U.PORTO

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

Preditores socioemocionais do rendimento académico de alunos do 5º ano de escolaridade

José António de Sousa Gonçalves

M

2022

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

PREDITORES SOCIOEMOCIONAIS DO RENDIMENTO ACADÉMICO DE ALUNOS DO 5º ANO DE ESCOLARIDADE

José António de Sousa Gonçalves

junho 2022

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, área de Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora **Diana Rute Pereira Alves** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Os últimos cinco anos foram uma caminhada repleta de desafios e aprendizagens e de constante crescimento pessoal e profissional. Não poderia deixar de expressar o meu profundo agradecimento a todos os que contribuíram e acompanharam o meu percurso académico e pessoal.

À minha orientadora, Professora Doutora Diana Alves, pela orientação, apoio e inesgotável dedicação e partilha de conhecimento. Pelas palavras de incentivo e confiança, por todos os momentos de reflexão conjunta, pela presença constante, profissionalismo e empatia. Obrigado por despertar em mim o interesse por este tema tão importante.

Ao "Programa PONTES", em especial à Dra. Adriana Baptista, pela imprescindível ajuda na recolha de dados e por levarem a psicologia até à escola, colocando-a na prática.

Aos meus pais e irmã, por todo o apoio, carinho e força ao longo de todo este percurso. Obrigado por toda a confiança que sempre depositaram em mim.

À Beatriz, por ser o meu porto seguro. Obrigado pelo amor, cumplicidade, companheirismo, compreensão e incentivo que suportam todos os meus desafios.

À minha avó, por tudo.

Resumo

As competências socioemocionais assumem um papel determinante no desenvolvimento de atitudes e comportamentos pró-sociais no contexto escolar e na promoção do rendimento académico (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008). A presente investigação teve como objetivo testar o papel preditor do conhecimento emocional e da aceitação pelos pares (social e funcional) no rendimento académico de alunos do 5º ano de escolaridade. Participaram 222 alunos (105 do género masculino) com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos. Neste estudo o conhecimento emocional foi avaliado através da Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional, a aceitação pelos pares foi operacionalizada através de um questionário sociométrico e o rendimento académico foi calculado através da média aritmética das notas escolares obtidas no final do ano letivo. Os resultados revelam que o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares predizem o rendimento académico. Verificou-se ainda um efeito indireto positivo do conhecimento emocional no rendimento académico através da aceitação pelos pares (funcional) e um efeito indireto negativo através da aceitação pelos pares (social). O nível socioeconómico (NSE) da família associou-se de forma positiva com o conhecimento emocional e o rendimento académico. Estes resultados confirmam o carater preditor das competências socioemocionais no rendimento académico realçando a importância que a aprendizagem socioemocional assume no sucesso escolar da criança. Neste estudo serão discutidas as implicações para a intervenção no âmbito da psicologia educacional e clínica e os contributos para futuras investigações neste domínio.

Palavras-chave: conhecimento emocional, aceitação pelos pares, rendimento académico, competências socioemocionais.

Abstract

Socioemotional competences play a crucial role in the development of attitudes and prosocial behaviors at school context and in the promotion of academic achievement (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008). This investigation aimed to test the predictive role of emotional knowledge and peer acceptance (social and functional) in the academic achievement of 5th grade students. Participants were 222 students (105 males) with ages between 10 and 12 years. In this study emotional knowledge was measured using the Portuguese version of the Assessment of Children's Emotion Skills, peer acceptance was operationalized through the administration of the sociometric questionnaire and academic achievement was calculated using the mean of school grades at the end of the school year. The results show that emotional knowledge and peer acceptance predict academic achievement. There was also a positive indirect effect of emotional knowledge on academic achievement through functional peer acceptance and a negative indirect effect through social peer acceptance. Family socioeconomic status was positively associated with emotional knowledge and academic achievement. These results confirm socioemotional predictors of academic achievement highlighting the importance of socioemotional learning in children's academic success. In this study will be discussed the implications for intervention in educational and clinical psychology and the contributions to future directions for investigations in the topic.

Keywords: emotional knowledge, peer acceptance, academic achievement, socioemotional competences.

Resumé

Les compétences socio-émotionnelles jouent un rôle décisif dans le développement des attitudes et des comportements prosociaux dans le contexte scolaire et dans la promotion du rendement scolaire (Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008). La présente recherche visait à tester le rôle de prédicteur de la connaissance émotionnelle et de l'acceptation par les pairs (fonctionnelle et sociale) dans le rendement scolaire des élèves de 5e année. L'étude comprenait 222 étudiants (dont 105 hommes) âgés de 10 à 12 ans. Dans cette étude, la connaissance émotionnelle a été évaluée par l'Échelle d'Évaluation de la Connaissance Émotionnelle, l'acceptation par les pairs a été opérationnalisé à travers d'un questionnaire sociométrique et le rendement scolaire a été calculé à l'aide de la moyenne arithmétique des notes scolaires obtenues à la fin de l'année scolaire. Les résultats révèlent que la connaissance émotionnelle et l'acceptation par les pairs prédisent la réussite scolaire. Il y avait aussi un effet indirect positif de la connaissance émotionnelle sur le rendement scolaire par l'acceptation par les pairs (fonctionnelle) et un effet indirect négatif par l'acceptation par les pairs (sociale). Le niveau socio-économique de la famille était positivement associé à la connaissance émotionnelle et au rendement scolaire. Ces résultats confirment le prédicteur des compétences socio-émotionnelles dans le rendement scolaire soulignant l'importance que l'apprentissage socio-émotionnel revêt dans la réussite scolaire de l'enfant. Dans cette étude seront discutés les implications pour l'intervention en ce qui concerne la psychologie éducative et clinique aussi bien que les contributions pour la recherche future dans ce domaine.

Mots-clés: connaissance émotionnelle, acceptation par les pairs, rendement scolaire, compétences socio-émotionnelles.

Índice

Introdução 1

Método 7

Participantes 7

Medidas e instrumentos 7

Procedimento 8

Análise dos dados 9

Resultados 10

Discussão 14

Conclusão: limitações, sugestões e implicações para a prática 19

Referências bibliográficas 22

Lista de Figuras e Tabelas

Figuras

Figura 1. Modelo de equações estruturais dos preditores socioemocionais no rendimento académico, ajustado à amostra em estudo

Tabelas

Tabela 1. Médias, Desvios-padrão e Coeficientes de Correlação entre todas as variáveis

Tabela 2. Análise do ajustamento do modelo em estudo

Lista de abreviaturas

ACES - *Assessment of Children's Emotion Skills*

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CFI - *Comparative Fit Index*

EACE – Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional

GFI - *Goodness of Fit Index*

MEE - Modelo das Equações Estruturais

MPIS – Modelo do Processamento da Informação Social

NSE - Nível Socioeconómico

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PEC - Perceção Emocional Correta

PIS - Processamento da Informação Social

SEL - S*ocioEmotional Learning*

RMSEA - *Root Mean Square Error of Approximation*

Introdução

A sociedade atual requer que a escola promova nos seus alunos um conjunto competências socioemocionais para serem bem-sucedidos na constante adaptação a novos e complexos desafios, seja no contexto escolar como, posteriormente, no seu futuro enquanto adultos no mercado de trabalho (CASEL, 2013, 2015). As competências socioemocionais são consideradas como essenciais para o sucesso pessoal e escolar, com a literatura a evidenciar o impacto positivo dos programas de aprendizagem socioemocional, quer na promoção do sucesso académico (Durlak et al., 2011), quer na diminuição dos comportamentos disruptivos e da violência entre pares (Payton et al., 2008; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015).

