

**Universidades Lusíada**

Costa, Ana Beatriz Almeida

**Regulação emocional, labilidade negativa e competências sociais em crianças envolvidas na prática desportiva**

<http://hdl.handle.net/11067/7018>

**Metadados**

**Data de Publicação**

2022

**Resumo**

As competências de regulação emocional e sociais são dimensões estruturantes na gestão dos desafios associados ao contexto desportivo. Afigura-se, assim, relevante aprofundar a compreensão sobre a associação entre estas duas dimensões. Este estudo teve como objetivo aferir se a regulação emocional e a labilidade negativa se encontravam associadas às competências sociais de crianças em idade escolar que praticavam desporto federado. Visou, também, analisar as diferenças na regulação emocional e n...

Emotion regulation and social skills are key dimensions to effectively address the challenges associated with sports context. Hence, it is important to further understand the relationship between these two dimensions. This study aimed to assess the association of emotional regulation and negative lability with social skills in school-aged children who were engaged in federated sports. It also aimed to analyse the differences in emotional regulation, negative lability, and social skills, accordin...

**Palavras Chave**

Psicologia, Psicologia clínica, Crianças - Regulação emocional - Ajustamento socioemocional - Práticas desportivas, este psicológico - Questionário sociodemográfico, Teste psicológico - Questionário de Regulação Emocional, Teste psicológico - Escala de Competências sociais K-6

**Tipo**

masterThesis

**Revisão de Pares**

Não

**Coleções**

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T09:19:40Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada  
Porto

# Regulação emocional, labilidade negativa e competências sociais em crianças envolvidas na prática desportiva

---

Dissertação de Mestrado em **Psicologia Clínica**

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

PORTO, 2023

---

Ana Beatriz Almeida Costa

---



instituto de psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada  
Porto

# Regulação emocional, labilidade negativa e competências sociais em crianças envolvidas na prática desportiva

---

**Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica**  
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

PORTO, 2023

---

**Ana Beatriz Almeida Costa**

---

Trabalho efectuado sob a orientação do/a  
**Prof. Doutora Mariana Lopes Sousa**



instituto de psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

## **Agradecimentos**

Ao findar esta caminhada tão intensa e importante do meu percurso é imperativo mobilizar um conjunto de agradecimento a todos/as aqueles/as que estiveram presentes no decorrer da mesma, aos quais expresso, desde já, o meu sincero obrigada e reconhecimento.

Agradeço, num primeiro momento, à minha orientadora a Professora Doutora Mariana Sousa, não só por todos os ensinamentos, conhecimentos e experiências partilhados no decorrer destes cinco anos, como também por todo o acompanhamento, dedicação, carinho e disponibilidade que se denotou como sendo incansável na concretização desta etapa, marcadamente tão desafiante. Grata não só pela oportunidade de ser sua aluna, como também o privilégio de conceber o presente projeto sob a sua orientação.

Mobilizo também um especial agradecimento à minha família. Ao meu pai, à minha mãe e à minha irmã. Não só pela oportunidade e privilégio de prosseguir com os meus estudos, como também por todo o amor, apoio, paciência e dedicação conferidos ao longo da minha vida, mas em especial nos cinco anos transatos. São para mim um modelo a seguir e uma das coisas com as quais mais me orgulho. O apoio emocional-afetivo proporcionado configurou-se como sendo crucial nos momentos mais desafiantes e para o meu crescimento pessoal e profissional.

De igual modo, agradeço à pessoa que esteve mais presente, ao nível emocional-afetivo, nos últimos anos. A pessoa que me ensinou a lutar pelos meus sonhos com dedicação e paixão. Por ele as palavras serão insuficientes para descrever o que sinto e agradecer todo o apoio que me dedicou ao longo dos anos. Agradeço todo o amor e carinho dado, a compreensão nos momentos mais desafiantes, mas, acima de tudo, pela presença constante e por estar sempre ao meu lado, independentemente de tudo. A pessoa que me deu as asas para voar, mas também dar o colo mais aconchegante quando caia. Um professor nato na arte de cuidar e amar.

Reconheço de igual modo toda a presença e apoio conferidos pelos/as meus/minhas colegas de turma, mas em especial da Rita e do Manuel, aos quais endereço um especial agradecimento. Obrigada por me darem a oportunidade de conhecer e viver amizades intensas e bonitas. Agradeço todo o apoio e auxílio conferido nos momentos mais complicados. Do mesmo modo, guardarei para sempre comigo, todos os momentos de carinho, amor e acima de tudo as histórias e gargalhadas partilhadas. Vocês estarão

eternamente guardados na minha memória e no meu coração. Conferiram-se como sendo modelos profissionais a seguir, como também modelos ao nível pessoal.

Agradeço, ainda, a todos os atletas, pais ou substitutos/as e treinadores, bem como à instituição desportiva selecionada, que aceitaram colaborar neste estudo, e assim, possibilitar a concretização do mesmo e edificar a intervenção psicológica em contexto desportivo.

Por último, mas não menos importante, agradeço a mim própria. Por todas as horas de estudo, por todos os sacrifícios, por todos os esforços mobilizados nos últimos cinco anos, que culminam naquilo que considero o fechar de um capítulo e o início de uma nova etapa.

A conceção desta dissertação de mestrado contou com importantes incentivos e apoios, sem os quais não se teria tornado realidade. A todos/as, agradeço de coração. Sem vocês, até podia ser possível, mas não seria tão bonito nem gratificante e, acima de tudo, não me encheria de tanto orgulho. A todos/as, dedico este trabalho.

## Índice

Introdução.....	7
Enquadramento Teórico .....	9
Regulação Emocional e Labilidade Negativa.....	9
Competências Sociais .....	11
Regulação Emocional, Labilidade Negativa e Competências Sociais.....	12
Regulação Emocional, Labilidade Negativa e Competências Sociais em Crianças Envolvidas na Prática Desportiva .....	13
Diferenças na Regulação Emocional, na Labilidade Negativa e nas Competências Sociais, em Função do Sexo, da Idade e do Tempo de Prática Desportiva .....	16
Objetivos e Hipóteses de Investigação .....	18
Método.....	19
Participantes.....	19
Instrumentos.....	20
Questionário Sociodemográfico .....	20
Questionário de Regulação Emocional .....	21
Escala de Competências sociais K-6.....	21
Procedimento .....	22
Recrutamento dos/as Participantes .....	22
Recolha de Dados .....	23
Análise de Dados .....	24
Diferenças na Regulação Emocional, na Labilidade Negativa e nas Competências Sociais e Função da Idade.....	24
Análises Correlacionais .....	25
Discussão .....	26
Diferenças na Regulação Emocional na Labilidade Negativa e nas Competências Sociais em Função da Idade.....	27
Associações da Regulação Emocional e da Labilidade Negativa com as Competências Sociais.....	29
Limitações e Sugestões para Investigação Futura .....	30
Referências .....	34
Anexos.....	49

Anexo A – Pedido de autorização à instituição desportiva para a realização do estudo .....	50
Anexo B – Declaração de consentimento informado, dirigido aos tutores legais das crianças .....	52

### **Índice de tabelas**

Tabela 1. Diferenças no Autocontrolo, Assertão, Cooperação, Total das Competências Sociais, Labilidade Negativa e Regulação Emocional em função do grupo etário.....	25
Tabela 2. Análises correlacionais.....	26

## Resumo

As competências de regulação emocional e sociais são dimensões estruturantes na gestão dos desafios associados ao contexto desportivo. Afigura-se, assim, relevante aprofundar a compreensão sobre a associação entre estas duas dimensões. Este estudo teve como objetivo aferir se a regulação emocional e a labilidade negativa se encontravam associadas às competências sociais de crianças em idade escolar que praticavam desporto federado. Visou, também, analisar as diferenças na regulação emocional e na labilidade negativa e nas competências sociais, em função da idade, do escalão desportivo e do número de anos de prática da modalidade. Participaram, neste estudo, 106 crianças do sexo masculino, entre os 7 e os 11 anos ( $M = 9.04$ ;  $DP = 1.31$ ), que praticavam futebol, numa academia do norte de Portugal. As competências de regulação emocional e as competências sociais foram avaliadas com as versões portuguesas do *Emotion Regulation Checklist* (ERC) e a forma para professores/as do *Social Skills Rating System* (ECS K-6), respetivamente. Não foram observadas diferenças na regulação emocional, na labilidade negativa e nas competências sociais, em função do grupo etário (i.e., 6-8 anos; 9-11 anos). Não se verificaram, também, associações estatisticamente significativas destas três dimensões, da idade e dos anos de prática desportiva com as competências sociais. Contudo, observou-se que as crianças pertencentes a escalões mais avançados apresentavam competências sociais mais frágeis, sobretudo no que concerne à cooperação. Estes resultados enfatizam a importância de implementar intervenções dirigidas à promoção das competências sociais para prevenir e/ou atenuar os efeitos adversos inerentes à competitividade que caracterizam o contexto desportivo.

*Palavras-chave:* Competências sociais, cooperação, regulação emocional, prática desportiva, crianças de idade escolar



### **Abstract**

Emotion regulation and social skills are key dimensions to effectively address the challenges associated with sports context. Hence, it is important to further understand the relationship between these two dimensions. This study aimed to assess the association of emotional regulation and negative lability with social skills in school-aged children who were engaged in federated sports. It also aimed to analyse the differences in emotional regulation, negative lability, and social skills, according to age, sport level, and number of years of sport's practice. Participants were 106 boys, aged between 7 and 11 years old ( $M = 9.04$ ;  $SD = 1.31$ ), who played soccer at an academy in the north of Portugal. To assess children's emotion regulation skills and social skills, the Portuguese versions of the Emotion Regulation Checklist (ERC) and the teacher form of the Social Skills Rating System K-6 (ECS K-6) were used, respectively. There were no statistically significant differences in emotion regulation, negative lability, and social competences, regarding the age group (6-8 years-old; 9-11 years-old). Any statistically significant associations of these three dimensions, child's age, and years of sport's practice with social skills were also observed. Nevertheless, children who were members of groups associated with higher levels of competition exhibited weaker social skills, especially regarding cooperation. These results highlight the importance of implementing interventions to promote social skills, in sports context, to prevent and/or mitigate the adverse effects associated with the demands of this context.

*Keywords:* Social skills, cooperation, emotional regulation, sports practice, children

## Introdução

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) define a atividade física como qualquer movimento corporal que implique o gasto de energia (e.g., caminhar, andar de bicicleta, praticar um desporto federado). A prática de atividade física contribui para a prevenção de doenças, como as cardiovasculares, as oncológicas e a diabetes, bem como para a manutenção de um peso corporal saudável (OMS, 2022; Park et al., 2020). Promove, de igual forma, a saúde mental, a qualidade de vida e o bem-estar dos indivíduos (McKinney et al., 2016; OMS, 2022; Tahira, 2023). Por contraposição, a inatividade física (i.e., reduzida prática de atividade física) está associada a perturbações do sono, obesidade e doenças cardiovasculares, sendo considerada uma das maiores preocupações no que à saúde pública diz respeito (Park et al., 2020; Seabra et al., 2008; Silva & Costa, 2011). O presente estudo incide sobre a prática desportiva, em particular sobre o envolvimento no desporto federado, enquanto forma de atividade física, uma vez que o seu enfoque recai sobre a prática de desporto federado.

A infância caracteriza-se como um período crítico para a aquisição e desenvolvimento de hábitos de atividade física duradouros e consistentes (Lopes et al., 2003; Ramadan et al., 2020). A atividade física assume um papel essencial, a curto e a longo prazo, no desenvolvimento, não apenas físico, como também cognitivo e socioemocional (Ferguson & Shapiro, 2016; Silva & Costa, 2011). Um estudo realizado pela Comissão Australiana de Desporto (2018) concluiu que cerca de 74% das crianças até aos 15 anos de idade, praticam, pelo menos uma vez por semana, atividade física, federada ou recreativa, fora do horário escolar. Nas crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 11 anos, esta percentagem é superior aos 80%, sendo que, neste intervalo etário, a atividade física é, maioritariamente, praticada por rapazes. Embora uma das atividades extracurriculares mais comuns na infância seja o desporto (Felfe et al., 2016; Kravchenko & Nygård, 2021; Metsäpelto & Pulkkinen, 2014) tem vindo a verificar-se um decréscimo do envolvimento das crianças e jovens na prática desportiva (Comissão Australiana de Desporto, 2018). Esta redução deve-se, principalmente, à evolução tecnológica, que contribuiu para a disseminação da prática de outras atividades, associadas ao sedentarismo, como os videojogos e a utilização de telemóveis e *tablets* para interagir através das redes sociais, como o *Instagram* e o *Tik-Tok* (Eime et al., 2016; Nery et al., 2023; Silva & Costa, 2011; Woessner et al., 2021).

As competências de regulação emocional e as competências sociais configuram-se como centrais no contexto da prática desportiva (Beatty & Janelle, 2019; Costa-Lobo

et al., 2017; Düz & Aslan, 2020; Haas et al., 2022; Janelle et al., 2020; Li & Shao, 2022; Murakami et al., 2004; Wagstaff, 2014), sobretudo em modalidades coletivas (Zekioglu et al., 2018), que requerem a gestão de interações sociais complexas e dos desafios associados à competitividade e à pressão para o desempenho (Bailey, 2005; Ferguson & Shapiro, 2016; Murakami et al., 2004). É, por isso, relevante aprofundar a compreensão sobre relação entre estas duas dimensões em crianças envolvidas na prática desportiva, enquanto membros de uma equipa federada

O presente estudo encontra-se organizado em cinco secções. Na primeira, apresenta-se o enquadramento teórico do presente estudo, com base no qual são definidos os objetivos e as hipóteses de investigação. Na segunda, descrevem-se os aspetos metodológicos. A terceira e quarta secção incidem sobre a análise e discussão dos resultados, respetivamente. Na quinta secção, são sistematizadas as principais conclusões deste estudo, refletindo-se sobre as suas implicações para a intervenção psicológica realizada em contexto desportivo.

