2016; Slater et al., 2003).

Na década dos anos 50, Bowlby começou a interessar-se pelos trabalhos de dois pioneiros da etologia, Konrad Lorenz e Nikolaas Tinbergen. O fenómeno do *imprinting*, concebido por Lorenz, explica o processo pelo qual os animais seguem instintivamente o primeiro movimento que detetam após o nascimento, sendo normalmente a figura materna. Inspirado pelas descobertas nesta área de estudo e por se encontrar insatisfeito com as teorias tradicionais, Bowlby investigou se os seres humanos estariam igualmente preparados biologicamente para formar vínculos (Allen, 2023).

Na perspetiva de Bowlby, a vinculação não seria um impulso secundário, mas, por outro lado, um impulso de proximidade de natureza biológica, que se desenvolve durante o processo evolutivo. Bowlby sugeriu que a seleção natural favoreceu os comportamentos de vinculação, como a proximidade entre a mãe e a cria, de modo a aumentar a probabilidade de proteção contra predadores e, desta forma, assegurar a sobrevivência da espécie. Segundo Bowlby, a vinculação resultou de uma função biológica, em que os bebés procuravam a mãe nos momentos de ameaça como forma de sobrevivência (Cassidy, 2016).

Além disso, Bowlby sugeriu que os bebés nasciam programados e com um conjunto de comportamentos inatos, como o choro, cuja função era de assegurar a sua sobrevivência. Estes comportamentos ocorrem em situações percebidas como ameaçadoras e costumam cessar quando o cuidador responde de forma adequada às necessidades do bebé (Allen, 2023). Os comportamentos de vinculação podem ser observados através do sorriso e da produção de sons pelo bebé, que são dirigidos à figura de vinculação. Estes sinais refletem o interesse da criança

em interagir e aproximar-se do cuidador. O choro, por sua vez, constitui um comportamento destinado a aproximar a figura de vinculação, de forma a atenuar o sofrimento da criança (Cassidy, 2016).

Adicionalmente, Bowlby apresentou o princípio da monotropia, o qual afirma que o bebê possui a necessidade de se relacionar com uma pessoa significativa, sendo habitualmente a figura materna. Mais tarde, a monotropia foi contrariada por outros teóricos, que afirmaram que os bebês formam vínculos com múltiplas pessoas, nomeadamente com a figura paterna, avós e colegas (Slater et al., 2003).

Mary Ainsworth deu continuidade aos estudos de Bowlby, ao aprofundar a noção de sensibilidade materna, ou seja, a capacidade de responder eficazmente aos sinais do bebê (Bretherton, 1992). Embora as observações em contexto familiar tenham sido um marco importante para a história da psicologia do desenvolvimento, os comportamentos de vinculação nem sempre eram evidentes. Deste modo, tornou-se imprescindível recorrer a um ambiente que induzisse maior insegurança à criança, de maneira a fazer emergir comportamentos de proximidade (Allen, 2023).

Ainsworth impulsionou o desenvolvimento do estudo empírico sobre as diferenças individuais em relação à qualidade da vinculação (Cassidy, 2016), como também deu origem à ferramenta de avaliação intitulada por *Situação Estranha (Strange Situation)*, a fim de observar com maior rigor as reações dos bebês em relação à separação e posterior reencontro com a figura de vinculação (Allen, 2023).

Desta forma, Ainsworth destacou três padrões de vinculação: o inseguro-evitante (grupo A); o seguro (grupo B) e o inseguro-ambivalente (grupo C) (Ainsworth, 1979).

Os bebês do grupo A raramente choravam durante a separação, enquanto no reencontro evitavam a mãe. Havia, portanto, a combinação de comportamentos de aproximação e afastamento ou, em alguns casos, uma atitude de indiferença em relação à presença materna. Os bebês do grupo B recorriam à mãe como uma base segura para explorar o ambiente nos momentos que antecediam a separação. Estes bebês procuravam a mãe em momentos em que se sentiam assustados ou com fome. Quando ocorria a separação, estes bebês começavam a chorar. No momento do reencontro, eles demonstravam um desejo claro de procurar o contacto com a mãe. Por outro lado, os bebês do grupo C apresentavam sinais de ansiedade mesmo antes da separação e, quando esta ocorria, manifestavam elevados níveis de angústia. No momento do reencontro, adotavam um comportamento ambivalente, demonstrando simultaneamente uma necessidade de proximidade com a mãe e uma tendência para resistir à interação (Ainsworth, 1979).

Ainsworth considerou que as diferenças detetadas entre os bebés derivavam da forma como as mães dos bebés seguros identificavam e, conseqüentemente, correspondiam às necessidades dos filhos, concedendo a sensibilidade e responsividade essencial para acalmá-los (Allen, 2023). Por outro lado, quando a figura de vinculação ignorava o choro do bebé, que não tinha a sua necessidade satisfeita, estaria a favorecer o surgimento de uma vinculação insegura (Kodak & Güzel, 2024).

Modelos Internos Dinâmicos da Vinculação

De acordo com a perspectiva de Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre através de diferentes estádios que conduzem a criança do funcionamento sensório-motor, característico dos primeiros anos de vida, até ao pensamento abstrato que emerge na adolescência. Durante o período sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), a criança evolui de um recém-nascido dependente de outrem para um ser capaz de agir sobre o meio que a rodeia. Nesta etapa, o pensamento manifesta-se sobretudo através da ação, ou seja, o bebé aprende sobre o mundo ao interagir fisicamente com os objetos e pessoas que o rodeiam. À medida que o período sensório-motor se aproxima do fim, a linguagem começa a desenvolver-se rapidamente (Slater et al., 2003).

Durante o período pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), as crianças em idade pré-escolar demonstram uma crescente capacidade para resolver problemas práticos e concretos, recorrendo à utilização de instrumentos e à solicitação de ajuda. Neste período, a comunicação torna-se cada vez mais sofisticada, e as crianças começam a representar ideias e experiências através de símbolos, nomeadamente por meio do desenho, do jogo simbólico, dos gestos e, sobretudo, da linguagem. Após o período pré-operatório, Piaget identifica ainda os estádios das operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e das operações formais (que se inicia aproximadamente aos 11 anos), os quais representam níveis superiores de organização do pensamento (Slater et al., 2003).

Por sua vez, Bowlby inspirou-se nas ideias de Piaget, que via a criança como um ser que compreendia o seu meio através da interação com o mesmo, desenvolvendo, nesse processo, esquemas cognitivos que são progressivamente interiorizados (Bretherton, 1999).

A psicanálise e o behaviorismo partilhavam entre si a ideia de que a criança era um ser passivo em relação à sua educação. Piaget opôs-se a esta ideia ao afirmar que as crianças são agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e que têm a capacidade de se adaptar ao meio.

Como tal, à medida que se adaptam à sua realidade, desenvolvem maior domínio sobre a compreensão do mundo. Deste pensamento resultou a Teoria Construtivista, segundo a qual a criança assume um papel ativo no seu desenvolvimento (Slater et al., 2003).

Para esta adaptação se suceder são necessários dois processos ocorrerem em conjunto, designadamente os processos de assimilação e acomodação descritos por Piaget. A assimilação acontece quando se absorve nova informação, nomeadamente sobre pessoas, objetos e eventos, a esquemas mentais já existentes. Por outro lado, a acomodação ocorre quando um sujeito modifica os seus esquemas, de forma a adaptar-se a uma nova realidade. Estes processos permanecem estáveis durante o desenvolvimento. Em contrapartida, as estruturas cognitivas ou esquemas, sofrem alterações progressivas que permitem à criança compreender o mundo de forma mais complexa (Slater et al., 2003).

Bowlby concebeu o conceito de Modelos Internos Dinâmicos (MID), que são representações mentais, habitualmente inconscientes e estáveis sobre o *self*, outras pessoas e o mundo. Bowlby enfatizou que, com o tempo, os padrões de interação, ao consolidarem-se e tornarem-se habituais, adquirem um carácter automático, reduzindo-se, assim, a possibilidade de serem controlados conscientemente (Bretherton & Munholland, 2016). Estes modelos são construídos pela criança com base nas interações consistentes com os seus cuidadores e, mais tarde, pelas futuras relações que a criança estabelece. Os MID procuram orientar o indivíduo em relação à forma como interpreta e responde aos acontecimentos interpessoais. Além disso, são igualmente relevantes no que diz respeito ao modo como a criança se vê a si própria (Maia et al., 2008).

Estas representações mentais têm como finalidade auxiliar a criança a lidar com situações potencialmente desafiadoras, ao antecipar o seu próprio comportamento e aquilo que pode esperar dos outros. Assim, constata-se que, desde cedo, os bebés captam e decifram informação social complexa em benefício próprio (Cassidy et al., 2013).

Segundo Cassidy (2016), o modelo interno do *self* é uma estrutura flexível que integra pensamentos e emoções sobre o quanto a criança se sente amada e valorizada. Quando o cuidador se mostra acessível e responde de forma consistente às necessidades da criança, esta desenvolve um modelo interno seguro, sentindo-se valorizada e protegida. Por outro lado, interações marcadas por respostas instáveis ou inadequadas podem conduzir a um modelo interno inseguro, o que irá influenciar negativamente a autoimagem da criança, fazendo com que não se sinta merecedora de afeto ou desvalorizada (Bowlby, 1988; Pinto et al., 2013).

Segundo Bowlby, a maneira como a criança percebe o cuidador e como se percebe a si mesma influenciam-se mutuamente ao longo do desenvolvimento. Deste modo, a qualidade

desses modelos é determinada pela sensibilidade do cuidador e pelo modo consistente e adequado que responde às necessidades da criança (Bowlby, 1988; Pinto et al., 2013). Assim, a Teoria da Vinculação revela-se fundamental para a compreensão de como a formação de vínculos afetivos na infância estrutura o desenvolvimento emocional, social e cognitivo (Maia et al., 2008).

Regulação Emocional

É relevante distinguir o que se entende por emoção e regulação emocional. De acordo com a literatura científica, as teorias das emoções defendem uma ideia em comum, na qual entendem a emoção como uma capacidade biológica que evoluiu e se manteve nos seres humanos devido à sua função de sobrevivência (Cole et al., 2004).

As emoções eram consideradas estados de ativação difusos e potencialmente desorganizadores do comportamento, em contrapartida com as perspetivas mais contemporâneas, as quais destacam o papel organizador das emoções. Apesar de cada emoção responder a diferentes desafios, reconhece-se que, de forma geral, as emoções contribuem para a tomada de decisões, preparam o organismo para respostas motoras rápidas e oferecem informação sobre o indivíduo e o seu meio (Gross, 1998).

Assim, as emoções podem ser designadas como uma forma de avaliar as experiências vividas. Esse processo de avaliação envolve uma prontidão para agir de determinada forma em relação ao contexto. Visto que os processos de avaliação e de preparação para agir influenciam o acontecimento, assim como o próprio comportamento e o dos outros, as emoções exercem um papel naturalmente regulador (Cole et al., 2004). Deste modo, as emoções e as experiências estão diretamente relacionadas, isto é, as emoções decorrem do que se experiencia e, por sua vez, as experiências envolvem emoções (Pinto et al., 2014).