A investigação sobre o sucesso escolar integra, maioritariamente, o rendimento académico. Este tem sido operacionalizado na literatura de diferentes formas, seja considerando as notas de matemática e de língua materna (Andrei et al., 2015; DeRosier & Lloyd, 2011), a média aritmética das notas escolares (Burack et al., 2013; Zorza et al., 2015) ou os resultados em testes padronizados (Rhoades et al., 2011; Hughes & Zhang, 2007). A investigação revela variâncias deste no que concerne ao género da criança e ao nível socioeconómico (NSE) da família. No que diz respeito ao género, existe evidência de que as raparigas tendem a apresentar melhores notas do que os rapazes (Bursal, 2017; Voyer & Voyer, 2014). Quanto ao NSE, alguma investigação evidencia um pior rendimento académico em crianças de NSE mais baixo (Barrigas & Fragoso, 2012), bem como uma associação positiva entre o nível de escolaridade dos pais e as notas obtidas pelos filhos na matemática e na leitura (Waters et al., 2021). O NSE da família, o nível educacional e o nível profissional dos pais, estão normalmente correlacionados de forma moderada entre si e surgem associados ao conceito de classe social. O nível educativo dos pais, e em particular a escolaridade das mães, é uma variável fortemente associada à classe social (Hoff, at al., 2002), pelo que é frequentemente utilizada na investigação como indicador do NSE da família (Hoff et al., 2002).

Em Portugal, o rendimento académico resulta de um processo de avaliação formativa, que ocorre de forma contínua e sistemática, e de avaliação sumativa, que formula um juízo global sobre as aprendizagens realizadas, sendo este processo desenvolvido pelo professor sobre as competências dos alunos (Decreto-Lei nº55/2018, 2018). Estas competências são

entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática (Martins et al., 2017).

A aprendizagem socioemocional (*SocioEmotional Learning* - SEL) poderá considerar-se fundamental para o desenvolvimento destas competências. A promoção de competências socioemocionais previne problemas de saúde mental, contribui para um melhor rendimento académico e maior ajustamento comportamental (Humphrey, 2013; Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015). Num ambiente de aprendizagem cooperativo e seguro, a aprendizagem socioemocional irá ainda proporcionar o reforço e criar oportunidades para ocorrência de comportamentos adequados e um desenvolvimento positivo que, por sua vez, levam a um maior envolvimento na escola e, como consequência, a um melhor rendimento académico (Zins et al., 2004). De realçar que a investigação tem destacado o papel da competência emocional, particularmente o conhecimento emocional, e da competência social, designadamente a aceitação pelos pares, no sucesso escolar das crianças (Izard et al., 2001; Trentacosta & Izard, 2007; Voltmer & von Salisch, 2017).

O conhecimento emocional diz respeito à capacidade de reconhecer emoções em expressões faciais, pistas comportamentais e contextos sociais (Trentacosta & Fine, 2010). Um dos seus componentes centrais consiste no conhecimento de expressões emocionais e de situações elicitadoras de emoções, permitindo à criança, por um lado, reconhecer pistas faciais de emoções distintas e, por outro lado, inferir e antecipar as emoções dos outros e de si mesma a partir de pistas sociais (Ackerman & Izard, 2004). A precisão com que as crianças reconhecem as pistas emocionais parece melhorar com a idade (Denham et al., 2015; Leppänen & Hietanen, 2001; Mostow et al., 2002), sendo que por volta dos 10 anos é expectável a compreensão das emoções básicas e das morais, como a culpa e a vergonha, da existência de múltiplas ou até ambivalentes respostas emocionais; e a regulação cognitiva da emoção (Pons et al., 2004).

No que diz respeito ao género, alguma investigação tem demonstrado que as raparigas apresentam um melhor conhecimento emocional do que os rapazes (Bosacki & Astington, 1999; Brackett et al., 2004; McClure, 2000). Para além disso, as crianças provenientes de meios familiares de NSE baixo tendem a apresentar pontuações mais baixas em tarefas de conhecimento emocional comparativamente com as crianças de NSE mais elevado (Denham et al., 2015).

A investigação tem evidenciado que o conhecimento emocional é um preditor significativo do rendimento académico, embora a maioria dos estudos se concentre em

crianças em idade pré-escolar (Izard et al., 2001; Leerkes et al., 2008; Rhoades et al., 2011; Trentacosta & Izard, 2007 O conhecimento emocional das crianças no final da pré-escola prediz o seu desempenho académico um ano depois (Torres et al., 2015). Mais recentemente, o estudo de Ursache e colaboradores (2020) demonstrou que o conhecimento emocional avaliado em crianças antes de ingressarem no jardim de infância prediz o desempenho na matemática e na leitura um e três anos mais tarde. Um estudo desenvolvido junto de crianças com 10 anos, revela uma associação positiva entre a capacidade em compreender as emoções e o rendimento académico (Collins & Nowicki, 2001).

Inúmeros estudos realçam o papel do conhecimento emocional na aquisição de habilidades pré-académicas, no ajustamento escolar, no rendimento académico e na aceitação pelos pares (Voltmer & von Salisch, 2017).

A aceitação pelos pares refere-se ao quanto uma criança é gostada pelos pares e revela o nível de aceitação que uma criança tem no seu grupo (Bukowski, et al., 2000; Rubin et al., 2015). A aceitação pelos pares pode ser operacionalizada através da preferência social (Cillessen, 2009) que traduz a diferença entre o número de nomeações positivas (preferências) e negativas (rejeições) que uma criança recebeu dos pares (Coie et al., 1982). A literatura tem demonstrado que as raparigas tendem a ser mais aceites pelos pares do que os rapazes (Bosacki & Astington, 1999; Crockett et al., 1984). Para além disso, constata-se que as crianças provenientes de famílias com NSE mais elevado são mais aceites pelos seus pares do que crianças com NSE mais baixo (Shehu, 2019).

No estudo de Zhang e colaboradores (2017) as crianças que foram avaliadas pelos professores como mais aceites apresentavam rendimento académico mais elevado, demonstrando a associação positiva entre as interações sociais positivas com os colegas e o rendimento académico. De forma semelhante, em crianças do 3º ano de escolaridade, a aceitação pelos pares associou-se de forma positiva com o desempenho a matemática, leitura e autoestima académica, e de forma negativa com comportamentos perturbadores na sala de aula e o absenteísmo (DeRosier & Lloyd, 2011). Um outro estudo revela que a aceitação pelos pares se associa positivamente com o desempenho que crianças do 4 e 5º ano de escolaridade apresentam na matemática (Oberle & Schonert-Reichl,2013).

Em suma, a literatura demonstra que as crianças que são mais aceites pelos pares e se envolvem em interações positivas têm melhores resultados académicos (DeRosier & Lloyd, 2011; Gallardo et al., 2016). Assim, o nível de aceitação pelos pares parece ser um fator que exerce forte influência no rendimento académico das crianças (Oberle & Schonert-

Reichl, 2013) dado que as crianças com relacionamentos positivos com os pares tendem a envolver-se e destacar-se mais nas tarefas académicas (Wentzel, 2017).