## **Enquadramento Teórico**

### **Regulação Emocional e Labilidade Negativa**

A regulação emocional consiste na capacidade de os indivíduos modularem a latência, intensidade e duração das respostas emocionais, como estados extremos de excitação ou reatividade, tendo em conta o contexto em que estão inseridos (Gross, 1998; Gross, 2014; Kim-Spoon et al., 2013). Refere-se ao processo, mais ou menos consciente (McRae & Gross, 2020), através do qual o sujeito influencia as emoções que experiencia e a forma de as expressar (Gross, 2002). Implica, não apenas a dimensão emocional, como também a cognitiva e fisiológica (Fox & Calkins, 2003). Permite iniciar e manter comportamentos adaptativos, bem como prevenir a emergência de condutas disfuncionais (Kim-Spoon et al., 2013), uma vez que viabiliza a gestão do grau de ativação emocional no contexto das interações sociais (Gross & Levenson, 1993).

Segundo Gross (2014), a regulação emocional envolve três aspetos estruturantes: i) o objetivo que o indivíduo pretende atingir, ii) a estratégia que viabiliza a prossecução do objetivo e iii) o resultado (i.e., as consequências da regulação emocional). O sujeito tem como objetivo aumentar a intensidade e duração das emoções positivas e o inverso, quando se trata de emoções negativas, por forma a acautelar que estas estratégias têm consequências positivas nas interações sociais por ele estabelecidas (Glazer, 2021). Independentemente dos objetivos cumpridos pela regulação emocional, o ser humano mobiliza um conjunto de estratégias para modular as suas respostas emocionais, culminando este processo num resultado específico, que se refere às consequências da regulação emocional, que podem ser imediatas, ou a longo prazo (Gross, 2014; Purnamaningsih, 2017).

As competências de regulação emocional estruturam-se ao longo da infância, sendo o seu desenvolvimento potenciado pela maturação das estruturas cognitivas, que se espelha numa capacidade crescente ao nível do processamento da informação (Davidson et al., 2002; Shields & Cicchetti, 1997). Estas aquisições no domínio cognitivo permitem à criança começar a regular, de forma progressivamente mais eficaz, as emoções e os seus correlatos (e.g., expressão facial de emoções; indicadores de ativação fisiológica) (Fox & Calkins, 2003). A partir, sensivelmente, dos sete anos de idade, a criança começa a mobilizar estratégias de regulação emocional, como a supressão e/ou evitamento, o redirecionamento da atenção, a procura de ajuda a terceiros e a resolução de problemas (Loevaas et al., 2018; Thompson & Goodman, 2010).

A regulação emocional encontra-se positivamente associada ao ajustamento socioemocional, uma vez que a capacidade de regular adequadamente as emoções negativas tende a refletir-se na adoção de comportamentos ajustados e num desenvolvimento adaptativo (Kim-Spoon et al., 2013; Loevaas et al., 2018). Por contraposição, respostas desadaptativas na gestão das emoções, sobretudo das negativas (Weiss et al., 2015) funcionam como um fator de risco para o desenvolvimento de problemas de internalização e de externalização (Calkins & Perry, 2016; Kim-Spoon, 2013; Thompson & Goodman, 2010).

O conceito de regulação emocional está estreitamente associado ao de labilidade negativa. A labilidade negativa diz respeito à dificuldade e/ou incapacidade de manter estados emocionais estáveis e consistentes, de uma forma prolongada no tempo (Leaberry et al., 2017). Reflete-se numa reduzida tolerância à frustração, em instabilidade emocional, numa maior reatividade emocional, em mudanças de humor intensas e repentinas (Dunsmore et al., 2016; Larsen et al., 2000; Leaberry et al., 2017; Liu et al., 2016;). Está, também, associada a dificuldades acrescidas na redução dos níveis de ativação emocional, após a exposição a eventos geradores de emocionalidade negativa intensa, o que resulta numa sensibilidade acrescida a estímulos afetivos (Leahy et al., 2013; Sousa et al., 2020). A curto prazo, espelha-se em respostas de desregulação emocional que, a longo termo, podem levar à estruturação de um padrão de impulsividade emocional (Leaberry et al., 2017). A labilidade negativa está, por isso, positivamente associada à perceção de reduzida autoeficácia, à presença de sintomatologia depressiva e ansiosa, assim como a problemas de comportamento e dificuldades na regulação da atenção (Loevas et al., 2018; Martins et al., 2021; Sousa et al., 2020). Encontra-se, também, associada negativamente às competências sociais e ao ajustamento socioemocional (Gardener et al., 2013; Loevas et al., 2018; Sousa et al., 2020).

Apesar da estreita associação entre ambos, a regulação emocional e a labilidade negativa são constructos independentes, que se encontram inversamente relacionados (Oattes et al., 2018). A labilidade negativa diz respeito à reatividade emocional exacerbada do sujeito a estímulos e situações de valência afetiva negativa, enquanto a regulação emocional envolve a gestão e modulação adaptativa dessa reatividade (Dunsmore et al., 2016). Deste modo, níveis mais elevados de labilidade negativa estão associados a dificuldades acrescidas na regulação das emoções (Kim-Spoon et al., 2013).

## **Competências Sociais**

As competências sociais dizem respeito aos comportamentos verbais e não verbais aprendidos que permitem estabelecer e manter interações positivas com os/as outros/as, e inibir condutas indesejáveis, tendo por referência as normas e convenções sociais (Gresham et al., 2011; Korinek & Popp, 2004; Slaby & Gaura, 2003). Favorecem a integração do sujeito nos diferentes contextos de vida, sendo cruciais para o estabelecimento de interações positivas e adaptativas (Zekioglu et al., 2018). Assumem um papel central no desenvolvimento infantil, promovendo o seu bem-estar e sentido de pertença aos diferentes contextos vivenciais (Gaspar et al., 2018; Wright & Craig, 2011).

O desenvolvimento de competências sociais resulta da interação de mecanismos intrínsecos (e.g., características de personalidade, competências verbais e de resolução de problemas) e extrínsecos (i.e., contextos de socialização e figuras de referência que neles são protagonistas) (Sørлие et al., 2020; Spence, 2003; Strayer, 1989).

As competências sociais estão associadas positivamente ao ajustamento socioemocional, designadamente ao sucesso e envolvimento académico e social, a maior satisfação com as relações interpessoais, a níveis mais elevados de autoconfiança, assim como à perceção de autonomia e qualidade de vida (Gresham et al., 2011; Matson et al., 2000; Segrin, 2017; Sørлие et al., 2020). Por contraposição, a existência de fragilidades nas competências sociais está associada a défices comunicacionais e relacionais, a maior incidência de sintomatologia depressiva e ansiosa, ao envolvimento em comportamentos de risco (e.g., condutas sexuais desviantes) e ao desempenho escolar frágil (Anastasi, 1990; Özbey & Gözeler, 2020; Segrin, 2017).

No presente estudo, o constructo competências sociais será definido tendo por referência o modelo de Greshman e Elliot (1990). À luz deste modelo, é possível discernir seis competências sociais: i) a cooperação, associada à adoção de uma atitude proativa na prestação de ajuda às/aos outras/os e cumprimento das regras impostas; ii) a assertividade, que abrange os comportamentos que são fruto da iniciativa do indivíduo, a reação às atitudes dos/as outros/as, bem como o respeito evidenciado pelo/a próprio/a ou pelos/as outros/as; iii) a responsabilidade, que se refere à capacidade de interagir com os/as outros/as e de respeitar as normas socialmente vigentes; iv) a empatia, que se espelha na capacidade de demonstrar, interesse e preocupação face às vivências compartilhadas pelos/as outros/as; v) a comunicação, associada à capacidade de estabelecer e manter interações sociais ajustadas, que se alicerça na mobilização das

normas e convenções sociais; e vi) o autocontrole, que diz respeito à capacidade regular as suas emoções e comportamentos tendo em conta as especificidades do contexto.

### **Regulação Emocional, Labilidade Negativa e Competências Sociais**

A associação positiva entre a regulação emocional e as competências sociais encontra-se amplamente descrita na literatura (Matchett et al., 2020; Sørli et al., 2020). A eficácia da criança na regulação emocional tende a refletir-se numa maior destreza ao nível das competências sociais, que resulta no envolvimento em interações ajustadas com os pares e numa mestria acrescida na mobilização das convenções sociais, assim como numa maior aceitação por parte dos pares (Kim-Spoon et al., 2013; Matchett et al., 2020). Está, também, associada a uma destreza acrescida na resolução de conflitos (Kim-Spoon, 2013; Matchett et al., 2020). A regulação emocional prediz positivamente as competências sociais (Reyes et al., 2020). Por contraposição, as fragilidades na regulação emocional, que estão associadas a maior labilidade negativa predizem competências sociais mais frágeis (Zhu et al., 2021). Acresce que as dificuldades na regulação emocional têm um impacto nocivo no desenvolvimento das competências sociais (Barthel et al., 2018; McDowell et al., 2002). As dificuldades na regulação emocional estão positivamente associadas a uma expressão mais intensa de emoções negativas, como a raiva (Matchett et al., 2020), assim como a maiores níveis de agressividade exibidos nas interações estabelecidas no contexto escolar (Garofalo et al., 2019; Robertson et al., 2012; Rydell et al., 2007).

Diversos estudos documentam a associação entre a regulação emocional e competências sociais específicas em crianças (Barthel et al., 2018; Dung, 2022; Matchett et al., 2020; Reyes et al., 2020). As competências de regulação emocional encontram-se positivamente associadas à cooperação (Glazer, 2021), à responsabilidade (Roberts, 2015) e à empatia (Lebowitz & Dovidio, 2015). Acresce que a eficácia da criança na regulação emocional está associada a uma maior destreza nas competências de comunicação (Dağal, 2017). Adicionalmente, a regulação emocional encontra-se estreitamente associada ao autocontrole, que consiste na capacidade de regular as emoções, pensamentos e ações, por forma a responder, de forma ajustada, às exigências ambientais (Gillebaart, 2018; Gillebaart & Ridder, 2017; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2018; Paschke et al., 2016). Por contraposição, a labilidade negativa encontra-se negativamente associada às competências sociais (Kim-Spoon, 2013; Zhu et al., 2021). Com efeito, a reatividade negativa exacerbada tende a exercer um efeito nocivo na forma como a criança gere as interações que estabelece nos

seus diferentes contextos vivenciais, uma vez que está associada à expressão de agressividade e de hostilidade para com adultos/as e pares (Dereli, 2016).

### **Regulação Emocional, Labilidade Negativa e Competências Sociais em Crianças Envolvidas na Prática Desportiva**

As competências de regulação emocional desempenham um papel crucial no contexto da prática desportiva (Beatty & Janelle, 2019; Costa-Lobo et al., 2017; Janelle et al., 2020; Wagstaff, 2014), sobretudo em modalidades que implicam elevados níveis de resistência, como o futebol (Claros et al., 2019). Permitem às/aos atletas gerir as suas respostas emocionais, antes e durante as competições desportivas, o que tem um forte impacto no seu desempenho (Hanin, 2010; Lane, 2011; Tamminem et al., 2021). Os/As atletas enfrentam inúmeros desafios físicos, cognitivos e emocionais inerentes ao desporto (e.g., lesões, pressão para a conquista de um estatuto privilegiado no contexto da equipa e do clube, pressão da bancada) (Janelle et al., 2020; McCormick et al., 2019), que condicionam a sua capacidade de processar a informação, produzir ações eficazes e de lidar com as exigências desportivas (Costa-Lobo, 2017).

O efeito das emoções em contexto desportivo é mediado por características individuais e ambientais, que estão associadas à capacidade de o sujeito modular a latência, a intensidade e duração das emoções (Janelle et al., 2020). As competências de regulação emocional modelam os mecanismos psicológicos e fisiológicos subjacentes ao desempenho, como é o caso dos processos cognitivos (e.g., regulação da atenção), motivacionais e mecânicos (Beatty & Janelle, 2019; Janelle et al., 2020; Nieuwenhuys, 2017). Por este motivo, a regulação emocional é uma das competências psicológicas mais valorizadas e estudadas no contexto desportivo (Amaral & Cruz, 2013), uma vez que se configura como crucial na conquista da excelência desportiva (Serpa, 2020).

Os efeitos da regulação emocional no contexto da prática desportiva são multidimensionais, uma vez que não se cingem ao/à atleta, mas são extensíveis à equipa, à instituição desportiva e aos resultados desportivos (Wagstaff, 2014). As boas competências na regulação emocional em contexto desportivo estão associadas a interações mais positivas com os/as colegas e com a equipa técnica, à redução de ações disciplinares, a tomadas de decisão adequadas, assim como a ações motoras mais eficazes (Janelle et al., 2020; Lane et al., 2011). Favorecem, por isso, a *performance* desportiva (Beatty & Janelle, 2019; Ford et al., 2017; Serpa, 2020; Tamminem et al., 2021). Um exemplo do impacto que as estratégias de regulação emocional têm no envolvimento desportivo prende-se com a gestão da zanga. Face ao mesmo acontecimento, como o



confronto com uma falta injusta marcada pelo/a árbitro/a, um/a atleta com boas competências de regulação emocional poderá mobilizar a ativação emocional gerada pela experiência de zanga como alavanca para incrementar o seu envolvimento no jogo. Porém, atletas com dificuldade na regulação emocional podem exibir reações hostis e agressivas, questionando as decisões do/a árbitro/a tornando-se, física e verbalmente, violentos/as.