Seguindo este raciocínio, a emoção, enquanto reguladora, refere-se ao facto da própria emoção poder influenciar o estado emocional ou o comportamento de outrem, como quando a tristeza de uma criança leva o cuidador a ajustar a sua estratégia disciplinar. Por outro lado, a emoção regulada diz respeito às modificações que ocorrem na própria emoção ativada, seja na sua valência, intensidade ou duração (Thompson, 1994). Estas modificações podem ocorrer dentro do indivíduo, por exemplo, ao reduzir o stress autonomamente, ou entre indivíduos, como quando uma criança faz o seu cuidador sorrir (Cole et al., 2004).

A regulação emocional visa compreender como e porque as emoções organizam ou potencializam determinados processos psicológicos. Não se trata apenas do carácter positivo ou negativo de uma emoção, mas dos processos complexos pelos quais as emoções se interligam com a cognição e o comportamento. A título de exemplo, enquanto a emoção avalia rapidamente se o indivíduo deve permanecer onde se encontra ou afastar-se, possibilitando uma reação imediata, a regulação emocional intervém para auxiliar o sujeito a manter-se no local, mesmo sentindo vontade de fugir (Cole et al., 2004).

A definição de regulação emocional proposta por Thompson (1994) é descrita como os processos extrínsecos e intrínsecos encarregues de gerir as próprias emoções, bem como avaliar e alterar a manifestação do estado interno, de modo a favorecer a concretização de objetivos pessoais.

De outro modo, Gross (1998) designa a regulação emocional como a forma pela qual se procura influenciar as emoções sentidas, o momento em que ocorrem e o modo como são manifestadas. Adicionalmente, descreveu a regulação emocional como um tipo específico de interação entre sistemas avaliativos, orientados para modificar uma resposta emocional em curso. Este processo ocorre quando um sistema avaliativo, denominado “segundo nível”, recebe outro sistema avaliativo, o “primeiro nível”, que é responsável por gerar emoção. O segundo sistema avalia o primeiro de forma positiva ou negativa e desencadeia respostas de ação destinadas a alterar a sua atividade (Gross, 2015). Além disso, a regulação emocional não se limita à tentativa de reduzir emoções negativas. Por sua vez, envolve o aumento, a manutenção e a diminuição tanto de emoções positivas como negativas. Este processo pode ocorrer de forma consciente, por exemplo, ao mudar de assunto perante algo desconfortável, ou de forma inconsciente, como quando a atenção é desviada em resposta a um estímulo aversivo (Gross, 2002).

Gross desenvolveu o Modelo Processual da Regulação Emocional, que descreve a dinâmica do funcionamento emocional. Deste modo, a emoção provém de algo que capta a atenção do indivíduo, o qual atribui um significado à situação que, conseqüentemente, causará uma resposta quer fisiológica quer comportamental, a qual difere entre sujeitos. O que desperta a atenção do sujeito é, por norma, um factor externo, que pode ser observado e descrito (Gross, 1998).

Gross propôs uma distinção fundamental entre estratégias centradas nos antecedentes e estratégias centradas nas respostas. As estratégias centradas nos antecedentes dizem respeito

aos processos de regulação que ocorrem antes da ativação da resposta emocional. Estas estratégias visam influenciar a forma como a situação é interpretada, por exemplo, um indivíduo pode perceber uma entrevista de emprego como uma oportunidade de aprendizagem, ao invés de uma avaliação. Por outro lado, as estratégias centradas na resposta são implementadas quando a emoção já foi desencadeada, incidindo sobre as manifestações comportamentais, fisiológicas e expressivas do estado emocional. Esta regulação ocorre, por exemplo, quando um progenitor tenta diminuir a sua ansiedade ao deixar o filho no jardim de infância pela primeira vez, controlando a expressão emocional já ativada (Gross, 2002).

De acordo com o Modelo Processual da Regulação Emocional, existem quatro estratégias que ocorrem numa fase anterior à ativação da resposta emocional. Entre elas destaca-se: a seleção da situação, que envolve aproximar-se ou evitar determinados contextos e pessoas; a modificação da situação, que implica alterar aspetos do ambiente para influenciar a emoção; a modificação do foco atencional, que consiste em escolher para onde se dirige a atenção e a mudança cognitiva, que diz respeito ao significado pessoal atribuído à situação. Gross descreve, ainda, uma estratégia de regulação emocional focada na resposta, denominada por modulação da resposta, a qual procura influenciar a resposta emocional (Gross, 1998, 2002).

Adicionalmente, Gross exemplificou estas categorias através de estratégias específicas, destacando a reavaliação cognitiva, associada à regulação centrada nos antecedentes, e a supressão emocional, associada à regulação centrada nas respostas. A reavaliação cognitiva, enquadrada nas estratégias focadas nos antecedentes, consiste em reinterpretar cognitivamente uma situação potencialmente geradora de emoção, reavaliando a situação, de modo a reduzir a sua carga emocional. Já a supressão emocional, a qual pertence ao grupo das estratégias centradas na resposta, corresponde à tentativa deliberada de reduzir ou impedir a expressão comportamental de uma emoção já desencadeada (Gross, 1998, 2002).

Segundo Gross, a supressão emocional reduz a manifestação comportamental de emoções tanto negativas como positivas e, para além de exercer um efeito limitado sobre a experiência subjetiva das emoções negativas, diminui a vivência das emoções positivas. Em contrapartida, a reavaliação cognitiva reduz a expressão de emoções negativas e favorece a expressão de emoções positivas. Desta forma, a reavaliação constitui uma estratégia mais eficaz do que a supressão. Contudo, é importante salientar que a reavaliação nem sempre é

viável, uma vez que, em determinadas situações, poderá revelar-se complexa, tornando a supressão a única alternativa possível (Gross, 2002).

Dando seguimento às suas investigações anteriores, Gross formulou o Modelo Alargado do Processo de Regulação Emocional, o qual propõe a existência de dois grandes tipos de regulação emocional: a regulação intrínseca, que tem como alvo a experiência emocional do próprio indivíduo e a regulação extrínseca, a qual procura influenciar a emoção de outro sujeito. Independentemente de se tratar de uma regulação intrínseca, extrínseca ou da combinação de ambas, o objetivo central consiste em ajustar a intensidade, a duração e a qualidade da emoção, de forma a promover uma melhor adaptação às exigências de determinada situação (Gross, 2015).

Em síntese, a regulação emocional diz respeito às modificações que ocorrem em resposta às emoções ativadas. Essas modificações podem incidir sobre a própria emoção, por exemplo, ao alterar a intensidade ou duração (Thompson, 1994), ou sobre outros processos psicológicos, como a memória. Assim, a regulação emocional não se define pelas emoções sentidas, mas pelas mudanças que acompanham a sua ativação (Cole et al., 2004).

Em contrapartida, a desregulação emocional refere-se à dificuldade em gerir adequadamente as emoções, o que se reflete no recurso limitado a estratégias funcionais ou na preferência por estratégias disfuncionais. Ademais, caracteriza-se pelo desajustamento das emoções face ao contexto, que se mantêm por períodos prolongados ou se alteram de forma súbita (Rademacher et al., 2025).

A habilidade de regular a própria emoção revela-se um elemento crucial no desenvolvimento socioemocional das crianças (Pinto et al., 2014). A regulação emocional pode ser compreendida como um processo dialético, em que as emoções atuam simultaneamente como fenómeno regulador e como fenómeno sujeito a regulação (Cole et al., 2004). É por meio deste processo que as crianças desenvolvem competências de regulação emocional, ou seja, através das interações com os seus cuidadores e outras figuras significativas (Thompson, 1994). Para além do contexto familiar, as relações estabelecidas no contexto do jardim de infância desempenham um papel significativo no desenvolvimento da regulação emocional das crianças. Salas em que os educadores demonstram apoio emocional, com sensibilidade às necessidades das crianças, asseguram uma organização eficaz das atividades e do comportamento e oferecem um ensino pedagógico enriquecedor, por exemplo através de

conversas que promovam o pensamento crítico, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento social das crianças (Cadima et al., 2016).

De acordo com a literatura, os primeiros vínculos afetivos contribuem para orientar os processos de autorregulação na infância (Fernandes et al., 2021). Durante a fase pré-escolar, observa-se avanços na capacidade das crianças de gerir emoções e comportamentos de forma autónoma (Thompson, 1994). A autorregulação permite à criança controlar comportamentos desadaptativos, adiar recompensas e cumprir normas. Estas competências são fundamentais para o desenvolvimento de relações positivas com adultos e pares, bem como para a construção de uma perceção de controlo sobre si própria e o ambiente. Em contrapartida, dificuldades na autorregulação podem conduzir a comportamentos agressivos e ao isolamento social (Rose-Krasnor & Denham, 2009).

Agressividade

De acordo com a literatura científica, há três critérios a ter em consideração para designar um comportamento como agressivo. Desta forma, deve ser um comportamento possível de ser observável em oposição a um pensamento agressivo, deve haver a intenção de magoar outra pessoa e a vítima deve revelar a necessidade de evitar esse comportamento (Swit et al., 2024).

Segundo a literatura, a agressão física durante a infância costuma diminuir com o avanço da idade. Contudo, a mesma acaba por ser substituída por uma agressão mais discreta e impercetível para os adultos, a qual se denomina por agressão relacional (Navarro et al., 2022). Durante o ensino pré-escolar, já se torna evidente que as crianças manifestam agressão de diferentes formas, a qual se designa por agressão física ou relacional. A agressão física caracteriza-se por ferir alguém propositadamente, recorrendo à força física, como por exemplo bater ou empurrar. A agressão relacional é mais complexa de observar, visto que se evidencia por comportamentos que têm como propósito ameaçar ou excluir alguém de um determinado grupo social, bem como mentir ou difamar de modo a pôr em causa as relações sociais desse indivíduo (Ersan, 2020).

Além disso, a agressão também pode ser classificada relativamente à sua função, sendo reativa quando a resposta surge em consequência de uma provocação e proativa quando se

pretende causar prejuízo a outro sujeito intencionalmente (Navas-Casado et al., 2023; Swit et al., 2024).

Segundo Freud, a agressão é explicada etiologicamente como um instinto que se manifesta desde cedo, decorrente dos inevitáveis conflitos entre os desejos individuais e as restrições impostas pelas relações interpessoais. Para Freud, os processos de socialização e desenvolvimento cultural tinham como uma das suas principais funções conter e regular a expressão dessa agressividade inata, permitindo a adaptação do indivíduo às normas da sociedade (Vaughn & Santos, 2007).

Complementando esta perspectiva, uma das explicações para a etiologia da agressão relaciona-se com o facto de a capacidade linguística da criança ainda ser muito limitada, enquanto as habilidades motoras desenvolvem-se mais rapidamente. Determinados comportamentos agressivos podem passar despercebidos no seio familiar até a criança entrar em contacto com o ambiente escolar, que é um espaço com regras e expectativas sociais estabelecidas. Tal circunstância acarreta, conseqüentemente, maiores dificuldades para estas crianças na adaptação às normas estabelecidas em contexto de sala de aula. Além disso, a componente agressiva pode resultar na exclusão por parte dos pares, o que dificulta o desenvolvimento social (Kodak & Güzel, 2024).