De facto, relacionamentos positivos com os pares e bons resultados académicos tendem a coocorrer e a estar relacionados ao longo do tempo (Oberle & Schonert-Reichl, 2013; Gallardo et al., 2016; DeRosier & Lloyd, 2011). O estudo longitudinal de Véronneau e colegas (2010) documentou a associação positiva entre a aceitação pelos pares e o rendimento académico desde o 2º até ao 6º ano de escolaridade, incluindo a transição para o 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e sugeriu que a relação entre aceitação pelos pares e rendimento académico é recíproca, influenciando-se estes mutuamente ao longo do tempo. No entanto, a significância desta relação parece diminuir ou desaparecer com a idade (Tetzner et al., 2017; Véronneau et al., 2010).

Existe alguma evidência de que o efeito da aceitação pelos pares no rendimento académico, durante a adolescência, pode ser moderado pela idade, sugerindo que mudanças na aceitação pelos pares têm maior impacto na previsão do rendimento académico em adolescentes mais jovens comparativamente a adolescentes mais velhos (Gallardo & Barrasa, 2016; Gallardo et al., 2016). Para muitos adolescentes, alcançar um estatuto elevado no seu grupo de pares pode ser mais importante do que atingir os objetivos académicos (Eccles & Roeser, 2011). A metanálise conduzida por Wentzel e colaboradores (2021) demonstrou que a aceitação pelos pares está positiva e significativamente associada com o rendimento académico, bem como que esta relação é cerca de duas vezes mais forte nas crianças que frequentam o 1º CEB, em comparação com o ensino secundário.

As interações sociais têm uma forte conotação emocional, sendo essencial considerar o papel da emoção no processamento da informação social (PIS, Lemerise & Arsenio, 2000). Perante uma situação social, as crianças processam e interpretam os estímulos sociais e tomam uma decisão, mais ou menos competente (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Segundo o Modelo do Processamento da informação Social (MPIS), perante uma situação social os indivíduos prosseguem ao longo de 6 etapas: (1) codificação do estímulo social; (2) interpretação desse estímulo; (3) clarificação dos objetivos a atingir; (4) acesso ou construção da resposta; (5) tomada de decisão; e (6) operacionalização da resposta (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Ao longo destas etapas estão envolvidos processos cognitivos, sociais e emocionais, sendo que o PIS exibe variações interindividuais em função dos dados armazenados na base dados, que inclui a memória de regras adquiridas, conhecimento emocional e esquemas sociais (Crick & Dodge, 1994; Denham et al., 2014 Lemerise & Arsenio, 2000).

O conhecimento emocional é particularmente relevante nas duas primeiras etapas do MPIS, no reconhecimento e nomeação correta dos estímulos que desencadeiam expressões e comportamentos emocionais (Alves & Cruz, 2010), permitindo uma maior acuidade na identificação e interpretação dos sinais sociais (Lemerise & Arsenio, 2000). Da mesma forma, a atenção é fundamental no PIS na medida em que permite à criança focar e manter a atenção seletivamente num estímulo social, ignorando possíveis distrações e mudando o foco atencional quando necessário (Anderson, 2002). A correta interpretação do estímulo social possibilita à criança uma melhor clarificação de objetivos e, acendendo à informação armazenada na memória de trabalho (Van Nieuwenhuijzen et al., 2017), ter acesso à resposta mais adequada, beneficiando as interações com os pares e promovendo um estatuto de maior aceitação à criança. Assim, a utilização do conhecimento emocional apropriado para a idade reforça experiências mutuamente satisfatórias da criança com os pares e adultos, permitindo-lhe responder às exigências sociais e fornecer orientação para as relações interpessoais (Eggum et al., 2011; Izard et al., 2001). A avaliação e resposta dos pares ao comportamento da criança funciona como um novo estímulo social a ser processado subsequentemente, pelo que uma maior aceitação pelos pares poderá reforçar este ciclo.

A correta codificação e interpretação dos estímulos sociais irá permitir à criança que a forma como responde nas interações sociais correspondam às expectativas dos pares, podendo levar a uma maior aceitação. Por sua vez, uma maior aceitação pelos pares irá promover um melhor rendimento académico e ajustamento na escola. Ao ser aceite pelos pares, a vivência e experiência escolar da criança será mais positiva, tornando a escola um lugar desejável de se frequentar (Larson, 2000) e, apoiadas pelo conhecimento emocional, as interações pró-sociais da criança podem elevar o humor, o que facilita a aprendizagem (Eggum et al., 2011; Izard et al., 2001). De facto, o grupo de pares pode ter uma influência determinante em diversos resultados socialmente valorizados no contexto escolar, seja através de instrução direta e modelagem, ao recompensar comportamentos específicos ou com a aceitação e aprovação social (Wentzel, 2017).

A qualidade das interações no seio do grupo de pares, manifesta pelos níveis de aceitação pelos pares, determinará o processo de transição do 1º para o 2º CEB. Esta transição implica mudanças no contexto escolar, no domínio interpessoal, na relação com professores e com o grupo de pares (Correia & Pinto, 2008), com a perceção de uma maior exigência e dificuldade das tarefas ou várias solicitações, assim como a maior autonomia exigida e à preocupação das crianças com o incumprimento das regras (Pereira & Mendonça, 2005). Neste contexto, as crianças com maior competência para identificar e gerir as suas

emoções podem ser mais capazes de regular as emoções negativas envolvidas no contexto escolar, como a ansiedade, tédio ou deceção (MacCann et al., 2020). Assim, uma criança socialmente competente, apoiada por um conhecimento emocional adequado, pode ser capaz de prestar mais atenção às tarefas académicas, planear melhor e dedicar mais recursos à aprendizagem, bem como beneficiar mais das instruções dos professores, trocar informações e recursos académicos com os pares e modelar habilidades de aprendizagem dos colegas (Denham et al., 2015).

As relações com os pares podem igualmente servir como facilitadores, ao fornecer novos contextos de aprendizagem, motivando os alunos a comprometerem-se nas atividades e com comportamentos socialmente apropriados (Wentzel & Watkins, 2002). Neste sentido, alguns estudos documentam relações positivas entre o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares (Denham et al., 1990; Mostow et al., 2002), verificando-se que as crianças que conseguem mais facilmente ler as emoções em expressões faciais e situações sociais têm níveis mais elevados de aceitação pelos pares (Denham et al., 1990). De uma forma geral, as crianças com um nível de competência emocional mais elevado podem ser capazes de gerir de forma mais adequada o seu mundo social, formando melhores relacionamentos com os pares, professores e familiares (MacCann et al., 2020). Para além disso, o conhecimento emocional tem sido associado com a competência social e o ajustamento na sala de aula tanto no ensino pré-escolar (Bassett et al., 2012; Denham et al., 2015) como no 1º CEB (Leppänen & Hietanen, 2001).