Devido ao trabalho dirigido às dimensões psicológicas realizado no processo de treino, os/as atletas aprendem, progressivamente, a regular as suas emoções, tendo em vista a obtenção de resultados favoráveis no seu desempenho desportivo (Gross & Thompson, 2007), sendo que os/as atletas mais experientes tendem a modelar de forma mais eficaz as suas emoções (Rice et al., 2016). Apesar de num estudo desenvolvido por Costa-Lobo et al. (2017) os autores terem concluído que um maior domínio da gestão emocional se associa a menores conquistas no domínio desportivo. Segundo Lane e colaboradores (2011) entre as principais estratégias de regulação emocional mobilizadas em contexto desportivo, destacam-se: i) o relaxamento, que poderá ser realizado de forma imagética ou muscular, integrando com treino respiratório; ii) a supressão de pensamento e/ou desviar a atenção e iii) a construção de um discurso interno positivo, bem como iv) a visualização mental.

A evidência mostra que a utilização de estratégias adaptativas de regulação emocional influencia significativamente o envolvimento do/a atleta na prática desportiva, beneficiando o clima competitivo (Tamminen et al., 2021). O inverso acontece quando são mobilizadas estratégias desadaptativas de regulação emocional, como a supressão de emoções, que tendem a ter um efeito nocivo no envolvimento e desempenho das crianças nos treinos e nos jogos (Lane et al., 2011).

À semelhança da regulação emocional, também a associação das competências sociais com a prática desportiva se encontra documentada na literatura (Düz & Aslan, 2020; Li & Shao, 2022). A gestão dos desafios implicados nos contextos desportivos requer destreza na gestão das relações e da comunicação (Murakami et al., 2004). As competências sociais são, por isso, fundamentais para o sucesso desportivo (Haas et al., 2022). Acresce que o envolvimento em atividades desportivas potencia o desenvolvimento das competências sociais (Lv & Takami, 2015; Ommundsen et al., 2005; Sabin & Marcel, 2014; Zekioglu et al., 2018). A relação entre estas duas dimensões é, por isso, dinâmica e bidirecional (Leaberry et al., 2017).

A evidência mostra que as crianças envolvidas na prática desportiva tendem a ser mais competentes socialmente, do que as crianças que não praticam desporto (Madrona et al., 2014; Opstoel et al., 2020). Em consonância, défices nas competências sociais tendem a ter um impacto nocivo no contexto desportivo, estando associadas a i) relacionamentos frágeis com colegas de equipa, ii) dificuldade em respeitar e cumprir as regras de jogo iii) dificuldade em avaliar, com clareza, as competências pessoais do/a próprio/a; iv) fragilidades na assimilação e retenção do *feedback* fornecidos pelos/as treinadores/as, e v) défices no autocontrolo (Ferguson & Shapiro, 2016).

No contexto desportivo, é amplamente reconhecida a importância das competências sociais, sobretudo em modalidades coletivas (Zekioglu et al., 2018). Estas modalidades implicam a partilha do ambiente social, a capacidade de respeito mútuo, a gestão da comunicação, a destreza na identificação, reconhecimento e assunção de papéis sociais, bem como a cooperação em prol da equipa (Zekioglu et al., 2018). As competências sociais desempenham, por isso, um papel fundamental na gestão da comunicação interpessoal, assim como no envolvimento na prática desportiva (Bailey, 2005; Ferguson & Shapiro, 2016).

O contexto desportivo promove a aquisição e desenvolvimento de competências sociais (Lv & Takami, 2015; Ommundsen et al., 2005; Sabin & Marcel, 2014; Zekioglu et al., 2018), e potencia a transferência destas competências para outros contextos, como o familiar e o escolar, favorecendo a adoção de atitudes positivas nos relacionamentos interpessoais (Gould & Carson, 2008; Zekioglu et al., 2018). Este processo de generalização das competências adquiridas pode ser explicado tendo por referência o modelo de Pierce e colaboradores (2017). De acordo com este modelo, este processo baseia-se na interação entre o sujeito (i.e., atleta), o contexto (i.e., instituição desportiva), fatores mediadores (i.e., papel do/a treinador/a) e o contexto de transferência (i.e., vida social). Deste modo, um/a atleta que, em contexto desportivo, seja sensibilizado pelo/a treinador/a, para o facto de a cooperação favorecer a aproximação entre os sujeitos, poderá mostrar-se cooperante para com os seus familiares e amigos/as.

Os/As atletas enfrentam intensos e permanentes desafios físicos, cognitivos, emocionais e sociais, ao longo da sua trajetória no desporto (e.g., pressão da bancada, gestão de lesões, necessidade de conciliar as rotinas escolares com os treinos, autodepreciação, gestão das relações com a equipa e as/os treinadores/as), que implicam a mobilização das competências de regulação emocional e das competências sociais (Costa-Lobo, 2011). Afigura-se, por conseguinte, relevante aprofundar a compreensão

sobre a relação entre as competências e dificuldades na regulação emocional (i.e., regulação emocional e labilidade negativa) e as competências sociais, em crianças em idade escolar, envolvidas na prática desportiva.

Adicionalmente, quer as competências de regulação emocional, quer as competências sociais, têm um efeito positivo no envolvimento e desenvolvimento do/a atleta bem como na sua integração no grupo de jogadores/as (Lane et al., 2011; OCDE, 2018).

### **Diferenças na Regulação Emocional, na Labilidade Negativa e nas Competências Sociais, em Função do Sexo, da Idade e do Tempo de Prática Desportiva**

As diferenças na regulação emocional e na labilidade negativa em função do sexo (i.e., sexo atribuído à nascença) encontram-se documentadas na literatura. A investigação mostra que as raparigas tendem a ser mais eficazes na regulação emocional (Gaspar et al., 2018; Sanchis-Sanchis et al., 2020), a apresentar menor labilidade negativa (Crespo et al., 2017) e a serem mais afetuosas e expressivas emocionalmente do que os rapazes (Gleitman et al., 2014). Por contraposição, os rapazes tendem a exibir maiores níveis de agressividade e a ser mais reservados emocionalmente, (Gleitman et al., 2014). Para explicar estas diferenças, contribuem fatores de natureza biológica, como os de índole endocrinológica, que se espelham em níveis mais elevados de excitação e em défices no controlo inibitório nos indivíduos do sexo masculino (Sanchis-Sanchis et al., 2020; Zahn-Waxler et al., 2008).

Também nas competências sociais se verificam diferenças em função do sexo. Diversos estudos mostram que as raparigas são mais competentes socialmente do que os rapazes (Abdi, 2010; Caemmerer & Keith, 2015; Gomes & Pereira, 2014; Hajovsky et al., 2021; Salavera et al., 2020; Sanchis-Sanchis et al., 2020), designadamente no que respeita à cooperação, empatia, sensibilidade social, assertividade e responsabilidade (Abdi, 2010; Gaspar et al., 2018; Gomes & Pereira, 2014). Estas diferenças podem ser explicadas tendo por base os papéis sociais modelados e internalizados, no decurso da trajetória de desenvolvimento. As questões de género têm um forte impacto no processo de socialização das crianças (Carter, 2019). Nas interações estabelecidas nos diferentes contextos vivenciais, o comportamento da criança tende a ser diferencialmente reforçado, em função do seu sexo (Bandura, 1977; Hajovsky et al., 2021; Martin et al. 2003).

Os papéis de género internalizados influenciam a forma como a criança percebe o *self*, o mundo e os outros (Gleitman et al., 2014). Este processo de internalização está associado à forma como os/as adultos/as interagem com as crianças e

como, frequentemente, diferenciam as atividades lúdicas que lhes são propostas, consoante o seu sexo (Hajovsky et al., 2021). Com efeito, quer no contexto familiar, quer escolar, é frequente o incentivo ao envolvimento das raparigas em atividades com forte cariz didático, dirigidas à organização, que modelam o desempenho dos papéis sociais associados à vida adulta tradicionalmente imputados às mulheres (e.g., realização de tarefas domésticas na cozinha, ou prestação de cuidados a um/a bebé), espelhando e perpetuando os estereótipos de género (Hajovsky et al., 2021). Por contraposição, as brincadeiras dos rapazes envolvem, sobretudo, cenários associados à fantasia (e.g., encarnar o papel de super-heróis), que pressupõem o gasto de energia e a mobilização da força física de forma mais significativa (Hajovsky et al., 2021). Tende, por isso, a ser proporcionado aos rapazes um espectro mais reduzido de oportunidades para o desenvolvimento de competências sociais e de resolução de problemas (Gleitman et al., 2014; Hajovsky et al., 2021).

No envolvimento na prática desportiva, são, também, observadas diferenças em função do sexo. A este respeito, e de acordo com o estudo realizado pela Comissão Australiana de Desporto (2018), os rapazes estão, mais frequentemente, envolvidos na prática desportiva do que as raparigas que, por sua vez, se envolvem, mais amiúde, em atividades de natureza artística, como a música. Estas diferenças podem ser explicadas por alguns estereótipos veiculados nos discursos e práticas sociais dominantes que, desencorajam as mulheres a envolverem-se na prática de desporto (Appleby & Foster, 2013; Chalabaev et al., 2013; Gentile et al., 2018). Denota-se que as mulheres enfrentam, amiúde, um conjunto de obstáculos (e.g., baixa remuneração, desvalorização, assédio), que podem desmobilizá-las face -ao investimento em atividades desportivas (Shi, 2023).

A par das diferenças em função do sexo, a evidência documenta a existência de diferenças em função da idade, quer na regulação emocional e na labilidade negativa, quer nas competências sociais (Orgeta, 2009; Sanchis-Sanchis et al., 2020). No decurso da trajetória do desenvolvimento, a criança conquista uma competência crescente, no que respeita à capacidade de gerir de forma, cada vez mais, eficaz as suas emoções (Bucks, 2013; Orgeta, 2009; Urry & Gross, 2010). Estas conquistas no domínio emocional são potenciadas e sustentadas pela maturação das estruturas cognitivas, que se espelha numa capacidade crescente ao nível do processamento da informação (Davidson et al., 2002). Por esse motivo, as crianças mais velhas tendem a ser mais competentes na regulação das suas emoções (Bucks, 2013; Ildiz & Ayhan, 2019; Orgeta, 2009; Rocha et al., 2018; Sanchis-Sanchis et al., 2020). Na idade escolar, a criança adquire, progressivamente, a

capacidade de considerar e valorizar a perspectiva das/os outros, por contraposição ao pensamento egocêntrico, que caracterizava a idade pré-escolar (Ildiz & Ayhan, 2019). Torna-se, por isso, capaz de compreender que os seus estados emocionais e respetivos correlatos (i.e., expressão emocional) têm impacto nos/as outros/as, assim como de ajustar, de forma cada vez mais autónoma, a expressão emocional, em função das especificidades do contexto e das normas e regras sociais vigentes (Ildiz & Ayhan, 2019; Rocha et al., 2018).

No que respeita às diferenças nas competências sociais em função da idade, as aquisições observadas na esfera emocional e cognitiva são acompanhadas por conquistas importantes no domínio social. A criança assume papéis sociais cada vez mais complexos e exigentes, que lhe permitem responder às exigências dos seus contextos de vida e desenvolver um espectro de competências sociais e relacionais com um grau de diversificação e sofisticação crescente (Leme et al., 2015; Orgeta, 2009; Silva & Cavalcante; 2017; Yeung et al., 2011).

Quanto à associação do tempo de prática desportiva com a regulação emocional, a labilidade negativa e as competências sociais, a evidência mostra que as crianças envolvidas há mais tempo na prática desportiva são mais competentes na regulação das emoções (Tang et al., 2022). Em consonância, atletas menos experientes tendem a apresentar maiores níveis de labilidade negativa (Rice et al, 2016). A investigação mostra, também, que as crianças que estiveram envolvidas na prática de atividade desportiva (i.e., federada ou recreativa), durante mais tempo, são mais competentes socialmente, uma vez que o contexto desportivo favorece a aquisição e desenvolvimento de competências sociais (Sabin & Marcel, 2014; Zekioglu et al., 2018).

### **Objetivos e Hipóteses de Investigação**

O envolvimento na prática desportiva implica a gestão de inúmeros desafios que requerem a mobilização permanente das competências de regulação emocional e sociais (Beatty & Janelle, 2019; Costa-Lobo et al., 2017; Janelle et al., 2020; Murakami et al., 2004; Wagstaff, 2014). Estas competências são fundamentais para que as crianças consigam atingir padrões de desempenho exigentes, integrar-se na equipa e fazer face à competitividade que impera nos contextos desportivos (Contreras et al., 2021; Duz & Vulkan, 2020; Lane et al., 2011; Li & Shao, 2022; OCDE, 2018). Com vista a contribuir para aprofundar a compreensão sobre a associação entre as competências de regulação emocional e as competências sociais, o presente estudo tem como objetivo aferir se a regulação emocional e a labilidade negativa se encontram associadas às competências

sociais de crianças em idade escolar, envolvidas na prática desportiva federada. Pretende-se, de igual forma, analisar as diferenças na regulação emocional e na labilidade negativa, e das competências sociais, em função do sexo atribuído à nascença, da idade, do escalão desportivo e do número de anos de prática da modalidade. Espera-se que:

- i) a regulação emocional esteja positivamente associada às competências sociais;
- ii) a labilidade negativa esteja negativamente associada às competências sociais;
- iii) as crianças do sexo feminino apresentem melhores competências de regulação emocional (i.e., maiores níveis de regulação emocional e menores níveis de labilidade negativa) e sejam mais competentes socialmente do que as do masculino;
- iv) as crianças mais velhas apresentem melhores competências de regulação emocional (i.e., maiores níveis de regulação emocional e menores níveis de labilidade negativa) e sejam mais competentes socialmente;
- v) as crianças que integrem escalões correspondentes a maior proficiência desportiva e praticam desporto há mais tempo apresentem melhores competências de regulação emocional (i.e., maiores níveis de regulação emocional e menores níveis de labilidade negativa) e sejam mais competentes socialmente.