De acordo com a literatura, é comum afirmar que o sexo masculino é mais agressivo em comparação com o sexo feminino. Acresce que os rapazes são, em geral, mais propensos a comportamentos de agressão física, enquanto as raparigas evidenciam maior incidência de agressão relacional (Kodak & Güzel, 2024). Estes resultados podem ser explicados, em parte, pela Teoria da Aprendizagem Social de Bandura. O autor demonstrou que as crianças ao observarem adultos a exibir comportamentos agressivos, podem passar a percecioná-los como aceitáveis. Por conseguinte, em momentos de frustração, é mais provável que reproduzam o comportamento observado e respondam com agressão. Este processo, denominado *aprendizagem por imitação*, encaminha os indivíduos a adotar padrões comportamentais com base nas ações que observam. Ademais, o sexo da criança desempenha um papel fundamental na forma como os pais desencorajam ou penalizam a imitação de comportamentos, tendo em consideração as expectativas impostas a cada sexo. Bandura constatou que as crianças acabavam por imitar predominantemente indivíduos do mesmo sexo, sendo expectável que os rapazes manifestassem mais comportamentos agressivos, uma vez que é culturalmente mais aceite (Bandura et al., 1961).

De acordo com a perspectiva de Bandura, a simples observação de modelos envolvidos em comportamentos agressivos pode ser suficiente, em determinadas circunstâncias, para que as crianças aprendam a reproduzir tais comportamentos. Posteriormente, Bandura reformulou a sua teoria, que passou a ser conhecida como Teoria da Aprendizagem Cognitivo-Social, em virtude do reconhecimento do papel da cognição e das emoções na aprendizagem (Vaughn & Santos, 2007).

Apesar da perspectiva predominante que considera a agressão como um comportamento socialmente ineficaz ou desadaptativo, é importante reconhecer que, em certas crianças, comportamentos agressivos podem apresentar benefícios contextuais. Assim, é plausível que, para determinados indivíduos e em situações específicas, a agressividade funcione como um meio de alcançar objetivos sociais desejados (Vaughn & Santos, 2007). Contudo, o desenvolvimento da capacidade de regular este comportamento revela-se essencial para a construção de relações interpessoais saudáveis (Ersan, 2020).

Consideram-se perturbações externalizantes os padrões de comportamento que têm um impacto negativo sobre os outros, manifestando-se através de impulsividade, hostilidade, explosões de raiva e agressividade. Por outro lado, correspondem a perturbações internalizantes os pensamentos e emoções negativas dirigidos ao próprio indivíduo, manifestando-se em sentimentos de culpa, preocupações excessivas, uma sensação persistente de solidão e isolamento social (Salerni & Messetti, 2025).

Segundo Rubin, existem dois tipos de processos que podem explicar o reduzido envolvimento social das crianças. O primeiro, denominado por isolamento ativo, ocorre quando a criança é rejeitada ou excluída pelos pares, levando-a a permanecer sozinha em contextos sociais. Esta exclusão está associada a comportamentos socialmente desajustados, como agressividade, impulsividade ou imaturidade nas interações, bem como a fatores externos, como a pertença a grupos minoritários ou ter interesses diferentes face à maioria do grupo. O segundo processo, designado por isolamento social, refere-se ao facto da própria criança afastar-se voluntariamente das interações com os pares. Neste caso, o isolamento é compreendido como consequência de fatores internos, nomeadamente ansiedade, baixa autoestima e perceção de dificuldades nas competências e relações sociais (Rubin et al., 2009).

Além disso, o isolamento social pode ter repercussões adicionais, uma vez que o comportamento das crianças isoladas pode ser interpretado pelos pares como desinteresse ou falta de reciprocidade social, levando a respostas negativas, como rejeição ou exclusão. Esta rejeição pode, por sua vez, aumentar a suscetibilidade das crianças ao aparecimento de sintomas de internalização (Ladd, 2006). Desta forma, o desenvolvimento da competência

social é fundamental para o funcionamento adaptativo do indivíduo, contribuindo para a prevenção de dificuldades emocionais e comportamentais (Junge et al., 2020).

Competência Social

A Competência Social designa-se como um conceito multifacetado e desenvolvimentista, o qual progride ao longo do tempo e por meio das interações que se estabelecem nos diversos contextos (Junge et al., 2020). Segundo Waters & Sroufe (1983) considera-se um sujeito como competente quando este faz uso dos recursos ambientais e pessoais para promover um bom desenvolvimento. Por recursos ambientais não se depreende somente recursos materiais como brinquedos, mas figuras significativas que permitem explorar o meio, assim como a partilha de momentos lúdicos. É através destas interações que as crianças aprimoram a sua competência social, tanto por meio da observação de indivíduos em convívio ou sendo ensinadas diretamente (Junge et al., 2020).

Na literatura, encontram-se diferentes formas de definir competência social, dado que se trata de um conceito bastante explorado em diversos domínios (Hukkelberg et al., 2019). A competência social caracteriza-se como um conceito evolutivo, uma vez que se espera que com o passar do tempo as interações se tornem mais sofisticadas (Junge et al., 2020).

A competência social não é uma condição inerente ao ser humano, pois concebe-se através das relações estabelecidas entre sujeitos. Desta forma, qualifica-se como um fenómeno social, o qual se desenvolve através das interações com o meio e outros indivíduos (Rose-Krasnor & Denham, 2009).

Neste sentido, cada sujeito tem uma experiência social bastante *sui generis*, dado que a competência se desenvolve por meio de diversos contextos de socialização, nomeadamente com os pais, professores e pares. Destarte, uma criança pode revelar diferentes níveis de competência social consoante as características apresentadas pelo indivíduo com quem interage. Segundo a literatura, uma criança terá menos oportunidades de desenvolver a sua competência caso se depare com um sujeito que apresente hostilidade ou indiferença em comparação a um indivíduo que revele ser recetivo e generoso, favorecendo deste modo o estabelecimento de um relacionamento positivo (Rose-Krasnor & Denham, 2009; Saral & Acar, 2021).

Para além das figuras parentais e dos professores, verifica-se que os pares são igualmente relevantes para o desenvolvimento social (Santos et al., 2014). Dentro deste contexto, amigos de elevada qualidade revelam-se importantes fontes de apoio, permitem a

consolidação da identidade e estabelecem-se como modelos para relações futuras (Blair et al., 2015).

Vinculação e Regulação Emocional

A relação entre o bebê e a figura de vinculação caracteriza-se por uma interação emocional recíproca que possibilita a manutenção da relação. Deste modo, ambos demonstram sensibilidade recíproca aos sinais emocionais, ajustando as suas respostas de modo a favorecer a regulação emocional mútua. A título de exemplo, a mãe influencia os estados emocionais do bebê ao oferecer uma resposta adequada e ao controlar os níveis de excitação do mesmo. Por sua vez, o bebê contribui para a regulação emocional da mãe ao responder de forma adequada às suas iniciativas, aproximando-se ou afastando-se conforme o nível de estimulação e reagindo de forma coerente às expressões emocionais maternas (Cole et al., 2004).

De acordo com a literatura, sugere-se que os vínculos e experiências relacionais precoces guiam o desenvolvimento dos processos de autorregulação na infância (Fernandes et al., 2021). Embora os bebês e crianças pequenas recorram muitas vezes à regulação emocional de outras pessoas, acabam por desenvolver estratégias de autorregulação cada vez mais elaboradas e eficazes à medida que amadurecem emocionalmente e cognitivamente (Kraft et al., 2023).

Segundo a literatura, os pais de crianças com vinculação segura revelam uma maior competência para identificar e antecipar as necessidades emocionais dos filhos, o que se traduz numa resposta mais sensível aos seus sinais (Cooke et al., 2019). Quando a criança tem a presença de um progenitor que demonstra cuidado e responsividade às suas necessidades de forma assídua, a criança percebe que dispõe de alguém que lhe proporciona segurança, especialmente em momentos de aflição. Assim, a resposta sensível dos cuidadores às necessidades da criança promove percepções positivas acerca dos outros e contribui para o fortalecimento da sua confiança, permitindo-lhe enfrentar desafios com maior resiliência (Pinto et al., 2014).

Segundo a literatura, a interação entre mãe e filho costuma centrar-se na regulação emocional da criança, procurando acalmá-la, confortá-la e proporcionar segurança. Por outro lado, a interação entre pai e filho é por norma associada a maior estimulação emocional (Fernandes et al., 2021). Quando os pais desempenham de forma consistente os papéis de base

e refúgio seguros, as crianças aprendem a procurar apoio social em momentos de angústia como um recurso para regular as suas emoções (Cooke et al., 2019). Ademais, a existência de um vínculo seguro com um dos pais pode atuar como um fator protetor, ao reduzir a probabilidade de dificuldades na regulação emocional da criança em contextos de pares, bem como atenuar os efeitos negativos de um vínculo menos seguro face ao outro progenitor (Fernandes et al., 2021).

Deste modo, a relação entre a criança e os pais e a forma como estes reagem aos pedidos da criança, é fundamental para que a mesma aprenda a lidar com as suas emoções (Pinto et al., 2014). Os cuidadores de crianças com vinculação segura utilizam com maior frequência uma linguagem emocional mais elaborada, contribuindo para que estas desenvolvam uma compreensão mais apurada das suas próprias emoções. Consequentemente, as crianças demonstram-se mais recetivas ao reconhecimento e à expressão emocional (Cooke et al., 2019).

Assim, as relações precoces desempenham um papel crucial na regulação emocional durante as interações sociais, a qual se encontra intimamente relacionada com o desenvolvimento da capacidade de autorregulação da criança (Cole et al., 2004). Por sua vez, o processo de autorregulação revela-se fundamental para que a criança desenvolva relações interpessoais saudáveis (Pinto et al., 2014).

Regulação Emocional, Agressividade, Competência Social

Na fase pré-escolar, a regulação emocional assume um papel fundamental, tanto pela maior complexidade das experiências emocionais próprias desta etapa do desenvolvimento, como pelas exigências sociais crescentes. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento da capacidade de compreender e regular as próprias emoções possibilita um controlo emocional mais adequado e autónomo (Denham et al., 2003).

Os pais desempenham um papel central na regulação emocional da criança, dado que a adoção de práticas parentais que incentivem o desenvolvimento da autorregulação emocional permite à criança gerir adequadamente emoções, como a raiva, o que contribui para a redução dos comportamentos agressivos (Kodak & Güzel, 2024). Estratégias parentais que se baseiam em punição severa e controlo excessivo podem conduzir à agressividade, o que origina dificuldades nas interações sociais. Quando expostas a este tipo de disciplina, as crianças reproduzem padrões relacionais disfuncionais, o que pode resultar no surgimento de

comportamentos antissociais e na dificuldade em regular as suas emoções (Rademacher et al., 2025).