Nos últimos anos, tem sido recomendada e reforçada a implementação de programas de aprendizagem socioemocional no contexto escolar como forma de promover o sucesso escolar (Domitrovich et al., 2017). A literatura salienta a importância das competências socioemocionais para o rendimento académico das crianças, mas é ainda escassa a investigação nacional neste domínio (Cristóvão et al., 2017). As evidências empíricas que reforçam o papel do conhecimento emocional no rendimento académico reportam dados recolhidos junto de crianças, maioritariamente, com idades compreendidas entre os 3 e os 8 anos, não existindo dados robustos que permitam corroborar resultados semelhantes em crianças mais velhas. No que diz respeito à aceitação pelos pares, alguns estudos indicam que a significância do seu impacto no rendimento académico tende a diminuir ou até a desaparecer com a idade, nomeadamente com o início da adolescência, ou seja, entre o 3º CEB e o ensino secundário. Assim, será pertinente avaliar como é que a aceitação pelos pares se associa com o rendimento académico no 2º CEB. De realçar ainda que o 5º ano de escolaridade é um ano marcado pela transição do 1º para o 2º CEB que implica uma rutura

social da rede de apoio com o afastamento dos colegas e amigos da turma e da escola anterior e uma integração numa população de alunos mais heterogénea nas escolas do 2º CEB (Pereira & Mendonça, 2005), pelo que julgamos pertinente analisar a influência da aceitação pelos pares no rendimento académico de alunos no 5º ano de escolaridade.

Assim, o estudo empírico apresentado no capítulo seguinte visa investigar o papel preditor das competências socioemocionais no rendimento académico de alunos do 5º ano de escolaridade.

Método

Na primeira parte deste trabalho procedeu-se à revisão da literatura desenvolvida no âmbito dos preditores socioemocionais do rendimento académico, a partir da qual foi elaborado um Modelo de Equações Estruturais (MEE) hipotético cuja validação empírica constitui o cerne da investigação que se apresenta nesta secção.

O objetivo geral do estudo apresentado é testar o papel preditor das competências socioemocionais no rendimento académico, nomeadamente a associação entre o conhecimento emocional e o rendimento académico e a associação entre a aceitação pelos pares (social e funcional) e o rendimento académico. Será ainda considerado o efeito das características da criança (género) e do contexto (NSE da família) nas variáveis em estudo.

1. Participantes

Participaram no presente estudo 222 alunos do 5º ano de escolaridade (105 do género masculino), com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos (M = 10.21, DP = 0.44), distribuídos por 14 turmas de um Agrupamento de Escolas do centro do país. A maioria dos alunos frequentam o ensino regular (87.4%), ensino articulado de música (10.4%) e ensino articulado de dança (2.3%). A escolaridade das mães apresenta uma média de 13.52 anos (DP = 3.75; Min = 4, Max = 23).

2. Medidas e instrumentos

Dados sociodemográfica. O Questionário de Caraterização Sociodemográfica preenchido pelos serviços administrativos da escola permitiu a recolha de dados sociodemográficos como a data de nascimento, género e escolaridade da mãe das crianças. Este último foi utilizado como indicador do NSE da família (Hoff et al., 2002).

Conhecimento emocional. O conhecimento emocional foi avaliado através da versão portuguesa do *Assessement of Children´s Emotion Skills* (ACES, Schultz et al., 2004) denominada de Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE, Alves et al., 2008). A escala é constituída por três subescalas: Expressões Faciais, Situações Emocionais e Comportamentos Emocionais, sendo pretendido avaliar em cada subescala a capacidade da criança de associar corretamente a cada estímulo um de cinco sentimentos possíveis: alegria, tristeza, medo, zanga e "normal". A sua aplicação permite calcular pontuações para cada uma das escalas, através do número total de respostas corretas para cada um dos itens, e uma pontuação global designada de Perceção Emocional Correta (PEC), que traduz o número de vezes que cada criança respondeu corretamente aos itens contente, triste, zangado e assustado nas três subescalas, num total de 40 itens, indicador do conhecimento emocional da criança (Alves et al., 2008). A operacionalização do conhecimento emocional no presente estudo foi realizada com recurso ao PEC. Quanto à consistência interna, o estudo de Alves e colaboradores (2008) apresentou um alfa de *Cronbach* de .70, enquanto a presente amostra revelou um alfa de *Cronbach* de .62.

Preferência Social. A avaliação da preferência social foi realizada com recurso a um questionário sociométrico. As crianças foram solicitadas a realizar cinco nomeações positivas e negativas para o domínio funcional (*trabalhar na sala de aula)* e domínio social (*estar no intervalo*) (Coie et al., 1982). Para cada um destes domínios foi calculada a diferença entre o número de nomeações positivas e negativas, operacionalizando-se duas medidas de preferência social (Cillessen, 2009; Cillessen & Rose, 2005; Newcomb et al., 1993), neste estudo indicador da aceitação pelos pares dos participantes (Cillessen, 2009).

Rendimento académico. O rendimento académico foi calculado através da média aritmética das notas do 3º período letivo das disciplinas comuns aos dois tipos de ensino (ensino articulado e ensino regular), tendo sido consideradas equivalentes as disciplinas de Educação Musical, Formação Musical e Música, tal como Educação Física e Técnicas de Dança. Foram consideradas disciplinas de todas as áreas curriculares, cujas notas variam numa escala de 1 a 5 valores.

3. Procedimento

A presente investigação integra-se num projeto de investigação-ação mais amplo que visava o estudo da efetividade da implementação de um programa de competências socioemocionais junto de alunos do 5º ano de escolaridade. O projeto incluiu dois momentos

de recolha de dados (pré e pós intervenção). O presente estudo analisará os dados de conhecimento emocional e aceitação pelos pares da primeira fase do programa (janeiro de 2021) e os resultados escolares do 3º período letivo (junho de 2021). As notas escolares foram fornecidas pelos serviços administrativos da escola com o consentimento e anuência dos encarregados de educação.

Foram assegurados todos os procedimentos de forma a obter as autorizações necessárias e os consentimentos informados do Agrupamento de Escola, Diretores de Turma das turmas envolvidas, Encarregados de Educação e assentimento dos alunos. A EACE e o questionário sociométrico foram aplicados coletivamente na sala de aula. A sua aplicação durou entre 45 e 50 minutos e foi supervisionada por uma psicóloga com conhecimento dos instrumentos e pelo Diretor de Turma e, sempre que o aluno demonstrasse dificuldade na leitura e interpretação era ajudado nesse sentido. Existiu ainda a preocupação, sempre que possível, em separar os alunos pelas carteiras disponíveis, para que estes se sentissem confortáveis.

4. Análise dos dados

Os dados dos questionários sociométricos foram introduzidos no programa *Walsh's Classroom Sociometrics* (https://walsh-s-classroom-sociometrics.software.informer.com/), construindo-se uma matriz sociométrica para cada aluno que, posteriormente, foi padronizada no *software IBM SPSS Statistics*.

As análises preliminares incluíram o cálculo de estatísticas descritivas e associação entre as variáveis (ver Tabela 1), bem como o valor de alfa de *Cronbach* e testes t para a comparação de médias.

A análise dos dados foi realizada com recurso aos softwares *IBM SPSS Statistics* e *IBM SPSS Amos*, ambos versão 27 para o *Windows*. Foram analisados todos os pressupostos para a utilização de modelos estruturais, nomeadamente em termos de multicolinearidade, linearidade e homoscedasticidade. A normalidade univariada e multivariada da distribuição dos valores das variáveis foi analisada através dos coeficientes de assimetria (Sk, com $|Sk| < 3$) e de curtose (Ku, com $|Ku| < 10$), e a inexistência de *outliers* foi assegurada através da distância quadrada de *Mahalanobis* (D^2; Kline, 2011).