Adicionalmente, pretende-se explorar as implicações deste estudo para a intervenção psicológica em contexto desportivo.

### **Método**

#### **Participantes**

A amostra do presente estudo foi selecionada com base num processo de amostragem, por conveniência. Foram, considerados, como critérios de inclusão, a pertença ao intervalo etário 6-10 anos e o envolvimento na prática de uma modalidade desportiva academia desportiva selecionada. O não cumprimento destas duas condições foi considerado como critério de exclusão.

Os participantes integram 106 crianças do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 11 anos ( $M = 9.04$ ;  $DP = 1.31$ ), envolvidas na prática de futebol de formação, numa academia desportiva no norte do país. Destas, 16 (15.1%) frequentavam o 1º ano de escolaridade, 28 (26.4%) o 2º ano, 31 (29.2%) o 3º ano, 10 (9.4%) o 4º ano e 21 (19.8%) o 5º ano de escolaridade.

No que diz respeito à composição do agregado familiar, 79 crianças (74.5%) têm um/a ou mais irmãos/ãs e as restantes 27 (25.5%) eram filhos únicos.

Quanto à história clínica, 35 crianças (33%) já tinham tido consulta com um/a profissional de saúde mental. Entre estas, sete (6.6%) tinham sido diagnosticadas com uma perturbação emocional e 11 (10.4%) beneficiavam de acompanhamento no âmbito das especialidades de Pedopsiquiatria do Desenvolvimento, Pediatria do Desenvolvimento e/ou Psicologia Clínica.

Relativamente às dimensões associadas à prática desportiva, e, em particular, à iniciativa para o envolvimento na prática desportiva, 78 crianças (73.6%) tinham tomado a iniciativa de começar a praticar desporto. No caso de 15 crianças (14.2%), iniciativa foi compartilhada pelos pais e pela criança, em cinco casos (4.7%) foi da responsabilidade de ambos os progenitores, em cinco casos (4.7%), partiu apenas da mãe, em dois casos (1.9%), foi tomada pelo pai, e num caso (9%) por outras figuras significativas (e.g., tios/as, irmãos/ãs, avôs/ós).

No que respeita ao tempo de prática desportiva, 28 crianças (26.4%) praticavam desporto há quatro anos, 21 (19.8%) há dois anos, 19 (17.9%) há um ano, 14 (13.2%) há três anos, 13 (12.3%) há cinco anos, 10 (9.4%) há seis anos e uma criança (9%) há oito anos.

No que concerne à frequência dos treinos, as crianças tinham cerca de três treinos por semana ( $M = 2.92$ ;  $DP = .58$ ). Com efeito, 81 crianças (76.4%) tinham três treinos por semana, 18 (17%) dois treinos, cinco (4.7%) quatro treinos, uma criança (.9%) tinha cinco treinos e uma criança (.9%) seis treinos por semana.

## **Instrumentos**

### ***Questionário Sociodemográfico***

Foi elaborado um questionário sociodemográfico, com o objetivo de recolher informação sobre: i) dados biográficos (i.e., nome, data de nascimento, sexo atribuído à nascença, naturalidade, local de residência e nível de escolaridade), ii) agregado familiar (i.e., com quem vive, tem irmãos/ãs, profissão da mãe e do pai, ou substitutos/as), iii) o envolvimento na prática de atividades desportivas (i.e., número de anos de prática da modalidade desportiva, nome da modalidade praticada, identificação da pessoa que tomou iniciativa de iniciar a prática desportiva, periodicidade dos treinos) e iv) história clínica (i.e., presença de diagnóstico de perturbação emocional e acompanhamento em Neuropediatria, Pedopsiquiatria do Desenvolvimento, Pediatria do Desenvolvimento e/ou Psicologia Clínica).

### ***Questionário de Regulação Emocional***

Foi solicitado aos pais, ou substitutos/as, o preenchimento da versão portuguesa da *Emotion Regulation Checklist* (ERC; Shields & Cicchetti, 1995).

A ERC é um instrumento de heterorrelato que afere a competência da criança para gerir as suas experiências emocionais. Integra 24 itens aferidos numa escala de *Likert* de 4 pontos (1 = *nunca* a 4 = *quase sempre*), que se encontram organizados em duas subescalas: Regulação Emocional (8 itens) e Labilidade Emocional/Negativa (16 itens). Os itens da escala de Regulação Emocional avaliam a regulação emocional adaptativa, que se espelha na expressão de emoções ajustadas face ao contexto, como empatia, autoconsciência e compreensão das emoções (e.g., '*É empático com os outros, mostra preocupação, quando os outros estão aborrecidos ou tristes*'). A subescala de Labilidade Emocional/Negativa inclui itens que incidem sobre a ativação emocional, reatividade, flexibilidade, intensidade da expressão emocional, expressão de emoções negativas e labilidade humoral (e.g., '*É difícil antecipar o seu estado do humor, porque muda rapidamente de um humor positivo para o negativo*').

A pontuação total de cada subescala é obtida através do somatório dos itens correspondentes. Pontuações mais elevadas na subescala de regulação emocional traduzem-se numa capacidade adaptativa da criança adequar a sua expressão emocional, tendo em conta o contexto em que está inserida, e as interações estabelecidas no mesmo. Por outro lado, pontuações elevadas na subescala de labilidade negativa/emocional espelham-se em flutuações humorais, ou seja, transições emocionais rápidas, exacerbadas e intensas. A validade de constructo e discriminante do ERC foram documentadas pelos autores do instrumento. No presente estudo, a consistência interna das escalas de Regulação Emocional ( $\alpha = .58$ ) e Labilidade Negativa ( $\alpha = .69$ ) é aceitável (Taber, 2018).

### ***Escala de Competências sociais K-6***

Para avaliar as competências sociais da criança, foi pedido aos treinadores principais e/ou adjuntos o preenchimento da versão portuguesa da forma para professores/as da Escala de Competências Sociais: K-6 (ECS K-6; Gresham & Elliott, 1990; Lemos & Meneses, 2002).

A ECS K-6 é uma escala de heterorrelato, constituída por 54 itens que se encontram organizados em três escalas: Habilidades Sociais (30 itens), Problemas de Comportamento (18 itens) e Competência Académica (6 itens). A escala de Habilidades Sociais contempla as subescalas de Autocontrolo (i.e., respostas adaptativas aos eventos sociais) (10 itens), Cooperação (i.e., comportamentos de ajuda e partilha) (10 itens) e



Asserção (i.e., proatividade em pedir ajuda) (10 itens) Os Problemas de Comportamento incluem as subescalas Problemas de Externalização (i.e., agressão física e/ou verbal) (6 itens), Problemas de Internalização (i.e., ansiedade e depressão) (6 itens) e Hiperatividade (i.e., agitação e excitação) (6 itens).

Os primeiros 48 itens do instrumento pertencem às escalas de Habilidade Sociais e de Problemas de Comportamento e são aferidos numa escala de *Likert* de três pontos (0 = *nunca* a 2 = *muitas vezes*). Na escala de Competência Académica, os itens são avaliados com base numa escala de *Likert* de cinco pontos (1 = *desempenho mais baixo ou menos favorável* a 5 = *desempenho mais elevado ou mais favorável*).

A investigação realizada a nível nacional e internacional suporta a consistência interna do instrumento (Barroso et al., 2018; Gresham et al., 2010). No presente estudo, a consistência interna das subescalas de Cooperação ( $\alpha = .91$ ), Autocontrolo ( $\alpha = .90$ ) e do total da Escala de Competências Sociais ( $\alpha = .92$ ) são excelentes, enquanto a da subescala de Asserção ( $\alpha = .76$ ) é satisfatória (Taber, 2018).

Uma vez que o preenchimento foi efetuado pelos treinadores, foram retiradas as questões referentes aos ‘dados relativos ao aluno’ e aos ‘dados relativos aos professores’, a par dos itens que fazem parte da escala de Problemas de Comportamento e de Competência Académica, uma vez que os seus itens não são congruentes com o objetivo do presente estudo.

### **Procedimento**

O presente estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada – Porto. O seu desenho foi norteado pelos princípios estruturantes da Declaração de Helsínquia. Assegurou-se o consentimento informado junto dos/as responsáveis legais da criança e foi preservado a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, quer no que concerne ao seu armazenamento, quer à sua análise e divulgação.

### **Recrutamento dos/as Participantes**

Através da mediação do psicólogo do clube, foi agendada uma reunião com o presidente da instituição desportiva selecionada, no contexto da qual foram apresentados os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos requeridos. No contexto desta reunião, foi fornecido ao dirigente do clube um documento de pedido de autorização, em que constava o enquadramento institucional do estudo, os seus objetivos, os instrumentos utilizados e os procedimentos envolvidos. Tendo por referência as diretrizes do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), neste documento, salvaguardava-se, de igual modo, a preservação da confidencialidade, o anonimato e proteção dos dados

recolhidos, no seu armazenamento e divulgação. Acautelava-se, por este motivo, que a informação recolhida seria usada, unicamente, para fins de investigação científica e académica, garantindo-se que o nome dos/as atletas e do clube nunca seria revelado.

Depois de obtida a autorização do presidente do clube, foi pedido aos treinadores de cada escalão que identificassem o número de crianças que integravam cada equipa, para antecipar o número de documentos que seria necessário imprimir. Posteriormente, articulou-se com cada um dos treinadores, a fim de definir quais os momentos mais oportunos para entregar os envelopes com os questionários às crianças, de modo a evitar ter um efeito desestabilizador nos momentos de treino.

### **Recolha de Dados**

Os dados foram recolhidos entre 22 de novembro de 2022 e 1 de fevereiro de 2023. O processo de recolha de dados foi assegurado pela estagiária de psicologia, sob a monitorização do psicólogo da academia.

A declaração de consentimento informado, o questionário sociodemográfico, a ERC foram entregues, num envelope não fechado, às crianças, no final do período de treino, ficando as mesmas incumbidas de os entregar aos/às pais ou substitutos/as. Por seu turno, a ECS K-6 foi entregue diretamente aos treinadores, a fim de que assegurassem o processo de resposta ao instrumento. Foram facultadas instruções sobre o preenchimento dos questionários aos/às diferentes respondentes. Solicitou-se às crianças que devolvessem, uma semana depois, os questionários preenchidos pelos/as pais ou substitutos/as, colocando-os no envelope fornecido devidamente fechado, para assegurar que apenas a equipa de investigação acedia ao seu conteúdo.

Para acautelar que as crianças cumpriam o prazo estabelecido para a entrega, solicitou-se a colaboração dos treinadores, *team managers* e coordenadores da formação desportiva, que se comprometeram a articular com a equipa de investigação, quando tivessem recolhido todos os questionários das crianças que integravam cada escalão, para proceder ao seu levantamento. No que respeita aos treinadores, foi-lhes pedido que devolvessem os questionários devidamente preenchidos duas semanas depois.

No momento de entrega dos envelopes, foi pedido aos treinadores que, nos minutos que antecediam um dos treinos da equipa, a psicóloga estagiária pudesse apresentar às crianças os objetivos do estudo e os procedimentos requeridos, bem como solicitar sua colaboração na entrega dos questionários aos pais/substitutos e a sua posterior devolução.

## **Análise de Dados**

A análise de dados foi realizada com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* 28.0 (SPSS 28.0). Inicialmente, aferiu-se se as variáveis em estudo (i.e., regulação emocional, labilidade negativa, asserção, cooperação, autocontrolo e total das competências sociais) cumpriam o pressuposto da normalidade, com recurso ao teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*. Foi selecionado este teste, porque a dimensão amostral é superior a 50 (Field, 2011; Mishra et al., 2019). A labilidade negativa apresenta uma distribuição normal ( $K-S = .087, p = .200$ ). Contudo, a regulação emocional ( $K-S = .140, p = .002$ ), a asserção ( $K-S = .188, p < .01$ ), a cooperação ( $K-S = .218, p < .01$ ), o autocontrolo ( $K-S = .145, p < 0.1$ ) e o total da escala de competências sociais ( $K-S = .108, p = .042$ ) violavam o pressuposto da normalidade. Por este motivo, foram utilizados testes não paramétricos.

Assim, e por forma a compreender se existem diferenças na regulação emocional, na labilidade negativa e nas competências sociais em função do grupo etário (i.e., 6-8 anos e 9-11 anos), recorreu-se ao teste *U* de *Mann-Whitney*. Uma vez que a amostra integra apenas indivíduos do sexo masculino (i.e., atribuído à nascença), não foi possível realizar análises comparativas em função do sexo.

Foram, também, realizadas análises correlacionais, com recurso ao coeficiente de correlação de *Spearman*, para averiguar se a regulação emocional, a labilidade negativa, a idade da criança, o número de anos de prática desportiva e o escalão desportivo estão associados ao autocontrolo, à asserção, à cooperação, bem como ao total das competências sociais.

Relativamente ao tratamento dos valores omissos, não foi utilizada uma estratégia de substituição destes valores, porque estes não excediam os 5% e não comportavam o risco de enviesar as análises estatísticas realizadas (Bennett, 2001; Schafer, 1999).