De acordo com a literatura científica, crianças que exibem comportamentos agressivos são mais propensas a enfrentar dificuldades nas interações com os pares, o que pode levar à rejeição social (Kodak & Güzel, 2024). Consequentemente, dado que a regulação emocional depende em grande medida do contexto social, crianças que são frequentemente ignoradas ou rejeitadas pelos pares podem dispor de menos oportunidades para desenvolver competências adequadas de autorregulação emocional (Salerni & Messetti, 2025).

Crianças emocionalmente hábeis conseguem manter um estado de espírito positivo em diferentes contextos sociais, resultado da sua capacidade de gerir adequadamente as emoções. Esta competência possibilita-lhes interagir de forma adequada com diferentes pessoas, favorecendo o estabelecimento de relações positivas tanto com os colegas como com os cuidadores (Djambazova-Popordanoska, 2016). Adicionalmente, crianças que demonstram maior compreensão das emoções são suscetíveis a responder de forma mais empática e cooperativa nas interações com os colegas. Estas crianças são frequentemente percebidas pelos professores como mais competentes no domínio social e descritas como mais afetuosas e solidárias. A capacidade de reconhecer expressões faciais e de interpretar corretamente as emoções associadas a diferentes contextos sociais favorece comportamentos pró-sociais e contribui para relações interpessoais mais positivas e harmoniosas (Denham et al., 2003).

Por outro lado, crianças que apresentam dificuldades em gerir as suas emoções costumam desenvolver percepções negativas em relação aos colegas e às figuras de vinculação, o que pode prejudicar a qualidade das suas interações sociais ao longo do tempo. Estas crianças sentem-se frequentemente vulneráveis e incompreendidas, o que pode levar ao isolamento social (Djambazova-Popordanoska, 2016).

Competência Social e Vinculação

O desenvolvimento da competência social tem as suas origens nas primeiras experiências relacionais dentro da família, sendo que a natureza e a qualidade dessas ligações afetivas exercem influência direta sobre a forma como a criança interage e constrói laços em contextos sociais mais amplos, particularmente nas relações com os pares. Assim, é possível considerar que tanto a disponibilidade de apoio social como a qualidade dos vínculos

estabelecidos desempenham um papel determinante nas diferenças observadas ao nível da competência social das crianças (Veríssimo et al., 2011).

Segundo Waters & Sroufe (1983), considera-se competente o bebé que é capaz de se separar do cuidador e explorar o ambiente na ausência de ameaça, procurando a figura de vinculação quando se sente angustiado e que, após encontrar conforto, retoma a brincadeira. Assim, a criança que vê o seu cuidador como alguém acessível e sensível às suas necessidades, desenvolve maior confiança ao explorar novos ambientes sociais (Veríssimo et al., 2011).

Crianças que desenvolvem vínculos seguros costumam demonstrar atitudes mais positivas nas suas interações com os pares, revelando maior empatia, cooperação e competências sociais, aspetos frequentemente reconhecidos também pelos professores, que as avaliam como mais ajustadas e com menos comportamentos problemáticos. Por outro lado, crianças com um historial de vinculação insegura mostram-se mais inclinadas a interpretar situações sociais ambíguas como ameaçadoras, revelando maiores dificuldades nas interações com os outros e apresentando com maior frequência comportamentos desadaptativos (Fernandes et al., 2019).

É, portanto, através dos cuidadores, bem como dos restantes membros familiares, que a criança estabelece o primeiro contacto com o meio social, constituindo-se o ambiente familiar como o alicerce para o seu desenvolvimento social (Junge et al., 2020). Ademais, a interação entre a criança e o cuidador é fundamental não só para o desenvolvimento das competências sociais, mas também para a construção da autoestima e da confiança nos outros (Bowlby, 1982).

A Teoria dos Sistemas Ecológicos defende que a competência social das crianças é influenciada pelas relações estabelecidas com os pais e os professores, bem como a qualidade destas interações, que poderá facilitar ou prejudicar a competência adquirida pela criança. Esta ideia encontra-se em consonância com a Teoria da Vinculação, a qual sustenta que é por meio das relações primárias que as crianças formam Modelos Internos Dinâmicos, os quais originam expectativas para relacionamentos futuros (Saral & Acar, 2021).

Relações com as figuras parentais que se regem pelo conflito costumam impactar negativamente a competência da criança. Contudo, a Teoria dos Sistemas Ecológicos enfatiza que, apesar dos efeitos desfavoráveis de um determinado relacionamento, experiências favoráveis noutra contexto relacional, como, por exemplo, a escola, podem compensar esse impacto (Saral & Acar, 2021).

Uma relação de vinculação segura pode contribuir para o desenvolvimento da competência social futura por diversas razões. Em primeiro lugar, uma história marcada pela

disponibilidade e responsividade do cuidador leva a criança a construir expectativas sociais positivas. Além disso, ao experienciar uma relação empática e sensível, a criança aprende sobre reciprocidade e sobre a natureza das interações baseadas na empatia. Por último, o cuidado consistente e atento promove o desenvolvimento de um sentimento de autovalorização e confiança nas próprias capacidades (Elicker et al., 1992).

Por outro lado, crianças com vínculos inseguros costumam manifestar comportamentos mais agressivos, níveis inferiores de competência social e uma baixa autoestima. Esses padrões relacionais precoces podem comprometer a capacidade da criança de formar laços saudáveis com os pares, uma vez que a percepção negativa de si própria e dos outros pode favorecer dinâmicas de hostilidade. Em contrapartida, uma vinculação segura desempenha um papel protetor, facilitando o desenvolvimento emocional e social e prevenindo comportamentos problemáticos. Assim, a relação de vinculação constitui a base sobre a qual a criança explora o meio social, ao desenvolver progressivamente competências interpessoais e a capacidade de expressar respostas emocionais adequadas (Ooi et al., 2006).

O Presente Estudo

O presente estudo visa compreender como a qualidade da vinculação aos pais se associa à competência social e à agressividade em crianças de idade pré-escolar, ao analisar também o papel da regulação emocional como possível variável mediadora ou moderadora desta relação.

Este estudo assenta na premissa de que as vinculações precoces desempenham um papel central no desenvolvimento infantil, uma vez que os primeiros laços afetivos constituem a base sobre a qual se desenvolvem as competências sociais subsequentes (Bowlby, 1982). De acordo com a Teoria da Vinculação, as experiências iniciais dão origem a Modelos Internos Dinâmicos (MID), que orientam as perceções da criança sobre si própria e as suas expectativas em relação ao comportamento dos outros (Bowlby, 1988).

Torna-se, assim, fundamental compreender esta fase inicial do desenvolvimento infantil, dado o seu impacto na capacidade da criança de regular emoções e de adotar comportamentos socialmente adequados ou desadaptativos (Denham et al., 2003; Thompson, 1994). Os anos pré-escolares revelam-se, assim, fulcrais para o desenvolvimento da regulação emocional, dado que é nesta fase que as crianças começam a lidar com a autorregulação (Fernandes et al., 2021).

A escolha da agressividade como uma das variáveis a investigar neste estudo deve-se, sobretudo, ao facto de esta estar associada a futuros problemas comportamentais na idade adulta (Kodak & Güzel, 2024). Acresce que crianças em idade pré-escolar com elevados níveis de comportamentos agressivos apresentam maiores dificuldades de socialização no contexto escolar (Rademacher et al., 2025). Além disso, torna-se relevante aprofundar o estudo da agressividade nesta faixa etária, uma vez que a investigação sobre esta variável é ainda escassa comparativamente a outras etapas do ensino escolar (Falla et al., 2023).

Considera-se igualmente relevante adotar uma abordagem que se fundamenta na perspectiva de múltiplos informantes em relação à realidade da criança. Desta forma, o estudo distingue-se por integrar múltiplos informantes, como a criança, pais e educadoras, permitindo uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento socioemocional da criança.

Método

Participantes

Este estudo foi composto por 30 crianças (17 raparigas e 13 rapazes), com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade ($M = 4.77$; $DP = 0.77$).

A amostra desta investigação pertence ao distrito de Lisboa e a recolha de dados foi realizada num jardim de infância, nomeadamente num colégio privado.

Em média, as mães possuem 42 anos ($DP=3.34$). Quanto à escolaridade das mães, 17.24% completaram o ensino secundário, 55.17% a licenciatura, 17.24% o mestrado e 10.34% o doutoramento. Os pais apresentam uma idade média de 43 anos ($DP=3.99$). Relativamente à escolaridade dos pais, 7.14% completaram o 3.º ciclo, 14.29% o ensino secundário, 60.71% a licenciatura e 17.85% o mestrado. Com base nas características socioeconómicas da comunidade local, as famílias deste estudo podem ser consideradas de classe média-alta.

O presente estudo inclui apenas as crianças que tiveram o consentimento informado dos Encarregados de Educação. Deste modo, utilizou-se um processo de amostragem de conveniência, do tipo não probabilístico. As educadoras de infância também participaram neste estudo, ao preencherem um questionário a fim de avaliarem o comportamento social das crianças.

Instrumentos

Questionário de Dados Sociodemográficos

O questionário sociodemográfico, elaborado pela equipa de investigação do orientador do presente estudo, possibilitou a recolha de informações acerca da amostra, incluindo dados pessoais e familiares de cada criança. Este instrumento permite uma caracterização mais detalhada da amostra de estudo, considerando informações sobre a faixa etária, as habilitações literárias e o estado civil dos pais, bem como a idade e o sexo das crianças. Para o preenchimento deste questionário, foi solicitada a colaboração dos pais.

Attachment Story Completion Task (Bretherton et al., 1990)

O *Attachment Story Completion Task* (ASCT) procura, através do complemento de histórias, aceder ao modelo interno de vinculação das crianças. O investigador convida a criança a desenvolver uma história de acordo com os cenários que vai apresentando, os quais

retratam o dia a dia familiar. A aplicabilidade deste instrumento é entre os 3 e os 6 anos de idade e tem a duração de 30 minutos. O material usado para o funcionamento deste instrumento é nomeadamente uma família de bonecos (pai, mãe, duas crianças do mesmo sexo da criança avaliada, embora de idades diferentes e uma vizinha), adereços que correspondem ao ambiente de uma casa (por exemplo, mesa, cadeiras e camas) e ainda um jardim (relva e uma rocha). Durante a aplicação do instrumento, a criança é incentivada a criar pequenas narrativas para dar continuidade às histórias apresentadas pelo investigador (Pinto et al., 2013).

O ASCT é constituído por seis histórias diferentes, cada uma elaborada para abordar uma problemática específica relacionada com a vinculação. No início, é apresentada a história do Aniversário, que funciona como uma história introdutória para familiarizar a criança com a tarefa.