A construção e validação dos modelos estruturais teve por base a metodologia de análise de equações estruturais, utilizando o método da máxima verosimilhança (*maximum likehihood*). A avaliação do ajustamento do modelo fatorial foi analisada de acordo com os índices e valores de referência descritos em Marôco (2010), nomeadamente, χ^2/df, *p-value*,

Comparative Fit Index (CFI), *Goodness of Fit Index* (GFI), *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) com intervalo de confiança de 90%, P[rmsea≤.05].

Resultados

O teste t para amostras independentes permitiu avaliar diferenças de médias quanto ao género nas variáveis em estudo. Verificou-se que existem diferenças significativas entre rapazes (M = 0.70, DP = 3.70) e raparigas (M = 2.08, DP = 3.61) apenas na variável preferência social (funcional), t (220) = -2.792; p=.006, *d* = 0.38, 95% CI [-2.341, -.404].

A análise correlacional (cf. Tabela 1) permitiu constatar que os anos de escolaridade da mãe se associam de forma positiva com o PEC, a preferência social (social e funcional) e com a média das notas escolares do final do ano letivo. Assim, verifica-se que as crianças provenientes de famílias de NSE mais elevado apresentam um melhor conhecimento emocional, são mais aceites pelos pares e têm melhor rendimento académico. O PEC associou-se de forma positiva com a preferência social (social e funcional), bem como com a média das notas escolares, ou seja, as crianças com nível mais elevado de conhecimento emocional são mais aceites pelos pares em ambos os domínios e apresentam melhor rendimento académico.

Tabela 1

Médias, Desvios-padrão e Coeficientes de Correlação entre todas as variáveis

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.	6.	M	SD
1.Idade	-						10.21	.44
2.Escolaridade da mãe	-.021	-					13.52	3.75
3. Preferência social (funcional)	-.027	.258***	-				1.43	3.71
4.Preferência social (social)	-.048	.187**	.755***	-			1.40	2.87
5.Perceção emocional correta	-.009	.220***	.256***	.194**	-		25.75	2.86
6.Médias das notas escolares	-.123	.492***	.505***	.294***	.370***	-	4.00	.62
Min.	10	4	-10	-8	15	2.44	-	-
Max.	12	23	11	8	31	5	-	-

Nota. *p < .05 **p < .01 ***p < .001

O MEE testado neste estudo considerou um possível efeito direto da escolaridade da mãe no PEC, preferência social (social), preferência social (funcional) e na média das notas escolares, bem como um efeito direto do PEC na média das notas escolares. Foram ainda considerados os potenciais efeitos indiretos do PEC na média das notas escolares, através da preferência social (social) e preferência social (funcional). Os índices de qualidade de ajustamento e as alterações realizadas até à conceção do modelo final podem ser consultadas na tabela 2.

Tabela 2

Análise do ajustamento do modelo em estudo

	χ^2/df	CFI	GFI	RMSEA	Modificação
Modelo 1	118.592; *p=0*	.317	.792	.729; *p=0*	
Modelo 2	79.546; *p=0*	.316	.791	.596; *p=0*	Trajetória "Escolaridade da mãe → Preferência social (funcional)" removida do modelo.
Modelo 3	32.701; *p=0*	.816	.907	.379; *p=0*	Associação entre os erros 2 e 3
Modelo 4	21.813; *p=0*	.819	.907	.307; *p=0*	Trajetória "Escolaridade da mãe → Preferência social (social)" removida do modelo.

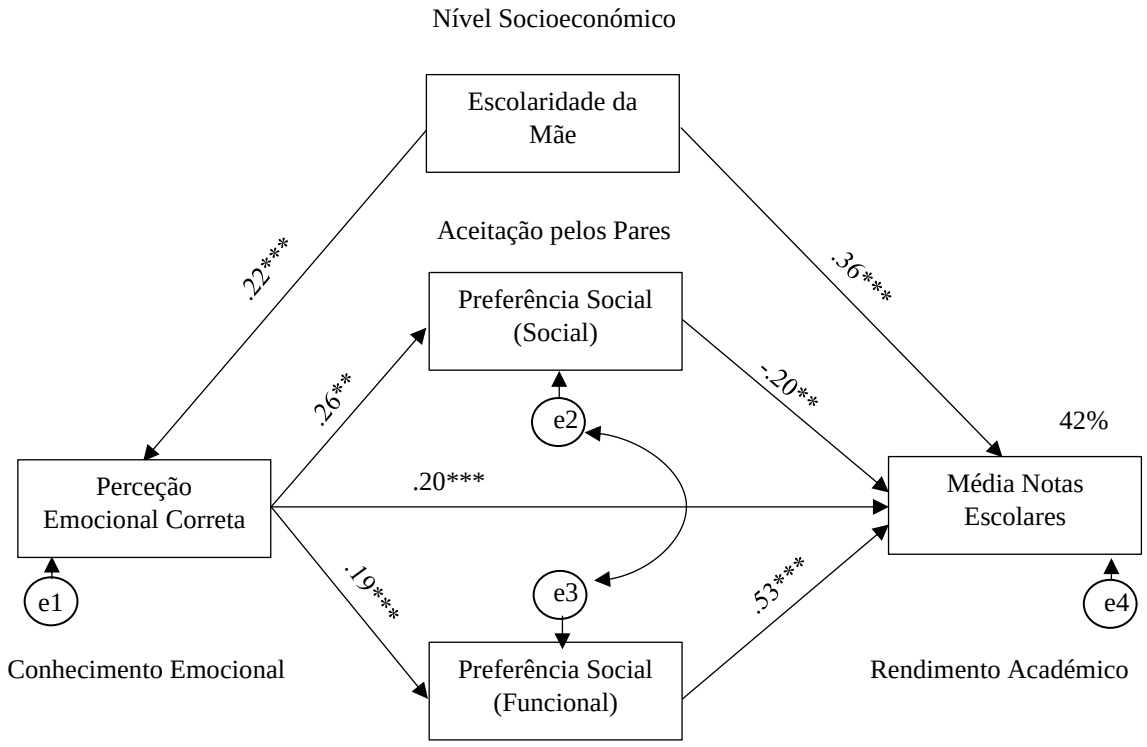
Seguindo o princípio da parcimónia foram retiradas do modelo as trajetórias não significativas (Kline, 2011). No modelo 2 foi retirada a trajetória que associa a escolaridade da mãe e a preferência social (funcional), e no modelo 4 foi retirada a trajetória que associa a escolaridade da mãe e a preferência social (social). A associação entre os erros sugerida pelos índices de modificação (modelo 3) apresentava o valor de 122.368 (Marôco, 2010) e esta correlação tem justificação teórica, uma vez que os índices de preferência social (social e funcional) são duas medidas de um construto comum, a aceitação pelos pares, sendo plausível a existência de semelhança no seu conteúdo.