## **Resultados**

### **Diferenças na Regulação Emocional, na Labilidade Negativa e nas Competências Sociais e Função da Idade**

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos etários (i.e., 6-8 anos e 9-11 anos) na regulação emocional, na labilidade negativa e nas competências sociais (cf. tabela 1).

**Tabela 1**

*Diferenças no Autocontrole, Asserção, Cooperação, Total das Competências Sociais, Labilidade Negativa e Regulação Emocional em função do grupo etário (6-8 anos n = 36; 9-11 anos n = 70).*

Variável	Grupo etário	Mdn	Média dos Postos	Soma dos Postos	Z	U	p
Autocontrole	6-8	14.00	53.13	1859.50	-.403	1111.50	.687
	9-11	14.00	50.65	3393.50			
Asserção	6-8	15.00	48.90	1760.50	-.777	1094.50	.437
	9-11	15.00	53.66	3595.50			
Cooperação	6-8	16.00	59.35	2136.50	-1.56	1013.50	.118
	9-11	15.00	49.69	3428.50			
Labilidade Negativa	6-8	27.50	52.51	1890.50	-.118	1224.50	.906
	9-11	28.00	53.25	3674.5			
Regulação Emocional	6-8	27.00	56.68	2040.50	-.90	1109.50	.368
	9-11	27.00	51.08	3524.50			
Total Competências Sociais	6-8	46.0	37.39	1308.50	-.776	546.50	.437
	9-11	43.0	33.61	1176.50			

### **Análises Correlacionais**

Verificou-se que as crianças pertencentes a escalões mais avançados, associados a uma maior proficiência desportiva, exibem menos competências sociais, mostrando-se menos cooperantes nas interações que estabelecem (cf. tabela 2).

Não foram observadas associações estatisticamente significativas da idade, da regulação emocional e da labilidade negativa com as competências sociais. Não foi, por isso, possível avançar com a construção de modelos de regressão, como previsto no desenho deste estudo.

**Tabela 2***Correlações de Spearman entre as variáveis em estudo (N =106)*

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Escalão	1								
2. N.º de anos de prática desportiva	.76**	1							
3. Idade	.96**	.75**	1						
4. Regulação Emocional	-.14	-.12	-.12	1					
5. Labilidade Negativa	-.02	.00	-.02	-.44**	1				
6. Autocontrolo	-.10	-.10	-.04	-.13	-.10	1			
7. Cooperação	-.19*	-.14	-.15	-.02	-.16	.70**	1		
8. Assertão	.03	.00	.06	-.04	.00	.47**	.46**	1	
9. Total Competências Sociais	-.38**	-.23	-.22	-.04	-.13	.90**	.88**	.65**	1

Nota: \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

### Discussão

Os desafios inerentes à prática desportiva, nomeadamente as lesões, a capacidade de trabalhar em equipa e a pressão exercida pela bancada, requerem a mobilização permanente das competências de regulação emocional e sociais das crianças (Beatty & Janelle, 2019; Costa-Lobo et al., 2017; Düz & Aslan, 2020; Haas et al., 2022; Janelle et al., 2020; Li & Shao, 2022; Murakami et al., 2004; Wagstaff, 2014). O efeito positivo das competências de regulação emocional e das competências sociais na prática desportiva encontra-se amplamente documentado na literatura (Amaral & Cruz, 2013; Bailey, 2005; Beatty & Janelle, 2019; Ferguson & Shapiro, 2016; Serpa, 2020; Zekioglu et al., 2018). O presente estudo pretendeu contribuir para aprofundar a compreensão sobre a relação entre estas duas dimensões, que se configuram como eixos estruturantes do desenvolvimento e bem-estar físico e psicológico das crianças e, em particular, daquelas que praticam desporto ao nível competitivo (Bailey, 2005; Denham et al., 2016; Ferguson & Shapiro, 2016). Visou, de igual modo, aferir se existiam diferenças na regulação emocional, na labilidade negativa e nas competências sociais, em função da idade, do escalão desportivo e do número de anos de prática desportiva.

## **Diferenças na Regulação Emocional na Labilidade Negativa e nas Competências Sociais em Função da Idade**

Contrariamente ao esperado, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas na regulação emocional, na labilidade negativa e nas competências sociais em função da idade. Estes resultados não corroboram a evidência disponível, que mostra que as crianças mais velhas são mais eficazes na regulação das suas emoções, mais competentes socialmente e exibem menores níveis de labilidade negativa (Bucks, 2013; Ildiz & Ayhan, 2019; Leme et al., 2015; Orgeta, 2009; Rocha et al., 2018; Sanchis-Sanchis et al., 2020; Silva & Cavalcante, 2017; Urry & Gross, 2010; Yeung et al., 2011).

A ausência de diferenças em função do intervalo etário pode ser explicada pela reduzida dimensão amostral, assim como pelo facto de terem participado no estudo corrente apenas crianças em idade escolar. Com efeito, a literatura mostra que tende a observar-se alguma estabilidade nas aquisições desenvolvimentais ao nível da regulação emocional, no período correspondente à idade escolar (i.e., entre os 6 e os 12 anos) (Derryberry & Rothbart, 2001), o que dificultou, porventura, a identificação de especificidades desenvolvimentais. O facto de todos os participantes integrarem a mesma academia não pode, também, ser descurado, enquanto limitação metodológica e obstáculo à generalização dos resultados obtidos.

A par dos argumentos mobilizados, o facto de 70 crianças (65.8%) terem idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos poderá, também, ajudar a explicar a homogeneidade observada nas competências de regulação emocional e sociais, em função do grupo etário. A evidência mostra que, entre os 9 e os 11 anos, se verificam importantes aquisições na esfera social e emocional, uma vez que, em virtude da maturação das estruturas cognitivas, as crianças conquistam uma capacidade crescente de induzir regras múltiplas e de descodificar interações complexas (Castellano et al., 2019; Demetriou et al., 2022; Suri et al., 2013). Estas aquisições conferem alguma especificidade desenvolvimental a este intervalo etário, o que pode, como referido, contribuir para justificar a ausência de diferenças em função da idade observada nestas duas dimensões.

## **Associações do Escalão Desportivo, do Número de Anos de Prática Desportiva e da Idade com a Regulação Emocional, a Labilidade Negativa e as Competências Sociais**

Observou-se que as crianças que integram escalões mais avançados exibem competências sociais mais frágeis, sobretudo no que respeita à cooperação. Não foram, contudo, observadas associações estatisticamente significativas do número de anos de prática desportiva e da idade com a regulação emocional, a labilidade negativa e as

competências sociais. Os resultados obtidos não suportam a evidência disponível, que mostra que o contexto desportivo é promotor do desenvolvimento das competências sociais (Sabin & Marcel, 2014; Zekioglu et al., 2018). A investigação realizada neste domínio mostra que as crianças envolvidas há mais tempo na prática desportiva tendem a conquistar maior destreza na gestão das interações sociais, comparativamente com aquelas que estão envolvidas há menos tempo (Madrona et al., 2014; Opstoel et al., 2020).

Os resultados do presente estudo mostram que, mais do que o número de anos de prática desportiva, a pertença a escalões desportivos associados a maiores níveis de proficiência desportiva, está associada a prejuízos nas competências sociais, sobretudo no que concerne à cooperação. Estes resultados podem ser justificados pelos elevados níveis de competitividade que se observam nos escalões superiores, quer nos momentos de treino, quer de jogo. Com efeito, a literatura mostra que os treinos realizados com crianças entre os 6 e os 8 anos, se direcionam, sobretudo, para a promoção de competências psicomotoras, revestindo-se de um forte cariz lúdico (Bettega, 2021; Federação Portuguesa de Futebol, 2018; Quina, 2003). Por seu turno, os treinos dirigidos a crianças entre os 9 e os 12 anos visam potenciar o desenvolvimento de competências técnico-táticas associadas à modalidade desportiva específica, o que leva a que a pressão para o desempenho aumente (Federação Portuguesa de Futebol, 2018; Marques, 2004; Quina, 2003; Scanlan et al., 2005). Assim, a partir dos 9 anos, a dimensão competitiva torna-se particularmente saliente nos treinos, uma vez que os exercícios dinamizados no contexto dos mesmos se direcionam, cada vez mais, para a aquisição, aprendizagem e aperfeiçoamento de competências técnicas (Landon, 2013; Marques, 2004; Quina, 2003). Assim, as mudanças no processo de treino que tendem a espelhar-se numa preocupação crescente com a aquisição e aperfeiçoamento de elementos técnico-táticos e físicos, levam a um aumento dos níveis de tensão emocional, bem como da competitividade existente na equipa (Gomes & Resende, 2020). Acresce que, nas narrativas veiculadas pelos/as treinadores/as, se verifica, gradualmente, um maior enfoque na competitividade, exigência e pressão para o desempenho, que é instigado pelas equipas técnicas (Bettega et al., 2021; Choi et al., 2014), descurando a vertente educacional e social subjacente ao desporto. Desta forma, as dinâmicas que, implicando algum grau de competição, tendiam a ser percecionadas de forma positiva pelas crianças, passam a ser significadas de forma negativa por elas (Bompa, 2000; Choi et al., 2014). Esta representação das interações estabelecidas pelas crianças com as/os treinadores/as contribui, porventura, para inibir o

desenvolvimento das competências sociais, diminuindo o envolvimento da criança em interações positivas com os pares (Scanlan et al., 2005).

Quanto às associações da idade com a regulação emocional, a labilidade negativa e as competências sociais, e como referido a respeito das análises comparativas em função da idade, o facto de todos os participantes serem crianças de idade escolar e de a maioria das crianças ter entre 9 e 11 anos configura-se como potencial explicação para os resultados obtidos.

### **Associações da Regulação Emocional e da Labilidade Negativa com as Competências Sociais**

Contrariamente ao esperado, não foram observadas associações estatisticamente significativas entre a regulação emocional, a labilidade negativa e as competências sociais. Estes resultados não oferecem suporte à evidência que mostra que uma maior proficiência na regulação das emoções tende a espelhar-se numa maior mestria na gestão das interações sociais e, por conseguinte, em mais competências sociais (Kim-Spoon et al., 2013; Matchett et al., 2020; Reyes et al., 2020; Sørli et al., 2020). É, de igual modo, dissonante face à literatura que documenta a existência de uma associação entre a elevada reatividade emocional negativa e as fragilidades nas competências sociais (Barthel et al., 2018; Garofalo et al., 2019; Matchett et al., 2020; McDowell et al., 2002; Robertson et al., 2012; Rydell et al., 2007; Zhu et al., 2021).

Estes resultados podem ser explicados pelo facto de o ERC e o ECS K-6 terem sido preenchidos por diferentes informadores/as (i.e., pais/substitutos/as, no caso do ERC e treinadores, no caso do ECS K-6), que observam a criança em contextos com características muito diferentes e cuja natureza da relação com ela estabelecida é claramente distinta. Além disso, os aspetos valorizados pelos pais ou substitutos/as e os treinadores no comportamento da criança serão, porventura, distintos. Por exemplo, a perceção dos treinadores poderá estar, preponderantemente, centrada no desempenho dos jogadores, descurando, deste modo, dimensões positivas do desenvolvimento, como é o caso das competências sociais, o que condiciona a identificação de fragilidades e/ou competências neste domínio.

A par dos aspetos referidos, a reduzida dimensão amostral e o facto de todos os participantes pertencerem à mesma academia poderão contribuir para explicar os resultados obtidos.



### **Limitações e Sugestões para Investigação Futura**

O presente estudo apresenta algumas limitações. Entre estas, destaca-se a reduzida dimensão da amostra e o facto de todas as crianças estarem integradas na mesma academia, o que compromete a representatividade da amostra. Em estudos futuros, é crucial ampliar o número de participantes, bem como incluir crianças que frequentem diferentes academias desportivas, inseridas em contextos geográficos e socioculturais diversificados. Adicionalmente, e uma vez que, no presente estudo, não foram identificadas diferenças em função da idade, em investigação posterior, poderá ser importante alargar o leque de idades das crianças, por forma a incluir crianças mais velhas e, desta forma, viabilizar a realização de análises comparativas que permitam identificar eventuais especificidades desenvolvimentais.

Outra das limitações prende-se com o facto de o desenho deste estudo ser transversal. Em investigação futura, é importante acautelar um desenho longitudinal, através da realização de mais do que um momento de observação, que permita monitorizar a evolução das competências de regulação emocional e das competências sociais e da relação entre estas duas dimensões, ao longo do tempo.

O facto de ter sido considerada a perceção de diferentes informantes para o preenchimento de cada um dos questionários (i.e., pais ou substitutos/as, no caso do ERC e treinadores, no caso do ECS K-6) é outra das limitações a sinalizar. Com efeito, a natureza da relação que os pais/substitutos/as e os treinadores têm com a criança e os contextos onde observam o seu comportamento são marcadamente díspares. Deste modo, em investigação posterior, é fundamental assegurar que são os/as mesmos/as informantes a preencher os questionários que aferem as competências de regulação emocional e as competências sociais, mesmo que solicitando a colaboração simultânea de pais, ou substitutos/as, e treinadoras/es. Esta estratégia permitirá, por um lado, controlar o viés associado à heterogeneidade destas perceções e, por outro, assegurar o cariz compreensivo da avaliação realizada. O facto de terem sido considerados apenas indicadores de cariz quantitativo, para aferir as competências de regulação emocional e as competências sociais, é uma limitação adicional deste estudo. Em estudos futuros, é recomendável o recurso a metodologia qualitativa e de natureza clínica como a entrevista clínica e a observação das crianças no contexto dos treinos e nas interações informais estabelecidas com os/as treinadores/as e os/as colegas de equipa, por forma a analisar, de forma mais pormenorizada e aprofundada, o seu funcionamento socioemocional.