O conjunto é formado por seis histórias distintas, cada uma concebida para explorar uma questão específica da vinculação: (1) a resposta da figura de vinculação enquanto autoridade perante um incidente envolvendo a criança (história do Sumo Entornado); (2) a dor da criança como fator que desperta a necessidade de proteção e proximidade (história do Joelho Magoado); (3) a criança a enfrentar o medo (história do Monstro no Quarto); (4) a experiência de separação e a forma como a criança lida com a presença de um cuidador substituto, neste caso, a vizinha (história da Partida) e, por último, (5) o reencontro com os pais após a separação (história do Reencontro).

Emotion Regulation Checklist (Shields & Cicchetti, 1997)

O *Emotion Regulation Checklist* (ERC) é um instrumento utilizado para avaliar a regulação emocional das crianças, o qual é preenchido por um adulto que mantenha uma relação de proximidade face à criança. No presente estudo solicitou-se aos pais o preenchimento deste questionário.

O ERC é constituído por 24 itens, os quais são avaliados numa escala de Likert de 4 pontos, que varia entre (1) Nunca e (4) Quase sempre. Este instrumento é constituído por duas subescalas principais, nomeadamente a Regulação Emocional e a Labilidade Negativa/Emocional (Shields & Cicchetti, 1997).

A subescala da Regulação Emocional avalia a capacidade da criança para expressar as suas emoções de forma ajustada, demonstrar empatia e reconhecer os seus próprios estados emocionais. Exemplos de itens são “É empático com os outros” e “É capaz de dizer quando está triste, zangado, furioso, com medo ou apreensivo”. Já a subescala Labilidade

Negativa/Emocional avalia a instabilidade emocional, a falta de flexibilidade e a tendência para expressar afetos negativos de forma desregulada. Exemplos de itens incluem “É propenso a explosões de raiva” e “Exibe grandes oscilações de humor” (Shields & Cicchetti, 1997).

Social Competence and Behavior Evaluation Scale (LaFreniere & Dumas, 1996)

O *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* (SCBE-30) é um questionário que avalia a competência social, a regulação e a expressão de emoções e dificuldades de ajustamento em crianças com idades compreendidas entre os 30 e os 78 meses (LaFreniere & Dumas, 1996). A versão original do instrumento conta com 80 itens organizados em oito subescalas, enquanto a versão reduzida, a qual foi utilizada neste estudo, abrange 30 itens. O questionário inclui tanto indicadores de competências sociais, quanto sinais de dificuldades comportamentais. A avaliação do comportamento infantil é realizada pelos educadores de infância, que assumem um papel central neste processo. Dado que os problemas emocionais e comportamentais na infância raramente são observáveis diretamente por profissionais de saúde, é imprescindível recorrer a informações confiáveis de cuidadores que acompanham a criança no dia a dia (LaFreniere & Dumas, 1996).

O questionário apresenta um formato de resposta do tipo Likert de 6 pontos, em que 1 corresponde a “Nunca” e 6 a “Sempre”. É composto por três subescalas, cada uma com 10 itens: (1) Competência Social, a qual avalia comportamentos pró-sociais que refletem uma personalidade bem ajustada e emocionalmente madura; (2) Raiva-Agressão que avalia comportamentos externalizantes, incluindo raiva, comportamentos agressivos, egoístas ou de oposição e (3) Ansiedade-Retirada, que avalia comportamentos ansiosos, deprimidos, de isolamento ou dependência excessiva.

Procedimento

Para a realização do presente estudo, foi contactado um jardim de infância, nomeadamente um colégio privado da região de Lisboa. De seguida, sucedeu-se à apresentação do projeto de investigação e, conseqüente, aprovação por parte da direção do colégio.

Após a permissão concedida pela direção, procedeu-se à entrega dos consentimentos informados aos encarregados de educação, nos quais se explicou o objetivo do estudo e os instrumentos a aplicar. Foi também solicitada a autorização para a participação das crianças, sendo esta de carácter voluntário.

Posteriormente, deu-se início à recolha de dados, tendo sido disponibilizado pela direção um gabinete com condições adequadas para a aplicação do *Attachment Story Completion Task* (ASCT), estando apenas presente o administrador e a criança avaliada. As crianças foram retiradas do contexto sala de aula, de forma a ser aplicada a prova a cada aluno(a) individualmente. Com o objetivo de proceder à cotação posterior das narrativas, foi pedida a autorização da gravação em áudio durante a administração.

Para a aplicação do ASCT, cada boneco da família é inicialmente apresentado à criança, solicitando-se que atribua um nome a cada membro familiar, bem como à vizinha. A tarefa começa com uma breve introdução destinada a familiarizar a criança com a prova, durante a qual o investigador diz: “Vamos brincar um bocadinho. Trouxe aqui uns brinquedos para criarmos umas histórias”. Em seguida, explica-se à criança que dará continuidade à história após a introdução do investigador. Cada história é então iniciada, sendo dada a instrução: “Mostra-me o que acontece a seguir...”, deixando os bonecos e os adereços disponíveis para que a criança desenvolva a história de forma espontânea. Para iniciar a narrativa seguinte, o administrador indica: “Tenho uma ideia para uma história diferente” ou “Podemos passar à próxima história?”. De forma a promover o envolvimento da criança ao longo da prova, é-lhe pedido, no final de cada história, que ajude a organizar o cenário para a próxima narrativa.

O *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* (SCBE) foi entregue e preenchido por cada educadora de infância, tendo sido referido que, em caso de alguma dúvida, poderiam entrar em contacto com o investigador. Adicionalmente, o questionário dos dados sociodemográficos e o *Emotion Regulation Checklist* (ERC) foi entregue pelas educadoras a cada encarregado de educação, de modo a estes facultarem as informações necessárias sobre os seus educandos.

A cotação das provas foi realizada por investigadores, que não participaram na recolha de dados, garantindo-se desta forma a confidencialidade dos mesmos e a privacidade dos participantes. Todos os dados foram submetidos a análise estatística através do programa *Statistical Package For The Social Sciences – SPSS Statistics*.

Resultados

Fiabilidade dos Instrumentos

De seguida, apresenta-se a análise da fiabilidade dos instrumentos utilizados, com o intuito de verificar a consistência das respostas e, subsequentemente, a validade dos resultados obtidos.

Tabela 1 - Fiabilidade das Narrativas de Vinculação

	Média	DP	CCI*
ASCT	3.95	0.88	0.95

* coeficiente de correlação intraclasse; (> 0.90: excelente concordância)

Tabela 2 - Fiabilidade das Dimensões da Competência Social e da Regulação Emocional

	Alpha
Agressividade	.94
Isolamento	.88
Competência Social	.92
Regulação Emocional	.64
Labilidade Negativa	.85

A cotação das narrativas de vinculação apresentou excelente concordância entre os avaliadores (ver Tabela 1). Os valores de alfa obtidos para as dimensões da Competência Social e da Regulação Emocional indicam uma fiabilidade entre aceitável e excelente (ver Tabela 2).

Análises Descritivas

De modo a averiguar e quantificar o grau de associação entre as variáveis em estudo, procedeu-se à realização de uma análise correlacional, por meio da correlação de Pearson, entre as dimensões da competência social, regulação emocional e vinculação.

Tabela 3 - Correlações entre Variáveis

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7
1 Agressividade	--						
2 Isolamento	-0.28	--					
3 Competência Social	-0.43*	-0.05	--				
4 Regulação Emocional	0.02	0.06	-0.24	--			
5 Labilidade	0.30	-0.11	-0.16	-0.31+	--		
6 Vinculação	-0.04	-0.17	0.47**	0.04	-0.29	--	
7 Idade	-0.13	-0.44*	-0.05	-0.09	0.26	-0.09	--
8 Sexo	0.22	-0.20	-0.55**	0.21	0.13	-0.10	0.18

N=30, * p<.05; ** p<.01; + p<.10

Conforme se verifica na Tabela 3, foi possível constatar a existência de uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre as dimensões da agressividade e da competência social. Por outro lado, a agressividade e a labilidade, apresentam uma correlação positiva moderada. Ainda relativamente à agressividade, verificou-se uma correlação negativa muito fraca com a qualidade da vinculação.

Constata-se uma correlação negativa fraca entre a regulação emocional e a competência social, em oposição ao que se encontra na literatura científica. Relativamente à correlação

negativa moderada entre regulação emocional e à labilidade, observa-se um efeito marginal ($p < 0.10$).

Nesta amostra, não se verifica uma correlação significativa entre as variáveis da vinculação e da regulação emocional. No entanto, constata-se uma correlação positiva e altamente significativa entre a vinculação e a competência social, o que está de acordo com a teoria. Em relação à vinculação e à labilidade, verifica-se uma correlação negativa, conforme esperado teoricamente, embora fraca nesta amostra.

A idade e o isolamento evidenciam uma correlação negativa e estatisticamente significativa, o que indica que, à medida que a idade aumenta, os níveis de isolamento diminuem. Por fim, verifica-se uma correlação negativa e altamente significativa entre o sexo e a competência social, mostrando que o sexo feminino desta amostra apresenta maior competência social em comparação com o sexo masculino.

Análise Univariada em Função do Sexo

A Tabela 4 retrata a comparação das médias entre o sexo feminino e masculino para cada variável do estudo, indicando também o nível de significância das diferenças em função do sexo. Para avaliar estas diferenças procedeu-se à realização do teste t de Student.

Tabela 4 - Estatísticas e Diferença de Médias em função do Sexo

	Sexo	N	Média	DP	t	df	p
Agressividade	F	17	1.43	0.47			
	M	13	1.85	1.32	-1.21	14.31	0.30
Isolamento	F	17	1.96	0.76			
	M	13	1.62	1.00	1.07	28.00	0.30
Competência Social	F	17	4.86	0.87			
	M	13	3.86	0.64	3.47	28.00	0.00 **
Regulação Emocional	F	17	3.43	0.54			
	M	13	3.64	0.44	-1.14	28.00	0.26
Labilidade Negativa	F	17	1.43	0.35			
	M	13	1.52	0.35	-0.69	28.00	0.49
Vinculação	F	17	4.03	0.93			
	M	13	3.85	0.85	0.56	28.00	0.58

**p<0.01

Conforme se observa na Tabela 4, verifica-se que o sexo masculino (M = 1.85; DP = 1.32) apresenta valores superiores de agressividade em comparação com o sexo feminino (M = 1.43; DP = 0.47). No entanto, não se constata diferenças estatisticamente significativas, $t(14.31) = -1.21, p = 0.30$.

No que diz respeito ao isolamento, o sexo feminino ($M = 1.96$; $DP = 0.76$) apresenta valores mais elevados do que o sexo masculino ($M = 1.62$; $DP = 1.00$). Contudo, esta diferença não se revela estatisticamente significativa, $t(28.00) = 1.07$, $p = 0.30$.

Verifica-se que o sexo feminino ($M = 4.86$; $DP = 0.87$) apresenta valores superiores de competência social em comparação com o sexo masculino ($M = 3.86$; $DP = 0.64$), sendo esta diferença de médias altamente significativa ($p < 0.01$).

Observa-se que o sexo masculino ($M = 3.64$; $DP = 0.44$) evidencia maior regulação emocional em comparação com o sexo feminino ($M = 3.43$; $DP = 0.54$), embora a diferença não seja estatisticamente significativa, $t(28.00) = -1.14$, $p = 0.26$.