O modelo final (ver Figura 1) apresentou um bom ajustamento em vários índices de qualidade, χ^2/df = 5.195, p = .006, CFI = .976, GFI = .982, RMSEA=.138, P[rmsea≤.05] = .029. O modelo ajustado explica 42% da variabilidade da média das notas escolares. Verificou-se um efeito direto positivo da escolaridade da mãe no PEC e na média das notas escolares. Assim, o NSE das famílias dos alunos associa-se de forma positiva o conhecimento emocional e o rendimento académico dos mesmos. Verificou-se ainda um efeito direto positivo do PEC na média das notas escolares. Por último, verificou-se um efeito indireto positivo do PEC na média das notas escolares através da preferência social (funcional) e um efeito indireto negativo do PEC na média das notas escolares através da

preferência social (social). Assim, um maior conhecimento emocional prediz um índice de aceitação pelos pares mais elevado e um melhor rendimento escolar. No entanto, a aceitação pelos pares obtida no domínio social (preferência social - social), ao contrário da obtida no domínio funcional (preferência social - funcional) prediz um menor rendimento escolar.

Figura 1

Modelo de equações estruturais dos preditores socioemocionais no rendimento académico, ajustado à amostra em estudo



Nota. Todos os valores apresentados são padronizados. **p < .01 ***p < .001

Discussão

O presente estudo confirma a caráter preditor das competências socioemocionais no rendimento académico, bem como a associação do NSE das famílias com o nível de conhecimento emocional e rendimento académico das crianças.

No que diz respeito às diferenças de género, os resultados revelam uma diferença de médias significativa na preferência social (funcional) entre rapazes e raparigas, comprovando-se a tendência de as raparigas serem mais aceites do que os rapazes (Bosacki & Astington, 1999; Crockett et al., 1984). Contudo, esta diferença não é significativa na preferência social (social). As raparigas são as mais escolhidas pelos pares apenas para a realização de tarefas escolares. As diferenças de género registadas na preferência social (funcional) poderá ser o reflexo da supremacia das notas escolares das raparigas (Bursal, 2017; Voyer & Voyer, 2014) pelo que é possível que exista uma maior expectativa quanto ao seu desempenho, comparativamente com os rapazes. Existe alguma literatura que evidencia uma maior motivação académica das raparigas que, em comparação com os rapazes, valorizam e estão mais focadas na aprendizagem, organizam o seu tempo de estudo para serem mais eficazes e são mais persistentes (Bugler et al., 2015; Martin, 2007). Para além disso, as raparigas tendem a procurar mais ajuda do que os rapazes e, por isso, recebem mais apoio académico dos pares (Rose & Rudolph, 2006). Desta forma, poderá ser expectável que quando questionada sobre com quem mais gostaria de trabalhar, a criança opte por escolher um colega em quem reconheça uma maior persistência e organização nas tarefas escolares, uma maior predisposição para o trabalho em equipa, sendo este perfil mais associado às raparigas, e provavelmente menos valorizado na escolha de com quem mais gostaria de brincar.

Neste estudo o rendimento académico não diferiu entre rapazes e raparigas. De realçar que estudos portugueses realizados antes do período pandémico revelam que as raparigas apresentavam melhor desempenho na leitura enquanto os rapazes apresentavam melhor desempenho na matemática. No que diz respeito às ciências, não se verificava uma diferença significativa, embora os resultados médios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em função do género mostrassem resultados favoráveis às raparigas (Lourenço et al., 2019). O impacto da pandemia (Covid-19) no processo de aprendizagem pode explicar a ausência de diferença entre os géneros neste

estudo. A pandemia por Covid-19 e o consequente encerramento das escolas e adaptação ao ensino à distância desencadearam mudanças, exigindo dos professores práticas de ensino inovadoras e métodos de avaliação diferenciados (König et al., 2020; Middleton et al., 2020). Para além disso, o ensino remoto incitou os professores a optarem pela maior valorização de outros métodos de avaliação como a realização de trabalhos de casa, assiduidade e participação, em detrimento das provas escritas (Conceição et al., 2021), pelo que a ausência de diferença dos géneros no rendimento académico pode ser um reflexo das alterações das práticas de avaliação implementadas no período pandémico.

No que diz respeito ao NSE, tal como esperado, verificou-se que as crianças que pertencem a agregados familiares com NSE mais elevado apresentam no início do 2º período letivo um maior conhecimento emocional e maior rendimento académico no final do ano letivo.

Relativamente ao rendimento académico, é expectável que crianças com NSE mais baixo vivam em ambientes familiares menos estimulantes intelectualmente (Manning & Baruth, 1995) e onde as competências linguísticas mais pobres dos seus progenitores poderão dificultar a estruturação de um pensamento complexo (Hoff et al., 2002). Por oposição, crianças provenientes de NSE mais elevado poderão usufruir de ambientes desenvolvimentais mais estimulantes intelectualmente, tendo maior probabilidade de acesso a livros e brinquedos infantis, por exemplo, e cujos progenitores terão um vocabulário mais complexo e estarão mais recetivos para responder às necessidades intelectuais dos filhos (Jeong et al., 2017). Para além disso, existe evidência de que pais com nível educacional mais elevado estimulam nos filhos aspirações educacionais mais elevadas e otimistas e a uma maior importância da realização académica e estatutos de maior prestígio na idade adulta (Dubow et al., 2009).

Quanto ao conhecimento emocional, a maior estabilidade socio-financeira das famílias de NSE mais elevado facilitará um maior envolvimento familiar, criando oportunidades para a expressão aberta de emoções e para a discussão sobre o que as despoletou (Castro et al., 2015; Garner et al., 2008). Através da observação e interação com os pais, as crianças podem desenvolver estratégias regulatórias que as ajudam a compreender e a lidar de forma adaptativa com os desafios que lhes são colocados pelo ambiente social (Campos et al., 2004; Shipman & Zeman, 2001). Assim, a linguagem e as explicações sobre as causas das emoções e de eventos emocionais que são fornecidas à criança irão promover o desenvolvimento do seu conhecimento emocional (Garner et al., 2008; Laible, 2011; Salmon et al., 2013).

Verificou-se ainda que o conhecimento emocional prediz de forma positiva o rendimento académico no final do ano letivo. Este resultado amplia a literatura que sugere uma associação positiva entre o conhecimento emocional e o rendimento académico em crianças com 10 anos (Collins & Nowicki, 2001). O conhecimento emocional é uma competência sociocognitiva para reconhecer e interpretar as emoções em si, nos outros e nos vários contextos (Izard, 2001; Martin & Green, 2005), que reflete a interconexão e coordenação dos sistemas emocionais e cognitivos (Ackerman & Izard, 2004) e inclui uma variedade de processos envolvidos na ativação, modulação e uso das emoções nas transações sociais (Izard et al., 2001). A correta identificação e interpretação das emoções permite à criança ler os sinais não verbais enviados pelos professores e atender às suas expectativas na sala de aula (Raver et al., 2007), recorrendo a processos cognitivos como a memória e a atenção, determinantes para o PIS (Crick & Dodge, 1994; Van Nieuwenhuijzen et al., 2017) e particularmente úteis num contexto de aprendizagem, onde se espera que as crianças se concentrem e mantenham a atenção nas tarefas, recordem e sigam regras e instruções e inibam comportamentos inadequados (Morrison et al., 2010). Em contrapartida, a dificuldade no reconhecimento das emoções pode afetar de forma adversa a relação criança-professor, ao reduzir as interações educacionais e as expectativas do professor em relação à realização da criança (Izard et al., 2001). De facto, para as crianças com um baixo nível de conhecimento emocional as salas de aula podem ser contextos opressores e confusos que tendem a absorver a sua atenção e, assim, interferir no seu sucesso social e académico (von Salisch et al., 2017).