## Conclusão

Embora controversos, os resultados deste estudo mostram, que, à medida que as crianças vão integrando escalões desportivos mais avançados, tende a verificar-se um aumento das fragilidades no domínio social, que se espelha, sobretudo, num decréscimo dos níveis de cooperação. Apontam, por isso, para um potencial efeito nocivo da exposição a características do contexto desportivo no desenvolvimento socioemocional das crianças, em idade escolar.

Devido às limitações metodológicas do presente estudo e à sua dissonância face à evidência disponível, estes resultados devem ser interpretados de forma cautelosa. É, ainda assim, importante refletir sobre as suas potenciais implicações para a intervenção psicológica realizada em contexto desportivo. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de potenciar o desenvolvimento das competências sociais, com especial ênfase na cooperação, em crianças envolvidas na prática de atividade desportiva. Enfatizam a relevância de intervir junto de atletas de escalões associados a maior proficiência desportiva, devido ao aumento dos níveis de competitividade existente nestes escalões e às exigências socioemocionais e instrumentais inerentes à sua gestão. As intervenções a implementar junto destas crianças poderão auxiliá-las no estabelecimento e manutenção de relações percebidas como positivas e suportantes com terceiros/as (Deniz & Ersoy, 2016), essenciais na prática desportiva. Poderão, também, contribuir para incrementar o seu bem-estar e ajustamento socioemocional (Tough et al., 2017; Zekioglu et al., 2018). Ajudarão, possivelmente, a atenuar os efeitos adversos da competitividade e rivalidade do contexto desportivo, que é especialmente notória em escalões superiores (Quina, 2003). Com efeito, nestes escalões, o clima competitivo é evidente e o descontrolo emocional tende a ser mais usual, o que leva, frequentemente, a intimidação verbal e física a colegas, árbitros/as, treinadores/as e até a *droup-out* (Quina, 2003). Por este motivo, as intervenções dirigidas à promoção das competências sociais poderão funcionar como fator de proteção para as crianças envolvidas na prática desportiva, o que, a par da redução de potenciais fragilidades no domínio socioemocional, poderá ter um efeito positivo no seu desempenho desportivo (Ferguson & Shapiro, 2016; Gaspar et al., 2018; Haas et al., 2022; Wright and Craig, 2011).

As interações no futebol de formação, em idades precoces, são marcadas, sobretudo, pelo clima informal e livre de pressões (Quina, 2003). Estão associadas i) à experiência de alegria, prazer e divertimento, ii) ao envolvimento pessoal, iii) à satisfação face à prática desportiva, iv) à desvalorização do resultado e dos aspetos associados ao

desempenho, v) ao desenvolvimento de competências físicas e técnicas e vi) à promoção do bem-estar das crianças (Landon, 2013; Lima, 2000; Quina, 2003; Torres & Hager, 2007). Porém, confrontam, inevitavelmente, a criança com a dimensão competitiva, que, apesar de apresentar benefícios (Curelaru et al., 2011; Marques, 2004), poderá ter um efeito nocivo no seu desenvolvimento e ajustamento (Choi et al., 2014; Nosvelli, 2022; Quina, 2003). Os elevados níveis de ansiedade, pressão e frustração gerados pela competitividade podem ser contraproducentes e vulnerabilizar a criança na esfera socioemocional (Ford et al., 2017; Hanton et al., 2015; Scanlan et al., 2005).

A competitividade estimula o envolvimento na prática desportiva e o compromisso com a mesma, favorecendo o desenvolvimento da inteligência emocional, em condições particularmente intensas e desgastantes (Choi et al., 2014; Curelaru et al., 2011; Scanlan et al., 2005). Porém, pode, também, desviar o foco da criança para fatores externos, como a centração no desempenho/resultado, em detrimento do processo de aprendizagem, levando a que a atividade desportiva deixe de ser percebida como agradável e/ou divertida (Bettega, 2021; Choi et al., 2014; Curelaru et al., 2011; Scanlan et al., 2005). Pode levar, assim, a uma perda de interesse na prática desportiva (Findley & Bowker, 2009). É, por isso, fundamental explorar, junto das crianças, o significado por elas atribuído às vitórias e derrotas (Martens, 2003), de modo a: i) minimizar o medo do fracasso e da avaliação, ii) valorizar mais do que o resultado alcançado, iii) tornar os momentos de competição divertidos, iv) evitar os discursos altamente conotados com competitividade, v) reforçar comportamentos apropriados e vi) promover o desenvolvimento de competências de resolução de conflitos (Choi et al., 2014; Quina, 2003).

Apesar de a competitividade se configurar como característica estruturante do contexto desportivo é imperativo organizar as competições desportivas, para que estas favoreçam o desenvolvimento pessoal e desportivo dos/as seus/suas intervenientes (Federação Portuguesa de Futebol, 2018; Quina, 2003). A competição deve nortear-se por princípios ajustados ao processo de formação desportiva e adequados ao escalão etário (Federação Portuguesa de Futebol, 2018; Mesquita, 2004). É importante que proporcione experiências desportivas desafiadoras e enriquecedoras às crianças, que promovam a sua autoestima, autorrealização e autodisciplina (Adetunji & Olusola, 2017). Para tal, a intensidade e direção da competitividade deverão ser geridas de forma parcimoniosa e intencional (Choi et al., 2014; Marques, 2004; Quina, 2003). Acresce que é crucial explorar a forma como as crianças percebem o clima competitivo e o impacto do

mesmo no seu funcionamento (Choi et al., 2014; Marques, 2004). A exposição a modelos positivos (i.e., pais ou substitutos/as, treinadores/as, etc.) que moldem e ajustem as suas condutas relativamente ao envolvimento na prática desportiva, poderá ser crucial para que a competitividade seja, efetivamente, percebida como uma alavanca para o desenvolvimento das crianças e ajudá-las a construir representações mais positivas sobre o contexto desportivo e a competitividade a ele inerente (Bettega, 2021; Choi et al., 2014; Guzmán & Kingston, 2012; Lauer & Dieffebach, 2013). É, assim, fundamental que estes modelos veiculem, nas suas narrativas e discursos, um equilíbrio entre a preocupação com o processo de formação desportiva e a promoção do desenvolvimento emocional e social, bem como o bem-estar das crianças (Bettega, 2021; Guzmán & Kingston, 2012; Quina, 2003; Vella et al., 2012). Para potenciar este efeito de modelagem, é importante que os/as psicólogos/as dos clubes desportivos trabalhem de forma articulada com os/as treinadores/as, a fim de que a competitividade seja encarada pelas crianças como um incentivo ao esforço orientado para a prossecução dos objetivos pessoais e da equipa, e não como algo negativo (Bettega, 2021).

Dada a estreita associação entre as competências de regulação emocional e as competências sociais (Matchett et al., 2020), promover as competências de modulação das respostas emocionais das crianças envolvidas na prática desportiva é fundamental para exponenciar as suas competências sociais. É, por isso, crucial implementar intervenções que, inscritas nos eixos promocional, preventivo e mesmo remediativo, funcionem como alavanca para o desenvolvimento de estratégias adaptativas de regulação emocional, que auxiliarão as crianças na descodificação e resposta adequada às situações sociais.

### Referências

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioural Science*, 5, 1175-1179. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.256>.
- Adetunji, O.J., & Olusola, I. (2017). Benefits of participation in sport to the youth. *Journal of Sports and Physical Education*, 4(1), 30-34. <https://doi.org/10.9790/6737-04013034>.
- Amaral, M., & Cruz, J. (2013). Natureza da percepção de ameaça e preditores das estratégias de regulação emocional na competição desportiva: Um estudo com atletas talentosas de Futebol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(3), 45-59. <https://doi.org/10.5628/rpcd.13.03.45>
- Anastasi, A. (1990). *Psychological testing*. Macmillan Publishing Company.
- Appleby, K.M., & Foster, E. (2013). Gender relations in sport. In E. A. Roper (Eds.), *Gender and Sport Participation* (pp. 1-20). SensePublishers.
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport, and social inclusion. *Education Review*, 57(1), 71-90. <https://doi.org/0013191042000274196>.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Barroso, R., Barbosa-Ducharne, M., Cruz, O., & Silva, A. (2018). Competência social em adolescentes adotados: Estudo comparativo com adolescentes não adotados e em acolhimento residencial. *Análise Psicológica*, 2(36), 185-197. <https://doi.org/10.14417/ap.1352>.
- Barthel, A.L., Hay, A., Doan, S.N., & Hofmann, S. (2018). Interpersonal emotion regulation: A review of social and developmental components. *Behaviour Change*, 35(4), 203–216. <https://doi.org/10.1017/bec.2018.19>.
- Beatty, G.F., & Janelle, C.M. (2019). Emotion regulation and motor performance: An integrated review and proposal of the temporal influence model of emotion regulation (TIMER). *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 13(1), 266-296. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2019.1695140>.

- Bennett, D.A. (2001). How can I deal with missing data in my study? *Australian and New Zealand Journal Of Public Health*, 25(1), 464-469. <https://doi.org/10.1111/j.1467-842X.2001.tb00294.x>.
- Bettega, O.B., Reverdito, R.S., Santos, F., Galatti, L.R. (2021). Do papel do treinador ao ambiente competitivo no futebol infantil: O que está em jogo? *Revista de Educação física da UFRGS*, 27(1), 1-16. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.107418>.
- Bompa, T. (2000). *Total training for young champions: Proven conditioning programs for athletes ages 6 to18*. Human Kinetics.
- Bucks, R. (2013). The influence of age on emotion regulation strategies and psychological distress. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 42(6), 1-14. <https://doi.org/10.1017/S1352465813000453>.
- Caemmerer, J.M., & Keith, T.Z. (2015). Longitudinal, reciprocal effects of social skills and achievement from kindergarten to eighth grade. *Journal of School Psychology*, 53(4), 265-281. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2015.05.001>.
- Calkins, S.D., & Perry, N.B. (2016). The development of emotion regulation: Implications for child adjustment. In D. Cicchetti (Eds.), *Developmental Psychopathology* (pp. 1-56). John Wiley & Sons, Inc.
- Castellano, E., Muñoz-Navarro, R., Toledo, M.S., Spontón, C., & Medrano, L.A. (2019). Cognitive processes of emotional regulation, burnout and work engagement. *Psicothema*, 31(1), 73-80. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.228>.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 136-144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.005>.
- Choi, H.S., Johnson, B., & Kim, Y.K. (2014). Children's development through sports competition: Derivative, adjustive, generative, and maladaptive approaches. *Quest*, 66(2), 191-202. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.861757>.
- Claros, J.A., Arroyave, H.D., Barco, J.W., & Parra, A.J. (2019). Values of the resistance of the university football player in special conditions, of the city of Manizales (Colombia). *Retos*, 36, 211-215. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66592>.

- Comissão Australiana de Desporto. (2018). AusPlay focus children's participation in organised physical activity outside of school hours. [https://www.sportaus.gov.au/\\_data/assets/pdf\\_file/0004/675562/AusPlay\\_focus\\_e\\_Children\\_Participation\\_2.pdf](https://www.sportaus.gov.au/_data/assets/pdf_file/0004/675562/AusPlay_focus_e_Children_Participation_2.pdf).
- Costa-Lobo, C., Cordeiro, S.A., Martins, P., & Campina, A. (2017, setembro 12-14). *Subjective well-being, emotional regulation and motivational guidance in high sport competition*. [Comunicação em Congresso]. III International Conference on Lifelong Education and Leadership for all, Instituto Politécnico do Porto. <http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/2098/1/Subjective%20well-being%2C%20emotional%20regulation%20and%20motivational%20guidance%20in%20high%20sport%20competition.pdf>.
- Crespo, L. M., Trentacosta, C. J., Aikins, D., & Wargo-Aikins, J. (2017). Maternal emotion regulation and children's behaviour problems: The mediating role of child emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies*, 26(10), 2797–2809. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0791-8>.
- Curelaru, M., Abalasei, B., & Cristea, M., (2011). Psychosocial correlates of the need for physical education and sports in high school. *Journal of Social Sciences*, 7(4), 521-528. <https://doi.org/10.3844/jssp.2011.521.528>.
- Dağal, A.B. (2017). Investigation of the relationship between communication skills, social competence, and emotion regulation skills of preschool children in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 12(4), 164-171. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3139>.
- Davidson, R.J., Lewis, D.A., Alloy, L.B., Amaral, D.G., Bush, G., Cohen, J.D., Drevets, W., Farah, M.J., Kagan, J., McClelland, J.L., Nolen-Hoeksema, S., & Peterson, B.S. (2002). Neural and behavioural substrates of mood and mood regulation. *Biological Psychiatry*, 52(6), 478-502. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(02\)01458-0](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(02)01458-0).
- Demetriou, A., Mougi, A., Spanoudis, G., & Makris, N. Changing developmental priorities between executive functions, working memory, and reasoning in the formation of g from 6 to 12 years. *Intelligence*, 90, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101602>.
- Deniz, M.E., & Ersoy, E. (2016). Examining the relationship of social skills, problem solving and bullying in adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 1-7. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.01.001>.