Constata-se que o sexo masculino ($M = 1.52$; $DP = 0.35$) revela níveis mais elevados de labilidade em comparação com o sexo feminino ($M = 1.43$; $DP = 0.35$). Contudo, esta diferença não é estatisticamente significativa, $t(28.00) = -0.69$, $p = 0.49$.

Em relação à qualidade da vinculação, o sexo feminino ($M = 4.03$; $DP = 0.93$) apresenta valores superiores em comparação com o sexo masculino ($M = 3.85$; $DP = 0.85$). No entanto, esta diferença não atingiu significância estatística, $t(28.00) = 0.56$, $p = 0.58$.

Análises de Regressão Múltipla

Apesar do padrão das correlações entre as variáveis do presente estudo não indicar a existência de mediação, e porque os modelos de regressão não são simples correlações, foram realizadas análises de mediação através do modelo 4 do PROCESS (Hayes, 2018), de forma a verificar se a regulação emocional e a labilidade negativa são mediadoras da relação entre a qualidade da vinculação a competência social, a agressividade e isolamento. Nesta análise, pretendeu-se ainda testar a relação das dimensões acima referidas com as co-variáveis idade e sexo, assim como testar a existência de moderação pela regulação emocional e a labilidade negativa. Foram, portanto, efetuadas três análises de mediação, nas quais a competência social, a agressividade e o isolamento foram definidas como variáveis dependentes (Y), a vinculação como variável independente (X), e a regulação emocional (M1) e a labilidade negativa (M2) como variáveis mediadoras e moderadoras.

Tabela 5 - Resumo da Mediação da Regressão da Competência Social pela Vinculação

Modelo		Efeito (B)	Intervalo de Confiança		Teste-t	p	
			LI	LS			
Efeito Total	X	<i>c</i>	.43	.13	.74	2.92	.007**
Efeito Direto	X	<i>c'</i>	.43	.11	.76	2.74	.011*
Efeito Indireto				Boot EP	Boot LI	Boot LS	
Total:	X	$a^1b^1+a^2b^2$	.00	.08	-.19	15	ns
M1: Reg. Emocional	X	a^1b^1	-.01	.04	-.11	.07	ns
M2: Labilidade/Neg.	X	a^2b^2	.01	.08	-.18	.14	ns

Testes de Interação X * M

M1* X: F (1; 23) = .04; p = .85

M2* X : F (1; 23) = .43; p = .52

Conclusão: Não existem moderações. Existe efeito total e efeito direto significativos da Vinculação. Não existem efeitos indiretos. Não existem mediações

*p<.05; **p<.01; ns= não significativo.

Através da análise de regressão múltipla (ver Tabela 5), é possível constatar um efeito significativo entre a vinculação e a competência social ($p = .01$). No Anexo A (p. 49), verifica-se um efeito significativo da co-variável sexo ($b = -.87; p < .01$), indicando que o sexo feminino nesta amostra apresenta maior competência social em comparação com o sexo masculino. Por outro lado, não foram observados efeitos significativos de moderação da regulação emocional ($p = .85$) e da labilidade negativa ($p = .52$) na relação entre a vinculação e a competência social.

Tabela 6 - Resumo da Mediação da Regressão da Agressividade pela Vinculação

Modelo			Efeito (B)	Intervalo de Confiança		Teste-t	p
				LI	LS		
Efeito Total	X	<i>c</i>	-.04	-.45	.38	-.18	.86
Efeito Direto	X	<i>c'</i>	.07	-.35	.49	-.33	.75
Efeito Indireto				Boot EP	Boot LI	Boot LS	
Total:	X	$a'b'+a^2b^2$	-.10	.13	-.38	.13	ns
M1: Reg. Emocional	X	$a'b'$	.00	.05	-.13	.11	ns
M2: Labilidade/Neg.	X	a^2b^2	-.11	.11	-.34	.09	ns

Testes de Interação X * M
M1* X: F (1; 23) = .94; p = .34
M2* X : F (1; 23) = .01; p = .94

Conclusão: Não existem moderações. Não existe efeito total, direto ou indireto da Vinculação. Não existem mediações.

Relativamente à variável agressividade (ver Tabela 6), observa-se que a vinculação não se revelou um preditor significativo da agressão ($p = .75$). Verifica-se, contudo, um efeito marginal da labilidade negativa na agressividade ($p = .08$, ver Anexo A, p. 51), o que sugere que uma maior labilidade emocional se associa a níveis mais elevados de agressividade. No entanto, não foram observados efeitos de moderação significativos da regulação emocional ($p = .34$) nem da labilidade negativa ($p = .94$) na relação entre a vinculação e a agressividade.

Tabela 7 - Resumo da Mediação da Regressão do Isolamento pela Vinculação

Modelo			Efeito (B)	Intervalo de Confiança		Teste-t	p
				LI	LS		
Efeito Total	X	<i>c</i>	-.23	-.57	.12	-1.34	.19
Efeito Direto	X	<i>c'</i>	-.24	-.61	.14	-1.31	.20
Efeito Indireto				Boot EP	Boot LI	Boot LS	
Total:	X	$a'b'+a^2b^2$	.01	.09	-.14	.24	ns
M1: Reg. Emocional	X	$a'b'$	.00	.03	-.04	.10	ns
M2: Labilidade/Neg.	X	a^2b^2	.01	.08	-.13	.19	ns

Testes de Interação X * M	Conclusão: Não existem moderações. Não existe efeito total, direto ou indireto da Vinculação. Não existem mediações.
M1* X: F (1; 23) = .13; p = .72	
M2* X : F (1; 23) = .06; p = .80	

Em relação à variável isolamento (ver Tabela 7), não se observaram efeitos significativos da vinculação sobre o isolamento ($p = .20$). Contudo (ver Anexo A, p. 53), a idade revelou ser um preditor significativo do isolamento ($b = -.47, p = .03$), o que indica que crianças mais velhas apresentam menores níveis de isolamento. Não foram observados efeitos de moderação significativos da regulação emocional ($p = .72$) ou da labilidade negativa ($p = .80$) na relação entre a vinculação e o isolamento.

Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo analisar a relação entre a vinculação, a agressividade e a competência social em crianças de idade pré-escolar, assim como testar o possível efeito mediador ou moderador da regulação emocional em relação a esta associação.

O *Attachment Story Completion Test* (ASCT) permitiu avaliar a segurança da vinculação através dos modelos internos de vinculação das crianças, os quais são construídos com base nas suas vivências em relação às figuras de vinculação (Bretherton et al., 1990). Adicionalmente, foi aplicado o *Social Competence and Behavior Evaluation Scale* (SCBE) de forma a avaliar a competência social das crianças. Os resultados desta amostra corroboram a existência de uma correlação positiva e significativa entre a vinculação e a competência social, ou seja, crianças com relações de vinculação seguras, demonstram ser mais competentes a nível social. Estes resultados encontram-se em concordância com a literatura científica (Groh et al., 2014; Nóbrega et al., 2019; Veríssimo et al., 2011).

Além disso, os resultados fundamentam-se na Teoria da Vinculação, a qual sugere que a disponibilidade e sensibilidade consistentes do cuidador favorecem o desenvolvimento da confiança na relação, que se torna o alicerce das futuras experiências interpessoais da criança. Assim, a relação com o cuidador surge como um elemento fulcral na construção de uma vinculação segura e, conseqüentemente, possui um papel determinante no desenvolvimento socioemocional da criança (Bowlby, 1982). Igualmente, a vinculação segura contribui para a promoção da autoestima e da competência da criança, permitindo-lhe interagir com os pares de maneira mais confiante e tornando-se também um parceiro social mais atrativo (Elicker et al., 1992). Por outro lado, a vinculação insegura pode comprometer a qualidade das relações com os outros, aumentando a probabilidade de comportamentos de externalização e sintomas de internalização (Luo et al., 2025). Ademais, crianças com vinculação insegura são, por norma, reconhecidas pelos adultos como socialmente menos competentes em comparação às que apresentam vinculação segura (Groh et al., 2014). Este facto pode contribuir para a compreensão da correlação significativa constatada entre a qualidade da vinculação e a competência social desta amostra, dado que o SCBE foi preenchido pelas educadoras.

No presente estudo, verificou-se uma correlação negativa, ainda que fraca, entre a regulação emocional e a competência social. Este resultado contrasta com a maioria dos estudos (Denham et al., 2003; Korucu et al., 2022), os quais indicam que crianças com maior

capacidade de regulação emocional também revelam níveis superiores de competência social. De acordo com a Teoria da Vinculação, a regulação emocional é fortemente influenciada pela qualidade das relações precoces com as figuras de vinculação. Crianças que experienciam uma vinculação segura são propensas a desenvolver estratégias de regulação emocional adaptativas, o que, por sua vez, resulta em interações sociais mais positivas (Pinto et al., 2014).

A ausência desta correlação, no presente estudo, pode ser explicada pelo facto da autorregulação emocional ainda não estar totalmente consolidada face às crianças de idade pré-escolar, o que pode dificultar a expressão da regulação. Segundo a literatura, a capacidade de regular eficazmente as próprias emoções emerge durante os anos pré-escolares e no início do ensino primário, sendo este o período em que se observam os avanços mais marcantes, nomeadamente entre os cinco e os sete anos (Djambazova-Popordanoska, 2016). Além do mais, a maior parte das crianças deste estudo compreende a faixa etária dos quatro e cinco anos, o que sugere que muitas ainda se encontram em fase de desenvolvimento da autorregulação emocional. Desta forma, a ausência de correlação significativa entre a regulação emocional e a competência social poderá dever-se ao processo de amadurecimento da autorregulação. Adicionalmente, os comportamentos relacionados com a labilidade, uma das subescalas do *Emotion Regulation Checklist* (ERC), são mais facilmente observáveis do que os comportamentos regulatórios (Shields & Cicchetti, 1997).

Relativamente à correlação entre as variáveis da agressividade e da competência social, observou-se que crianças mais competentes a nível social evidenciaram menos agressividade, o que se encontra em conformidade com a literatura (Hukkelberg et al., 2019; Vahedi et al., 2012). Este resultado explica-se pelo facto de uma vinculação segura com os pais favorecer o desenvolvimento de competências sociais que, posteriormente, expandem-se a outras interações. Assim, a segurança proporcionada pelas relações precoces promove a adoção de comportamentos sociais, diminuindo a probabilidade de comportamentos agressivos (Fernandes et al., 2019).

Neste estudo, foi observada uma correlação negativa e significativa entre a idade e o isolamento, o que indica que crianças mais velhas apresentam menores níveis de isolamento. Este resultado pode ser explicado pelo facto de, com o avanço da idade, as crianças participarem em interações com os pares mais complexas, o que lhes permite compreender melhor o comportamento dos colegas, assim como reagir de forma mais adequada (Guedes et al., 2023).