Adicionalmente, verificou-se um efeito indireto do conhecimento emocional no rendimento académico através da aceitação pelos pares. As crianças com maior capacidade para reconhecer e interpretar as emoções em si e nos outros conseguem reagir de forma adequada nas interações sociais, o que irá determinar a qualidade das relações que estas estabelecem com os pares (Pereira et al., 2014), possibilitando-lhes ser empáticos e desenvolver comportamentos pró-sociais, na medida em que é mais provável que reconheçam e respondam às emoções dos pares de forma solidária (Denham et al., 2012; Ensor et al., 2011; Izard et al., 2001 Schultz et al., 2001). Assim, uma melhor gestão interpessoal da criança está geralmente associada a uma rede social mais ampla, bem como uma melhor qualidade de amizades (Brackett et al., 2005).

O conhecimento emocional deve ser considerado um fator chave na base de dados do MPIS (Crick & Dodge, 1994; Denham et al., 2014), particularmente relevante nas etapas iniciais de codificação e interpretação das pistas sociais. Para além disso, os sinais

emocionais consequentes ao comportamento da criança fornecem *feedback* de como a situação está a decorrer e funcionam como um novo estímulo social, alvo de processamento subsequentemente, permitindo à criança ajustar o seu comportamento (Lemerise & Arsenio, 2000). Desta forma, um nível mais elevado de conhecimento emocional poderá potenciar a qualidade das relações sociais (Boor-Klip et al., 2017; MacCann et al., 2020), onde as crianças que cooperam e ajudam os seus pares tendem a ser mais aceites (Boor-Klip et al., 2017). Ademais, os laços emocionais que a criança estabelece com os seus pares irão também influenciar a codificação e a interpretação da informação social (Lemerise & Arsenio, 2000). Uma criança que é capaz de reconhecer que o seu colega está a exprimir medo ou tristeza, por exemplo, ajustará o seu comportamento, aumentando a probabilidade de a interação social ser bem-sucedida e, consequentemente, ser *mais gostado* pelos pares. Por sua vez, as interações positivas com os pares promovem novos contextos de aprendizagem e motivam os alunos a comprometerem-se em atividades e comportamentos socialmente apropriados (Wentzel & Watkins, 2002). O desenvolvimento de uma maior rede social na sala de aula pode estimular um ambiente social adequado para o trabalho cooperativo, melhor aprendizagem em grupo e maior apoio dos pares (Hogan et al., 2010), e também, um melhor relacionamento com os professores (Di Fabio & Kenny, 2015). Em suma, o conhecimento emocional permite à criança responder e adequar o seu comportamento perante as pistas sociais existentes o que, na interação com os pares irá potenciar um maior nível de aceitação no grupo, e na relação com o professor potenciar o rendimento académico.

Contudo, o efeito indireto do conhecimento emocional no rendimento académico através da aceitação pelos pares é diferente tendo em conta o domínio considerado, sendo este efeito positivo no domínio funcional e negativo no domínio social.

Por um lado, o efeito indireto positivo da aceitação pelos pares (funcional) no rendimento académico reforça a literatura que demonstra que as crianças mais aceites pelos pares têm melhores resultados académicos (DeRosier & Lloyd, 2011; Gallardo et al., 2016; Oberle & Schonert-Reichl, 2013; Zhang et al., 2017). A escola é um contexto de desenvolvimento complexo no qual o envolvimento em interações sociais positivas permite à criança adquirir um conjunto de recursos que a pode ajudar a ter sucesso nos diferentes domínios do meio escolar (Dawes & Larson 2011; Eccles & Roeser 2011; Wentzel, 2009). A participação ativa da criança na sala de aula pode desencadear respostas de apoio de professores e colegas e contribuir para o domínio de novas habilidades (Ladd et al., 1999). Existe alguma evidência de que as crianças que são mais aceites pelos pares têm uma experiência escolar mais positiva (Larson, 2000), estão mais motivadas para participar e se

envolver nas tarefas escolares (Eggum-Wilkens et al., 2014), bem como recebem mais instruções e reforços sociais dos pares e/ou dos professores (Denham et al., 2015; Wentzel, 2017). As crianças que valorizam e se sentem competentes nas suas interações sociais estão também mais propensas a obter apoio na realização das tarefas académicas (Patrick et al., 2007; Wang et al., 2018) e, quando os professores fornecem suporte académico aos alunos, estes tendem a envolver-se mais na aprendizagem (Jang et al., 2012).

No que diz respeito aos adultos, a relação professor-aluno desempenha um papel fundamental no envolvimento dos alunos na escola e em criar um clima positivo na sala de aula (Fan, 2012; Jang et al., 2012; McNeely et al., 2002), que não só contribui para o sucesso imediato do aluno, mas parece persistir ao longo do tempo (Thapa et al., 2013). Posto isto, no domínio funcional, *ser mais gostado* pelos pares poderá traduzir-se numa maior entreajuda, colaboração e apoio no desempenho académico, promovendo um maior envolvimento nas tarefas escolares.

Por outro lado, o efeito indireto negativo da aceitação pelos pares (social) no rendimento académico poderá indicar que as crianças valorizam aspetos e competências diferentes nos seus pares tendo em vista a sua participação no domínio funcional ou social. Alguma investigação sugere que a aceitação pelos pares se associa positivamente com o comportamento cooperativo, o humor e o comportamento pró-social (Cillessen & Rose, 2005; Van der Linden et al., 2010), e que a qualidade das relações de amizade poderão induzir o desenvolvimento do interesse pela escola dos alunos, a que estes não se sintam sozinhos e tenham elevada autoestima (Antonopoulou et al., 2019).

Para além disso, existe evidência de que a extroversão e a agradabilidade se associam positivamente com a aceitação pelos pares no início da adolescência, constituindo-se fatores determinantes da qualidade das interações sociais (Jesen-Campbell et al., 2002). A investigação sugere também que, na adolescência, alcançar um estatuto elevado no grupo de pares pode ser mais importante do que atingir os objetivos académicos (Eccles & Roeser, 2011), corroborando a tendência de as crianças mais aceites no domínio social apresentarem pior rendimento académico. Desta forma, no domínio social, pode ser expectável que as crianças *mais gostadas* pelos pares sejam mais sociáveis e extrovertidas e que eventualmente contribuam para uma maior socialização e distração na sala de aula o que, embora possa promover uma vivência e experiência escolar mais positiva, onde a escola é um lugar desejável de se frequentar, poderá prejudicar o seu rendimento académico.

O efeito diferenciado da aceitação pelos pares funcional e social no rendimento académico é particularmente relevante uma vez que alguma investigação indica que a

relação entre a aceitação pelos pares e o rendimento académico parece diminuir ou desaparecer com idade (Tetzner et al., 2017; Véronneau et al., 2010) e que esta associação é mais forte em crianças que frequentam o 1º CEB (Wentzel et al., 2021).