- Dereli, E. (2016). Prediction of emotional understanding and emotion regulation skills of 4-5 age group children with parent-child relations. *Journal of Education and Practice*, 7(21), 42-54.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (2001). Early temperament and emotional development. In A. F. Kalverboer & A. Grawsbergen (Eds.), *Handbook of brain and behaviour in human development* (pp. 505-590). Kluwer Academic Publishers.
- Dung, D.D. (2022). Social and emotional competence: The concept evolution and the shift in education. *Vietnam Journal of Educational Sciences*, 18(4), 72-80. <https://doi.org/10.15625/2615-8957/22211007>.
- Dunsmore, J.C. Booker, J.A., Ollendick, T.H., & Greene, R.W. (2016). Emotion socialization in the context of risk and psychopathology: Maternal emotion coaching predicts better treatment outcomes for emotionally labile children with oppositional defiant disorder. *Social Development*, 25(1), 8-26. <https://doi.org/10.1111/sode.12109>.
- Düz, S., & Aslan, T.V. (2020). The effect of sport on life skills in high school students. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 161-168. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.62.161.168>.
- Eime, R.M., Harvey, J.T., Charity, M.J., Casey, M.M., Westerbeek, H., & Payne, W.R. (2016). Age profiles of sport participation. *Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 8(6), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13102-016-0031-3>.
- Federação Portuguesa de Futebol (2018). *Etapas de desenvolvimento do jogador de futebol: Níveis de desempenho*. <https://www.fpf.pt/Portals/0/Etapas%20de%20Desenvolvimento%20do%20Jogador%20no%20Futebol%20ETNF-%20S15-20%20Junho%202018.pdf>.
- Felfe, C., Lechner, M., & Steinmayr, A. (2016). Sports and child development. *PloS one*, 11(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0151729>.
- Ferguson, B.R., & Shapiro, S.K. (2016). Using a naturalistic sport context to train social skills in children. *Child & Family Behavior Therapy*, 38(1), 47-68. <https://doi.org/10.1080/07317107.2016.1135700>.
- Field, A. (2011). *Descobrendo a estatística: Usando o SPSS*. Artmed.
- Findlay, L.C., & Bowker, A. (2009). The link between competitive sport participation and self-concept in early adolescence: A Consideration of gender and sport



- orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 29-40.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-007-9244-9>
- Ford, J.L., Ildefonso, K., Jones, M.L., & Arvinen-Barwon, M. (2017). Sport-related anxiety: Current insights. *Journal of Sports Medicine*, 8, 205-212.  
<https://doi.org/10.2147/OAJSM.S125845>.
- Fox, N.A., & Calkins, S.D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7–26.  
<https://doi.org/10.1023/a:1023622324898>.
- Gardener, E.K.T., Carr, A.R., MacGregor, A., & Felmingham, K.L. (2013). Sex differences and emotion regulation: An event related potential study. *PLOS ONE*, (8), 10, 1-10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0073475>.
- Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C., & Matos, M.G. (2018). Dimensions of social and personal skills in children and adolescents: Age and gender difference. *International Journal of Development Research*, 8(1), 18394-18400.
- Gentile, A., & Boca, S. (2018). “You play like a woman!” Effects of gender stereotype threat on women’s performance in physical and sport activities: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 95–103.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07>.
- Glazer, T. (2021). Emotion regulation and cooperation. *Philosophical Psychology*, 34(8), 1125–1145. <https://doi.org/10.1080/09515089.2021.1942812>.
- Gomes, A. R., & Resende, R. (2020). Coaching life skills to young athletes in sport participation situations. In R. Resende & A. R. Gomes (Eds.), *Coaching for human development and performance in sports* (pp. 199-223). Springer.
- Gomes, R.M.S., & Pereira, A.S. (2014). Influence of age and gender in acquiring social skills in Portuguese preschool education. *Psychology*, 5(2), 99-103.  
<https://doi.org/10.4236/psych.2014.52015>.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life Skills Development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>.
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System*. American Guidance Service.
- Gresham, F.M., Elliot, S.N., & Kettler, R. (2010). Base rates of social skills acquisition/performance deficits, strengths, and problem behaviors: An

- analysis of the social skills improvement system—rating scales. *Psychological Assessment*, 22(4), 809-815. <https://doi.org/10.1037/a0020255>.
- Gresham, F.M., Elliott, S.N., Vance, M.J., & Cook, C.R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44. <https://doi.org/10.1037/a0022662>.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotions regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 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, 281-291. <https://doi.org/10.1017.S0048577201393198>.
- Gross, J.J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J.J. Gross (Eds.), *Handbook of Emotion Regulation*. (pp.3-20). Guilford Publications.
- Gross, J.J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.3-26). Guilford Publications.
- Guzmán, J., & Kingston, K. (2012). Prospective study of sport dropout: A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Science*, 12(5), 431-442. <https://doi.org/10.1080/17461391.2011.573002>.
- Haas, A., Wäsche, H., Wittelsberger, R., Nieken, P., & Woll, A. (2022). Social skills and sports: Pupils of an elite school of sports are more competitive and cooperative. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 53(3), 1-5. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00827-w>.
- Hajovsky, D.B., Caemmerer, J.M., & Mason, B.A. (2021). Gender differences in children's social skills growth trajectories. *Applied Developmental Science*, 26(3), 1-16. <https://doi.org/10.1080/10888691.2021.1890592>.
- Hanin, Y. L. (2010). Coping with anxiety in sport. In A. R. Nicholls (Ed.), *Coping in sport: Theory, methods, and related construct* (pp. 159-175). Nova Science.
- Hanton S., Mellalieu S., & Williams, J.M. (2015). Understanding and managing stress in sport. In J.M. Williams & V. Krane (Eds.), *Applied Sport Psychology: Personal Growth to Peak Performance*. (pp. 207–239). McGraw-Hill.
- Ildiz, G.I., & Ayhan, A.B. (2019). Emotion regulation in children. In P.M. Chernopolski, N.L. Shapekova, B. Sançar & A.K., Bilal. (Eds.), *Recent studies in health Sciences* (pp.170-196). St. Kliment Ohridski University Press.

- Janelle, C.M., Fawver, B., & Beatty, G.F. (2020). Emotion and sport performance. In G. Tenenbaum & Eklund, R.C. (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 254-298). John Wiley & Sons, Inc.
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F.A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child Development, 84*, 512–527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01857.x>.
- Korinek, L., Popp, A. (2004). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Journal of Preventing School Failure, 41*(4), 148-160. <https://doi.org/10.1080/10459889709603284>.
- Kravchenko, Z., & Nygård, O. (2022). Extracurricular activities and educational outcomes: Evidence from high-performing schools in St Petersburg, Russia. *International Studies in Sociology of Education*, <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.2014933>.
- Landon, J. (2013). The performance model: A contemporary for enhancing athlete development. *Strength and Conditioning Journal, 35*(5), 1-11.
- Lane, A.M., Beedie, C., Jones, M., Uphill, M., & Devonport, T.J. (2011). The BASES expert statement on emotion regulation in sport. *Journal of Sports Sciences, 30*(10), 1189-95. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.693621>.
- Larsen, R. J. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquiry, 11*(3), 129–141. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_01).
- Lauer, L., & Dieffenbach, K. (2013). Psychosocial training interventions to prepare youth sport coaches. In W. Gilbert & J. Denison (Eds.), *Routledge Handbook of Sports Coaching*. (pp. 467-479). Routledge.
- Leaberry, K.D., Walerius, D.M., Rosen, P.J., & Fogleman, N.D. (2017). Emotional lability. In V. Zeigler-Hill & T. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1-10). Springer Cham.
- Leahy, R.L., Tirch, D., & Napolitano, L.A. (2013). *Regulação emocional em psicoterapia*. Artmed.
- Lebowitz, M.S., & Dovidio, J.F. (2015). Implications of emotion regulation strategies for empathic concern, social attitudes, and helping behavior. *Emotion, 15*(2), 187-194. <https://doi.org/10.1037/a0038820>.
- Leme, V. B. R., Del Prette, Z. A. P., Koller, S. H. & Del Prette, A. (2015). Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: Análise e

- perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 1-13. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015aop001>.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão Portuguesa da forma para professores da SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000300005>
- Li, J., & Shao, W. (2022). Influence of sports activities on prosocial behavior of children and adolescents: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 1-20. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116484>.
- Lima, T. (2000). Competições para Jovens. *O Melhor da Revista Treino Desportivo*. Lisboa.
- Liu, L., Chen, W., Vitoratou, S., Yu, X., Hagger-Johnson, G., Wu, Z., Yang, L., Qian, Q. & Wanf, Y. (2016). Is emotional lability distinct from “angry/irritable mood,” “negative affect,” or other subdimensions of oppositional defiant disorder in children with adhd?. *Journal of Attention Disorders*, 23(8), 1-10. <https://doi.org/10.1177/1087054715624228>.
- Loevaas, M.E., Sund, A.M., Patras, J., Martinse, K., Hjemdal, O., Neumer, S.P., Holen, S., & Reinfjell, T. (2018). Emotion regulation and its relation to symptoms of anxiety and depression in children aged 8–12 years: does parental gender play a differentiating role? *BMC Psychology*, 6(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0255-y>.
- Lv, L., & Takami, K. (2015). The relationship between social skills and sports activities among Chinese college students. *Psychology*, 6(4), 393-399. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.64036>.
- Madrona, P.G., Samalot-Rivera, A., Marín, E.C., Rodenas-Jiménez, J., & Rodenas-Jiménez, M.L. (2014). Improving social skills through physical education in elementary 4th year. *American Journal of Sports Science and Medicine*, 2(6), 5-8. <https://doi.org/10.12691/ajssm-2-6A-2>.
- Marques, A. (2004). Fazer da competição dos mais jovens um modelo de formação e de educação. In A. Gaya, A. Marques, G. Tani. (Eds.), *Desporto para crianças e jovens: Razões e finalidades* (pp.75-96). Universidade Federal do Rio Grande do Sul Editora.

- Martens, R.C., Harvey, R.J., & Sharkey, B. (2003). *Os objetivos do treinador de jovens: O melhor da revista Treino Desportivo*. Centro De Estudos E Formação Desportiva.
- Martins, C.R., Neiva, A.C., Bahia, A.F., Oliveira, C.X., Cardoso, M.S., & Abreu, J.N. (2021). Parents' mental health and children's emotional regulation during the COVID-19 pandemic. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23(1), 1-19. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPC1913534>.
- Matchett, E.A., Ripple, M., Militar, M., Khalil, H., Scarborough, H., Ratcliff, K., & Hilton, C. (2020). Emotion regulation and social participation in childhood and adolescence: Systematic review. *International Journal of Autism & Related Disabilities*, 2, 1-12. <https://doi.org/10.29011/2642-3227.000038>.
- Matson, J. L., Fee, V. E., Coe, D. A., & Smith, D. (2000). A social skills program for developmentally delayed pre-schoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 20(4), 428-433. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2004\\_11](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2004_11).
- McCormick, A., Meijen, C., Anstiss, P., & Massey, H. (2019). Self-regulation in endurance sports: Theory, research, and practice. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12(1), 235-264. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2018.1469161>.
- McDowell, D.J., Kim, M., O'Neill, R., & Parke, R.D. (2002) Children's emotional regulation and social competence in middle childhood: The role of maternal and paternal interactive style. *Marriage & Family Review*, 34(3-4), 345-264. [https://doi.org/10.1300/J002v34n03\\_07](https://doi.org/10.1300/J002v34n03_07).
- McKinney, J., Lithwick, D.J., Morrison, B.N., Nazzari, H., Isserowm S., Heilbron, B., & Krahn, A.D. (2016). The health benefits of physical activity and cardiorespiratory fitness. *BC Medical Journal*, 58(3), 131-137. <https://doi.org/10.1016/j.ajpc.2022.100424>.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>.
- Mesquita, I. (2004). Refundar concepções, estratégias e metodologias no ensino e treino dos Jogos Desportivos. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 20(116).
- Metsäpelto, R.L., & Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for

- socioemotional behavior and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal of Educational Research Online*, 6(3), 10-33. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581681>.
- Mishra, P., Pandey, C.M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(1), 67-72. [https://doi.org/10.4103/aca.ACA\\_157\\_18](https://doi.org/10.4103/aca.ACA_157_18).
- Murakami, K., Tokungana, M., & Hashimoto, K. (2003). The relationship between health-related life skills and sport experience for adolescents. *Human Performance Measurement*, 1, 1-14.
- Nery, M., Sequeira, I., Neto, C., & Rosado, A. (2023). Movement, play, and game: An essay about youth sports and its benefits for human development. *Healthcare*, 11(439), 1-17. <https://doi.org/10.3390/healthcare11040493>.
- Nieuwenhuys, A. (2017). Anxiety and performance: Perceptual-motor behavior in high-pressure contexts. *Current Opinion in Psychology*, 16, 28-33. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.019>.
- Nosvelli, M. (2023). Mens sana in corpore sano: The effects of sport on children's learning in Italy. *Economia Política*, 40, 703-729. <https://doi.org/10.1007/s40888-022-00284-6>.
- Oattes, N., Kosmerly, S., & Rogers, M. (2018). Parental Emotional Well-being and Emotion Lability in Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 27(11), 3658–3671. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1188-z>
- OCDE. (2018). Social and Emotional Skills: Well-Being, connectedness, and success. [https://www.OCDE.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.OCDE.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf).
- Ommundsen, Y., Roberts, G.C., Lemyre, P.N., & Miller, B.W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sport Sciences*, 23(9), 977-989. <https://doi.org/10.1080/02640410500127975>
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F.J., Meester, A.D., Haerens, L., Tartwijk, J.V., & Martelaer, K. (2000). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>.