No que diz respeito às diferenças entre os sexos nas diferentes dimensões analisadas, através da amostra deste estudo foi possível verificar que o sexo feminino apresenta maior competência social comparativamente com o sexo masculino, o que está em consonância com a literatura científica (Fernandes et al., 2019; Hajovsky et al., 2022). No domínio biológico, os meninos apresentam níveis mais elevados de atividade e excitação, assim como um menor controlo inibitório em comparação com as meninas (Chaplin, 2015). Por sua vez, a Teoria da Aprendizagem Social (Bandura et al., 1961) afirma que as crianças adotam comportamentos consistentes com os papéis de género. A Teoria do Esquema de Género complementa esta perspetiva, ao defender que as crianças desenvolvem esquemas cognitivos relativos ao seu género a partir das observações do meio social, optando pela escolha de atividades e interações que são concordantes com o seu género (Chaplin & Aldao, 2013).

De acordo com a literatura, os educadores costumam considerar as meninas mais sociáveis, enquanto os meninos são frequentemente vistos como mais agressivos ou provocadores. Quando surgem comportamentos inadequados, nomeadamente em interações sociais, os educadores revelam ser mais tolerantes com os meninos e mais críticos em relação às meninas. Assim, de forma a evitar críticas, as meninas aprendem a regular o seu comportamento com mais frequência do que os meninos (Vahedi et al., 2012). Adicionalmente, estas diferenças tornam-se mais visíveis quando interagem com pessoas menos familiares, uma vez que as crianças ajustam o seu comportamento para se manterem dentro do que é considerado socialmente aceitável (Chaplin & Aldao, 2013). Estes argumentos são reforçados pelo facto de, no presente estudo, a competência social ter sido avaliada pelas educadoras.

No que respeita à agressividade, os resultados do presente estudo indicam que o sexo masculino apresenta níveis superiores em comparação com o sexo feminino. Estes resultados estão em consonância com investigações anteriores que sugerem que os meninos manifestam mais comportamentos agressivos do que as meninas (Orue & Calvete, 2011). Uma possível explicação para este resultado relaciona-se com fatores biológicos, dado que o sexo masculino apresenta níveis mais elevados de testosterona, o que está associado a uma maior impulsividade e a respostas comportamentais de confronto (Padgett & Tremblay, 2020). Sob outra perspetiva, a Teoria da Aprendizagem Social propõe que a agressividade pode ser aprendida através da observação e imitação dos comportamentos de outros sujeitos, sendo também influenciada pelas expectativas sociais associadas ao sexo (Bandura et al., 1961). Adicionalmente, os

rapazes são, geralmente, instruídos a reagir de forma física e a defender-se, enquanto as raparigas são ensinadas a evitar situações de risco (Padgett & Tremblay, 2020).

Relativamente ao efeito moderador da regulação emocional, não foram observados efeitos significativos na relação entre a vinculação e a competência social nem na relação entre a vinculação e a agressividade. Por outras palavras, o nível da regulação emocional das crianças não alterou a forma como a vinculação se associou à competência social ou aos comportamentos agressivos. Este resultado sugere que, no contexto do presente estudo, a regulação emocional não desempenhou um papel moderador. É provável que resultados mais robustos pudessem ser obtidos com uma amostra de maior dimensão e através de um estudo longitudinal, considerando que a autorregulação evolui progressivamente com a idade.

Limitações e Investigações Futuras

Inobstante o seu contributo ao nível científico, esta investigação apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, a amostra do estudo, nomeadamente os pais das crianças, são participantes que pertencem à classe média-alta, uma vez que a recolha de dados decorreu a partir de um colégio privado. Desta forma, a amostra do estudo não representa a globalidade da população portuguesa, mas antes uma minoria da mesma. Em investigações futuras, seria interessante ter uma amostra mais heterogénea, a fim de obter resultados mais representativos do contexto português.

A segunda limitação do presente estudo relaciona-se com o carácter transversal da recolha de dados, ou seja, todos os instrumentos foram aplicados simultaneamente. Para ultrapassar esta limitação, seria recomendável a realização de estudos de carácter longitudinal, que acompanham os participantes ao longo do tempo, permitindo observar mudanças ao longo do desenvolvimento. Além disso, a capacidade de gerir e expressar emoções evolui ao longo da infância. Por este motivo, estudos longitudinais seriam particularmente valiosos, permitindo acompanhar com maior rigor o desenvolvimento da regulação emocional ao longo do tempo.

Em terceiro lugar, a reduzida dimensão da amostra constitui uma limitação, o que significa que os resultados podem diferir caso se utilize uma amostra maior e mais representativa da população portuguesa.

Para investigações futuras, seria pertinente complementar a metodologia com observações diretas, como a interação entre o cuidador e a criança. Este tipo de abordagem permitiria obter uma compreensão mais abrangente e contextualizada das dinâmicas

relacionais. O instrumento *Emotion Regulation Checklist* (ERC) permitiu avaliar a regulação emocional das crianças, contudo, este questionário foi apenas preenchido pelos pais. Dado que a regulação emocional se desenvolve nas interações com os pares e outros adultos, estudos futuros poderiam incluir as educadoras para uma compreensão mais abrangente do funcionamento emocional da criança.

Por fim, verifica-se uma escassez de estudos em Portugal que explorem a regulação emocional enquanto variável mediadora ou moderadora nesta faixa etária, levando a que se recorra a pesquisas internacionais. Ainda que o efeito moderador não tenha sido evidenciado neste estudo, a regulação emocional continua a constituir uma variável relevante para investigações futuras.

Referências Bibliográficas

- Ainsworth, M. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932–937. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.932>
- Allen, B. (2023). The historical foundations of contemporary attachment theory: From John Bowlby to Mary Ainsworth. In B. Allen, *The science and clinical practice of attachment theory: A guide from infancy to adulthood* (pp. 13–35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000333-002>
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575–582. <https://doi.org/10.1037/h0045925>
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental psychology*, 51(8), 1062. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0039472>
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759–775. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759>
- Bretherton, I. (1999). Updating the ‘internal working model’ construct: Some reflections. *Attachment & Human Development*, 1(3), 343-357. <https://doi.org/10.1080/14616739900134191>

- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (2016). The internal working model construct in light of contemporary neuroimaging research. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3^aed., pp. 63–88). The Guilford Press.
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 273–308). The University of Chicago Press.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 34(3), 235-248.
<https://doi.org/10.14417/ap.1079>
- Cassidy, J., Jones, J. D., & Shaver, P. R. (2013). Contributions of attachment theory and research: A framework for future research, translation, and policy. *Development and Psychopathology*, 25(4, Pt 2), 1415–1434.
<https://doi.org/10.1017/S0954579413000692>
- Cassidy, J. (2016). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3^aed., pp. 3–22). The Guilford Press.
- 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>

- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14–21.
<https://doi.org/10.1177/1754073914544408>
- Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2019). Parent–child attachment and children’s experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion*, 19(6), 1103–1126.
<https://doi.org/10.1037/emo0000504>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children’s emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, 68(4), 497–515. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1144559>
- Elicker, J., Englund, M., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent–child relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family–peer relationships: Modes of linkage* (pp. 77–106). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ersan, C. (2020). Physical aggression, relational aggression and anger in preschool children: The mediating role of emotion regulation. *Journal of General Psychology*, 147(1), 18–42. <https://doi.org/10.1080/00221309.2019.1609897>
- Falla, D., Dueñas-Casado, C., & Ortega-Ruiz, R. (2023). Unjustified aggression in early childhood education: A systematic, narrative and conceptual review of the current

scientific literature. *Aggression and Violent Behavior*, 72, 1–12.

<https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101857>

Fernandes, C., Fernandes, M., Santos, A. J., Antunes, M., Monteiro, L., Vaughn, B. E., & Veríssimo, M. (2021). Early attachment to mothers and fathers: Contributions to preschoolers' emotional regulation. *Frontiers in psychology*, 12, 660866.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660866>

Fernandes, M., Veríssimo, M., Santos, A. J., Fernandes, C., Antunes, M., & Vaughn, B. E. (2019). Preschoolers' secure base script representations predict teachers' ratings of social competence and externalizing behavior. *Attachment & Human Development*,

21(3), 265-274. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1575549>

Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: a meta-analytic study. *Attachment & Human*

Development, 16(2), 103–136. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.883636>

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences.

Psychophysiology, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>

Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological inquiry*, 26(1), 130-137.

<https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>

Guedes, M., Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2023). Preschoolers' Beliefs, Emotions and Intended Responses toward Peer Behaviors: Do Children's Sex, Age, and Social Behavior Make a Difference? *Children*, 10(8), 1312.

<https://doi.org/10.3390/children10081312>

- Hajovsky, D. B., Caemmerer, J. M., & Mason, B. A. (2022). Gender differences in children's social skills growth trajectories. *Applied Developmental Science, 26*(3), 488-503. <https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1890592>
- Hayes, A. F. (2018). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach (2nd ed.). The Guilford Press.
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC psychiatry, 19*(1), 354. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Junge, C., Valkenburg, P. M., Deković, M., & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: Contributions of the Consortium of Individual Development. *Developmental cognitive neuroscience, 45*, 100861. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Kodak, R. N., & Güzel, H. Ş. (2024). Aggression among preschool children within the framework of temperament, attachment and parental attitudes. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 16*(1), 48–57. <https://doi.org/10.18863/pgy.1213590>
- Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J. K., Schnur, G., Bailey, C. S., Tominey, S. L., & Schmitt, S. A. (2022). Self-regulation in preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence. *Frontiers in psychology, 12*, 717317. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717317>
- Kraft, L., Ebner, C., Leo, K., & Lindenberg, K. (2023). Emotion regulation strategies and symptoms of depression, anxiety, aggression, and addiction in children and adolescents: A meta-analysis and systematic review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 30*(4), 485. <https://doi.org/10.1037/cps0000156>

- Ladd, G. W. (2006). Peer rejection, aggressive or withdrawn behavior, and psychological maladjustment from ages 5 to 12: An examination of four predictive models. *Child development, 77*(4), 822-846. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00905.x>
- LaFreniere, P. J., & Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment, 8*(4), 369– 377. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.4.369>
- Luo, Y., Vanmarle, K., & Groh, A. M. (2025). The cognitive architecture of infant attachment. *Perspectives on Psychological Science, 20*(5), 958-999. <https://doi.org/10.1177/17456916241262693>
- Maia, J., Ferreira, B., Veríssimo, M., Santos, A. J., & Shin, N. (2008). Auto-conceito e representações da vinculação no período pré-escolar. *Análise Psicológica, 26*(3), 423-433. <https://doi.org/10.14417/ap.505>
- Maia, J., Veríssimo, M., Ferreira, B., Silva, F., & Pinto, A. (2014). Modelos internos dinâmicos de vinculação: Uma metáfora conceptual?. *Análise Psicológica, 32*(3), 279-288. <https://doi.org/10.14417/ap.853>
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development, 66*-104. <https://doi.org/10.2307/3333827>
- Navarro, R., Larrañaga, E., Yubero, S., & Villora, B. (2022). Families, Parenting and Aggressive Preschoolers: A Scoping Review of Studies Examining Family Variables Related to Preschool Aggression. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(23), 15556. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315556>
- Nóblega, M., Barrig-Jo, P., Gonzalez, L., Fourment, K., Salinas-Quiroz, F., Vizuet, A., & Posada, G. (2019). Secure base scripted knowledge and preschoolers' social