- Organização Mundial da Saúde. (2022). Atividade Física. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.
- Orgeta, V. Specificity of age differences in emotion regulation. *Aging & Mental Health*, 13(6), 818-826. <https://doi.org/10.1080/13607860902989661>.
- Özbey, S., & Gözeler, M.K. (2020). A study on the effect of the social skill education on the academic self respect and problem solving skills of the pre-school children. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(8), 176-189. <https://doi.org/10.31458/iejes.727590>.
- Park, J.H., Moon, J.H., Kim, H.J., Kong, M.H., & Oh, Y.H. (2020). Sedentary lifestyle: Overview of updated evidence of potential health risks. *Korean Journal of Family Medicine*, 41(6), 365-373. <https://doi.org/10.4082/kjfm.20.0165>.
- Paschke, L.M., Dorfel, D., Steimke, R., Trempler, I., Magrabi, A., Ludwig, V.U., Schubert, T., Stelzel, C., & Walter, H. (2016). Individual differences in self-reported self-control predict successful emotion regulation. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(8), 1193-1204. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw036>.
- Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 186-211. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1199727>.
- Purnamaningsih, E.H. (2016). Personality and emotion regulation strategies. *International Journal of Psychiatry Research*, 10(1), 53-60. <https://doi.org/10.21500/20112084.2040>.
- Quina, J. (2003). A Competição Desportiva para Crianças e Jovens. *Horizonte: Revista de Educação Física e Desporto*, 8(107), 20-26.
- Reyes, N.M., Factor, R., & Scarpa, A. (2020). Emotion regulation, emotionality, and expression of emotions: A link between social skills, behavior, and emotion problems in children with asd and their peers. *Research in Developmental Disabilities*, 106, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.1pa03770>.
- Rice, S.M., Purcell, R., Silva, S., Mawren, D., McGorry, P.D., & Parker, A.G. (2016). The mental health of elite athletes: A narrative systematic review. *Sports Medicine*, 46(9), 1333-53. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0492-2>.
- Robertson, T., Daffern, M., & Bucks, R.S. (2012). Emotion regulation and aggression. *Aggression and Violent Behaviour*, 17(1), 72-82. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.09.006>.

- Roberts, T. (2015). Emotional regulation and responsibility. *Ethic Theory Moral Practice*, 18(3), 487-500. <https://doi.org/10.1007/s10677-014-9535-7>.
- Rocha, A.M., Candeias, A.A., & Silva, A.L. (2018). Regulação das emoções na infância: Delimitação e definição. *Psychologica*, 61(1), 7-28. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_61-1\\_1](https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_1).
- Rydell, A.M., Thorell, L.B., & Bohlin, G. (2007). Emotion regulation in relation to social functioning: An investigation of child self-reports. *European Journal of Development Psychology*, 4(3), 293-313. <https://doi.org/10.1080/17405620600783526>.
- Sabin, S.I., & Marcel, P. (2014). Group cohesion important factor in sport performance. *European Scientific Journal*, 10(26), 163-174. <https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n26p%25p>.
- Salavera, C., Usán, P., & Jarie, L. (2020). Styles of humor and social skills in students: Gender differences. *Current Psychology*, 39(2), 571-580. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9770-x>.
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M.D., Moliner, A., & Morales-Murillo, C.P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children e adolescents. *Frontieres in Psychology*, 11(946), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>.
- Scanlan, T. K., Babkes, M. L., & Scanlan, L. A. (2005). Participation in sport: A developmental glimpse at emotion. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 275–309). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Seabra, A.F., Mendonça, D.M., Thomis, M.A., Anjos, L.A., Maia, J.A. (2008). Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes. *Cadernos de Saúde Pública*, 24(4), 721-736. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000400002>.
- Serpa, S. (2020). *Mente, Desporto e Performance: O Fator Psi*. Visão e Contextos.
- Schafer, J.L. (1999). Multiple imputation: A primer. *Statistical Methods in Medical Research*, 8(1), 3-15. <https://doi.org/10.1191/096228099671525676>.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>.



- Silva, P.V.C., Costa Jr, A.L. (2011). Efeitos da atividade física para a saúde de crianças e adolescentes. *Psicologia Argumento*, 29(64), 41-59. <https://doi.org/10.7213/rpa.v29i64.19915>
- Silva, T.A., & Cavalcante, L.I. (2017). Habilidades sociais infantis: Comparações por gênero, idade e características escolares. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(2), 616-634. <https://doi.org/10.12957/epp.2017.37134>.
- Slaby, T., & Gaura, T. (2003). Self-efficacy and personal goal setting. *American Education Research Journal*, 29,663-669.
- Sørli, M., Hagen, K.A., & Nordahl, K.B. (2020). Development of social skills during middle childhood: Growth trajectories and school-related predictors. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9, 1-21. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1744492>.
- Sousa, M., Cruz, S., & Cruz, O. (2020). The relationship of emotion regulation and negative lability with socioemotional adjustment in institutionalized and non-institutionalized children. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(1), 169-189. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12361>.
- Spence, S.H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence, and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84-96. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051>.
- Strayer, K. (1989). The important of social skills in the employment interview, *Education of visually Handicapped*, 14, 7- 12.
- Suri, G., Sheppes, G., & Gross, J. J. (2013). Emotion regulation and cognition. In M. D. Robinson, E. Watkins, & E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 195–209). The Guilford Press.
- Tamminem, K.A., Kim, J., Danyluch, C., McEwen, C., Christopher, R., Wagstaff, D., & Wolf, S.A. (2021). The effect of self- and interpersonal emotion regulation on athletes' anxiety and goal achievement in competition. *Psychology of Sport & Exercise*, 57, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102034>.
- Taber, K.S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>.
- Tang, S., Chen, H., Wang, L., Lu, T., & Yan, J. (2022). The relationship between physical exercise and negative emotions in college students in the post-epidemic era: The mediating role of emotion regulation self-efficacy.

- Internacional Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(12166), 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912166>.
- Thompson, R.A., & Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation. In A.M. Kring & D.M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment*. (pp. 38-58). Guilford Press.
- Torres, C.R., & Hager, P.F. (2007). De-emphasizing competition in organized youth sport: Misdirected reforms and misled children. *Journal of Pshilosophy of Sport*, 37(2), 292-309. <https://doi.org/10.1080/00948705.2007.9714721>.
- Tough, H., Siegrist, J., & Fekete, C. (2017). Social relationships, mental health and wellbeing in physical disability: A systematic review. *BMC Public Health*, 17(414), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4308-6>.
- Urry, H.L., & Gross, J.J. (2010). Emotion regulation in older age. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 352-537. <https://doi.org/10.1177/0963721410388395>.
- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2012). Validation of the differentiated transformational leadership inventory as a measure of coach leadership in youth soccer. *Sport Psychologist*, 26(2), 207-223. <https://doi.org/10.1123/tsp.26.2.207>.
- Wagstaff, C.R. (2014). Emotion regulation and sport performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36, 401-412. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0257>.
- Weiss, N.H., Gratz, K.L., & Lavender, J.M. (2015). Factor structure and initial validation of a multidimensional measure of difficulties in the regulation of positive emotions: The DERS-Positive. *Behavior Modification*, 39(3), 431-453. <https://doi.org/10.1177/0145445514566504>.
- Woessner, M.N., Tacey, A., Levinger-Limor, A., Parker, A.G., Levinger, P., & Levinger, I. (2021). The evolution of technology and physical inactivity: The good, the bad, and the way forward. *Frontiers in Public Health*, 9, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.655491>.
- Yeung, D.Y., Wong, C.K.M., & Lok, D.P.P. (2011). Emotion regulation mediates age differences in emotions. *Aging & Mental Health*, 15(3), 414-418. <https://doi.org/10.1080/13607863.2010.536136>.
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4(1), 275-303. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091358>.

- Zekioglu, A., Tatar, A., & Ozdemir, H. (2018). Analysis of sports and social skill relation in a non-sportive group. *Journal of Education and Training Studies*, 6(8), 108-115. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i8.3233>.
- Zhu, J., Xiao, B., Hipson, W., Yan, C., Coplan, R.J., & Li, Y. (2021). Social avoidance and social Adjustment: The moderating role of emotion regulation and emotion lability/negativity among Chinese preschool children. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.618670>.

## **Anexos**

## **Anexo A – Pedido de autorização à instituição desportiva para a realização do estudo**



Exmo. Senhor Presidente do Clube X,

Vimos, por este meio, solicitar a autorização de V.<sup>ª</sup> Ex.<sup>ª</sup>, para a realização da recolha de dados de um estudo que tem como objetivo estudar as competências de regulação emocional, sociais e cognitivas em crianças entre os 6 e os 10 anos de idade, envolvidas na prática desportiva. Este estudo inscreve-se no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Lusíada – Porto e está a ser desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Mariana Sousa, professora auxiliar nesta instituição de ensino superior.

A recolha de dados implica o envolvimento das/os responsáveis legais pelas crianças (i.e., pais ou substitutas/os), das crianças e das/os treinadoras/es da equipa que integram. Às/Aos primeiras/os, será solicitado o preenchimento da versão portuguesa do Questionário de Regulação Emocional (ERC). Às/Aos treinadoras/es, será pedido que respondam à versão portuguesa da Escala de Competências Sociais para Professores – K6. Junto das crianças, serão administrados os subtestes de Informação, Vocabulário, Cubos e Memória de Dígitos da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – 3ª edição (WISC-III), e a prova *Trail Making Test* da Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC).

A informação recolhida será usada unicamente para fins de investigação científica e académica. Será garantida a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Os dados de identificação das crianças e respetivas/os responsáveis legais nunca serão revelados. Os resultados serão tratados, analisados e divulgados de modo anónimo e apenas em grupo, nunca individualmente, pelos elementos envolvidos neste estudo. Na eventualidade de os dados serem divulgados junto da comunidade científica ou até junto dos elementos integrantes do clube, serão apresentados apenas os resultados globais, e nunca de crianças específicas.

A par dos cuidados elencados, os questionários serão administrados pela estagiária de Psicologia, sob a monitorização do psicólogo do clube, o Dr. X, a fim de proporcionar às crianças o devido suporte durante a realização das atividades que lhes serão propostas.

Na eventualidade de consentir a realização da recolha de dados, solicitar-se-á, às/aos responsáveis legais, o preenchimento de uma declaração de consentimento informado, que viabilize a administração dos instrumentos de avaliação psicológica enunciados.

Para obter informações adicionais, poderá contactar a investigadora responsável pela orientação da estudante, através do seu contacto de *email* (Professora Doutora Mariana Sousa – [marianasousa@por.ulusiada.pt](mailto:marianasousa@por.ulusiada.pt)), que estará disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida relacionada com esta colaboração.

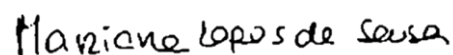
Agradecendo, antecipadamente, a atenção dispensada, disponibilizamo-nos para fornecer esclarecimentos adicionais, que considere pertinentes.

Com os melhores cumprimentos,

(A estudante)

  
Ana Beatriz Costa

(A orientadora)



---

Professora Doutora Mariana Sousa

## **Anexo B – Declaração de consentimento informado, dirigido aos tutores legais das crianças**



### **Declaração de Consentimento Informado**

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Vimos, por este meio, solicitar o seu consentimento para a participação do seu educando/a num estudo, que tem como objetivo estudar as competências de regulação emocional, sociais e cognitivas em crianças entre os 6 e os 10 anos de idade, envolvidas na prática desportiva. Esta investigação inscreve-se no âmbito do Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Lusíada - Porto e está a ser desenvolvida sob a orientação da Professora Doutora Mariana Sousa.

A recolha de dados implica o envolvimento das/os responsáveis legais pelas crianças (i.e., pais ou substitutas/os), das crianças e das/es treinadoras/es da equipa que integram. Às/Aos primeiras/os, será solicitado o preenchimento da versão portuguesa do Questionário de Regulação Emocional (ERC). Às/Aos treinadoras/es, será pedido que respondam à versão portuguesa da Escala de Competências Sociais para Professores – K6 (ECS K-6). Junto das crianças, serão administrados os subtestes de Informação, Vocabulário, Cubos, Memória de Dígitos da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – 3ª edição (WISC-III) e a prova *Trail Making Test* da Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC).

A informação recolhida será usada unicamente para fins de investigação científica e académica. Será garantida a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Os dados de identificação nunca serão revelados. Os resultados serão tratados, analisados e divulgados de modo anónimo e apenas em grupo, nunca individualmente, e apenas pelos elementos envolvidos neste estudo. A sua participação é inteiramente voluntária, podendo interromper e/ou desistir a qualquer momento, sem que isso lhe traga, a si ou ao/à seu/sua educando/a, qualquer prejuízo ou dano.

Para obter informações adicionais, poderá contactar a investigadora responsável pela orientação da estudante, através do seu contacto de *e-mail* (Professora Doutora Mariana Sousa

– [marianasousa@por.ulusiada.pt](mailto:marianasousa@por.ulusiada.pt), que estará disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida relacionada com esta colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

(A estudante)

  
Ana Beatriz Costa

(A orientadora)



---

Professora Doutora Mariana Sousa

Declaro que compreendi os objetivos e a explicação que me foi fornecida acerca da colaboração no estudo. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e obtive resposta satisfatória a todas as questões por mim colocadas. Tomei conhecimento que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, me foi fornecida informação clara sobre o estudo em que a minha colaboração foi solicitada. Foi-me, também, explicado que tenho o direito de recusar, a todo o tempo, a minha participação no estudo, sem que isso envolva qualquer prejuízo para mim, ou para a/o meu/minha educanda/o. Por isso, consinto que a/o minha/meu educanda/o participe no estudo. Mais, autorizo que os dados sejam apresentados de forma completamente anónima e confidencial em apresentações públicas, congressos científicos e publicações.

---

(Assinatura da/o Encarregada/o de Educação)