- competence in samples from Mexico and Peru. *Attachment & Human Development*, 21(3), 253–264. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1575548>
- Ooi, Y. P., Ang, R. P., Fung, D. S., Wong, G., & Cai, Y. (2006). The impact of parent–child attachment on aggression, social stress and self-esteem. *School Psychology International*, 27(5), 552-566. <https://doi.org/10.1177/0143034306073402>
- Orue, I., & Calvete, E. (2011). Reciprocal relationships between sociometric indices of social status and aggressive behavior in children: Gender differences. *Journal of social and personal relationships*, 28(7), 963-982. <https://doi.org/10.1177/0265407510397982>
- Padgett, J. K., & Tremblay, P. F. (2020). Gender differences in aggression. *The Wiley Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Personality Processes and Individual Differences*, 173-177. <https://doi.org/10.1002/9781119547174.ch206>
- Pinto, H. M., Carvalho, A. R., & Sá, E. N. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, 32(4), 387-400.
- Pinto, A., Gatinho, A., Silva, F., Veríssimo, M., & Santos, A. J. (2013). Vinculação e modelo interno dinâmico do self em crianças de idade pré-escolar. *Psicologia, saúde e doenças*, 14(3), 515-528.
- Rademacher, A., Zumbach, J., & Koglin, U. (2025). Parenting style and child aggressive behavior from preschool to elementary school: The mediating effect of emotion dysregulation. *Early Childhood Education Journal*, 53(1), 63–72. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01560-1>
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 162–179). The Guilford Press.

- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual review of psychology*, 60(1), 141-171.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163642>
- Salerni, N., & Messetti, M. (2025). Emotion regulation, peer acceptance and rejection, and emotional-behavioral problems in school-aged children. *Children*, 12(2), 159.
<https://doi.org/10.3390/children12020159>
- Santos, A. J., Vaughn, B. E., Peceguina, I., Daniel, J. R., & Shin, N. (2014). Growth of social competence during the preschool years: A 3-year longitudinal study. *Child development*, 85(5), 2062-2073. <https://doi.org/10.1111/cdev.12246>
- Saral, B., & Acar, I. H. (2021). Preschool children's social competence: The roles of parent-child, parent-parent, and teacher-child relationships. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(6), 856-876.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1985557>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Slater, A., Hocking, I., & Loose, J. (2003). Theories and issues in child development. *An introduction to developmental psychology*, 34-63.
- Swit, C. S., McMaugh, A. L., & Warburton, W. A. (2024). Investigating preschoolers' perspectives on aggression through observation and video-stimulated recall. *Journal of Research in Childhood Education*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2024.2316713>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 25-52.
<https://doi.org/10.2307/1166137>

- Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems in preschool children. *Iranian journal of psychiatry*, 7(3), 126.
- Vaughn, B. E., & Santos, A. J. (2007). An evolutionary/ecological account of aggressive behavior and trait aggression in human children and adolescents. In *Aggression and Adaptation* (pp. 31-63). Routledge.
- Veríssimo, M., Fernandes, C., Santos, A.J., Peceguina, I., Vaughn, B.E., & Bost, K. (2011). A Relação entre a Qualidade da Vinculação à Mãe e o Desenvolvimento da Competência Social em Crianças de Idade Pré-Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 292-299.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental review*, 3(1), 79-97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)

Anexos

Anexo A

***** PROCESS Procedure for SPSS Version 4.1 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com
 Documentation available in Hayes (2022). www.guilford.com/p/hayes3

Model : 4
 Y : CompSoc
 X : SBS
 M1 : EmReg
 M2 : LabNeg

Covariates:
 Idade Sex

Sample
 Size: 30

OUTCOME VARIABLE:

EmReg

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,253	,064	,262	,590	3,000	26,000	,627

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	3,471	,792	4,383	,000	1,843	5,098
SBS	,027	,108	,251	,804	-,195	,250
Idade	-,083	,125	-,665	,512	-,340	,174
Sex	,238	,192	1,235	,228	-,158	,633

OUTCOME VARIABLE:

LabNeg

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,374	,140	,116	1,412	3,000	26,000	,262

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	1,340	,527	2,543	,017	,257	2,422
SBS	-,103	,072	-1,427	,166	-,251	,045
Idade	,099	,083	1,187	,246	-,072	,270
Sex	,044	,128	,341	,736	-,219	,307

OUTCOME VARIABLE:

CompSoc

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,705	,497	,511	4,748	5,000	24,000	,004

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	4,813	1,721	2,796	,010	1,260	8,365
SBS	,431	,157	2,740	,011	,106	,756
EmReg	-,302	,290	-1,040	,309	-,900	,297
LabNeg	-,106	,436	-,242	,811	-1,005	,794
Idade	,078	,180	,433	,669	-,293	,449
Sex	-,867	,280	-3,100	,005	-1,444	-,290

Test(s) of X by M interaction:

	F	df1	df2	p
M1*X	,036	1,000	23,000	,850
M2*X	,431	1,000	23,000	,518

***** TOTAL EFFECT MODEL *****

OUTCOME VARIABLE:

CompSoc

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,689	,474	,493	7,821	3,000	26,000	,001

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	3,624	1,087	3,333	,003	1,389	5,859
SBS	,434	,149	2,917	,007	,128	,740
Idade	,093	,172	,539	,595	-,261	,446
Sex	-,943	,264	-3,572	,001	-1,486	-,400

***** TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y *****

Total effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
,434	,149	2,917	,007	,128	,740

Direct effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
,431	,157	2,740	,011	,106	,756

Indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
TOTAL	,003	,082	-,193	,146
EmReg	-,008	,043	-,111	,074
LabNeg	,011	,075	-,179	,144

----- END MATRIX -----

***** PROCESS Procedure for SPSS Version 4.1 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com
 Documentation available in Hayes (2022). www.guilford.com/p/hayes3

Model : 4
 Y : Agress
 X : SBS
 M1 : EmReg
 M2 : LabNeg

Covariates:
 Idade Sex

Sample
 Size: 30

OUTCOME VARIABLE:
 EmReg

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,253	,064	,262	,590	3,000	26,000	,627

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	3,471	,792	4,383	,000	1,843	5,098
SBS	,027	,108	,251	,804	-,195	,250
Idade	-,083	,125	-,665	,512	-,340	,174
Sex	,238	,192	1,235	,228	-,158	,633

OUTCOME VARIABLE:
 LabNeg

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,374	,140	,116	1,412	3,000	26,000	,262

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	1,340	,527	2,543	,017	,257	2,422
SBS	-,103	,072	-1,427	,166	-,251	,045
Idade	,099	,083	1,187	,246	-,072	,270
Sex	,044	,128	,341	,736	-,219	,307

OUTCOME VARIABLE:
 Agress

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,443	,196	,856	1,172	5,000	24,000	,352

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
--	-------	----	---	---	------	------

constant	,293	2,228	,131	,897	-4,305	4,891
SBS	,067	,204	,329	,745	-,353	,487
EmReg	,133	,375	,354	,727	-,642	,908
LabNeg	1,032	,564	1,829	,080	-,133	2,197
Idade	-,313	,233	-1,343	,192	-,793	,168
Sex	,393	,362	1,085	,289	-,354	1,140

Test(s) of X by M interaction:

	F	df1	df2	p
M1*X	,941	1,000	23,000	,342
M2*X	,006	1,000	23,000	,939

***** TOTAL EFFECT MODEL *****

OUTCOME VARIABLE:

Agress

Model Summary

	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,287	,082	,903	,775	3,000	26,000	,518

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	2,136	1,471	1,452	,158	-,888	5,160
SBS	-,035	,201	-,176	,861	-,449	,378
Idade	-,222	,232	-,955	,349	-,700	,256
Sex	,470	,357	1,314	,200	-,265	1,204

***** TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y *****

Total effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-,035	,201	-,176	,861	-,449	,378

Direct effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
,067	,204	,329	,745	-,353	,487

Indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
TOTAL	-,102	,125	-,381	,125
EmReg	,004	,052	-,125	,105
LabNeg	-,106	,110	-,342	,087

----- END MATRIX -----

***** PROCESS Procedure for SPSS Version 4.1 *****

Written by Andrew F. Hayes, Ph.D. www.afhayes.com
Documentation available in Hayes (2022). www.guilford.com/p/hayes3

Model : 4
Y : Isolam
X : SBS
M1 : EmReg
M2 : LabNeg

Covariates:
Idade Sex

Sample
Size: 30

OUTCOME VARIABLE:
EmReg

Model Summary	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,253	,064	,262	,590	3,000	26,000	,627

Model	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	3,471	,792	4,383	,000	1,843	5,098
SBS	,027	,108	,251	,804	-,195	,250
Idade	-,083	,125	-,665	,512	-,340	,174
Sex	,238	,192	1,235	,228	-,158	,633

OUTCOME VARIABLE:
LabNeg

Model Summary	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,374	,140	,116	1,412	3,000	26,000	,262

Model	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	1,340	,527	2,543	,017	,257	2,422
SBS	-,103	,072	-1,427	,166	-,251	,045
Idade	,099	,083	1,187	,246	-,072	,270
Sex	,044	,128	,341	,736	-,219	,307

OUTCOME VARIABLE:
Isolam

Model Summary	R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
	,513	,263	,681	1,711	5,000	24,000	,171

Model	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	5,264	1,987	2,649	,014	1,163	9,366
SBS	-,238	,182	-1,309	,203	-,613	,137
EmReg	,078	,335	,234	,817	-,613	,769
LabNeg	-,105	,503	-,208	,837	-1,144	,934
Idade	-,474	,208	-2,284	,031	-,903	-,046
Sex	-,262	,323	-,812	,425	-,929	,404

Test(s) of X by M interaction:

	F	df1	df2	p
M1*X	,134	1,000	23,000	,717
M2*X	,063	1,000	23,000	,804

***** TOTAL EFFECT MODEL *****

OUTCOME VARIABLE:

Isolam

Model Summary

R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
,508	,258	,633	3,018	3,000	26,000	,048

Model

	coeff	se	t	p	LLCI	ULCI
constant	5,395	1,231	4,381	,000	2,864	7,927
SBS	-,225	,168	-1,336	,193	-,571	,121
Idade	-,491	,195	-2,524	,018	-,891	-,091
Sex	-,248	,299	-,830	,414	-,863	,367

***** TOTAL, DIRECT, AND INDIRECT EFFECTS OF X ON Y *****

Total effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-,225	,168	-1,336	,193	-,571	,121

Direct effect of X on Y

Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
-,238	,182	-1,309	,203	-,613	,137

Indirect effect(s) of X on Y:

	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI
TOTAL	,013	,090	-,135	,241
EmReg	,002	,034	-,035	,103
LabNeg	,011	,078	-,134	,191

----- END MATRIX -----