As crianças do presente estudo frequentam o 5º ano de escolaridade, momento de transição do 1º para o 2º CEB, o que poderá afetar o seu funcionamento académico e psicológico e onde as estruturas escolares começam a diferir substancialmente (Eccles & Roeser, 2011; Vandenbroucke et al., 2018). Nesta transição, as crianças tentam simultaneamente aprimorar as suas habilidades académicas e manter as suas relações sociais (Ojiambo & Taylor, 2016), contudo, esta mudança é marcada por uma maior exigência de autonomia e responsabilidade, e onde, possivelmente, algumas crianças enfatizam mais o rendimento académico e as obrigações escolares, enquanto outras valorizam mais as relações sociais, através da socialização e brincadeira no espaço escolar.

Conclusão: limitações, sugestões e implicações para a prática

Em suma, os resultados do presente estudo corroboram o papel preditor das competências socioemocionais, nomeadamente o conhecimento emocional e a aceitação pelos pares, no rendimento académico das crianças, embora apresente algumas limitações.

Em primeiro lugar, a amostra integra apenas crianças do 5º ano de escolaridade de uma escola do centro do país, pelo que os resultados não são representativos e não podem ser generalizados para outras populações. Assim, sugere-se que estudos futuros integrem uma amostra mais alargada para que se possa, através de metodologias longitudinais, melhor compreender o contributo e papel preditor do conhecimento emocional e da aceitação pelos pares no rendimento académico ao longo do percurso escolar.

Adicionalmente, uma segunda limitação prende-se com o facto da EACE, instrumento utilizado para avaliar o conhecimento emocional, apresentar uma consistência interna frágil, inferior à versão original (α=.68; Schultz et al., 2004) e à versão adaptada para a população portuguesa (α=.70; Alves et al., 2008), pelo que estudos futuros devem operacionalizar o conhecimento emocional com instrumentos com melhores caraterísticas psicométricas. Para além disso, a EACE permite avaliar apenas as emoções básicas e, dada a faixa etária da amostra considerada, seria importante ampliar o leque de emoções avaliadas (Pons et al., 2004). Da mesma forma, dado que o conhecimento emocional é uma

competência sociocognitiva, de estreita interconexão entre o sistema emocional e cognitivo (Ackerman & Izard, 2004; Martin & Green, 2005; Izard, 2001), investigações futuras devem utilizar medidas do funcionamento cognitivo.

Para além disso, seria pertinente que futuras investigações que considerem as competências socioemocionais utilizem outros informantes relevantes como os pais e professores (Gresham et al., 2018), dado que a presente investigação apenas considerou a informação que teve como informante as crianças.

Os resultados do presente estudo corroboraram a importância de as escolas incluírem nos seus projetos educativos o desenvolvimento de competências socioemocionais, que potenciam o desenvolvimento da criança, promovem atitudes e comportamentos pró-sociais e elevam o rendimento académico. Em Portugal, as publicações sobre as competências socioemocionais e a implementação de programas de promoção destas competências no contexto escolar são escassas e resultam sobretudo de investigações académicas (Cristovão et al., 2017). Apesar disso, a literatura existente corrobora os dados internacionais da importância do desenvolvimento emocional na promoção do sucesso social e académico (Alves & Cruz, 2010; Machado et al., 2008). A escola deve, para além da promoção das competências formais e cognitivas, fomentar o desenvolvimento das competências socioemocionais, essenciais para a formação de um aluno do século XXI. Através da aprendizagem socioemocional, a criança adquire e aplica conhecimentos, atitudes e as competências necessárias para compreender e gerir as emoções, definir e atingir objetivos específicos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2013, 2015).

Particularmente, o desenvolvimento destas competências na escola pode ser especialmente relevante para as crianças provenientes de famílias de baixo NSE, que no seu seio familiar provavelmente não terão acesso às melhores condições físicas e sociais para a estimulação das suas capacidades (Hoff et al., 2002), mas que encontrarão na comunidade escolar o ambiente ideal para potenciar as suas competências académicas, emocionais e sociais. Uma vez que investigação desenvolvida postula que as crianças provenientes de famílias com baixo NSE poderão ser mais fortemente influenciadas pela qualidade da relação professor-aluno, sugerindo que as relações interpessoais na escola são mais importantes para os alunos de baixo NSE do que para os alunos de elevado NSE (Hamre & Pianta 2001; Roorda et al. 2011).

Este estudo vem validar e reforçar as investigações sobre o papel preditor das competências socioemocionais no rendimento académico numa faixa etária pouco estudada,

dando resposta a uma lacuna da literatura nacional e internacional, cujo foco se tem concentrado em amostras com crianças em idade pré-escolar e idade escolar, ignorando quase por completo investigações com crianças mais velhas.

Os participantes deste estudo, alunos do 5º ano de escolaridade, experienciaram um momento de transição escolar e desenvolvimental que acarreta muitas mudanças a nível físico, cognitivo, emocional e social que podem comprometer o sucesso académico. Assim, conhecer os seus preditores poderá contribuir, simultaneamente, para o planeamento de intervenções que visem a promoção do sucessor escolar e a remediação de problemas de ajustamento académico. O desenvolvimento das competências socioemocionais pode desempenhar um papel fulcral em resposta às múltiplas necessidades e desafios que os alunos lidam neste momento de transição, mas também durante o seu percurso desenvolvimental e ao longo da sua vida enquanto adultos (CASEL, 2013, 2015).

Referências bibliográficas

Ackerman, B. P. & Izard, C. E. (2004). Emotion cognition in children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology, 89*, 271-275. doi:10.1016/j.jecp.2004.08.003

Alves, D. & Cruz, O. (2010). Preditores emocionais e sociais da aceitação pelos pares em crianças de idade escolar. *Psicologia*, *24*(2), 113-129. doi: 10.17575/rpsicol.v24i2.309

Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2008). Escala de avaliação do conhecimento emocional. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos – Actas.* Psiquilíbrios Edições.

Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function during childhood. *Child Neuropsychology, 8*, 71-82. doi:10.1076/chin.8.2.71.8724

Andrei, F., Mancini, G., Mazzoni, E., Russo, P. M., & Baldaro, B. (2015). Social status and its link with personality dimensions, trait emotional intelligence, and scholastic achievement in children and early adolescents. *Learning and Individual Differences*, 42, 97–105. doi:10.1016/j.lindif.2015.07.014

Antonopoulou, K., Anastasia Chaidemenou, A., & Kouvava, S. (2019) Peer acceptance and friendships among primary school pupils: associations with loneliness, self-esteem and school engagement, *Educational Psychology in Practice*, *35*(3), 339-351. doi:10.1080/02667363.2019.1604324

Barrigas, C., & Fragoso, I. (2012). Maturidade, desempenho académico, capacidade de raciocínio e estatuto socioeconómico em crianças de Lisboa entre os 6 e os 13 anos de idade. *Revista Portuguesa de Educação, 1*, 193-215. Retrieved from: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37425191009

Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, S., & Graling, K. (2012) The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach, *Early Education and Development, 23*(3), 259-279. doi:10.1080/10409289.2012.630825

Boor-Klip, H. J., Segers, E., Hendrickx, M. M. H. G., & Cillessen, A. H. N. (2017). The moderating role of classroom descriptive norms in the association of student behavior with

social preference and popularity. *The Journal of Early Adolescence*, *37*(3), 387–413. doi:10.1177/0272431615609158

Bosacki, S., & Astington, J. W. (1999). Theory of mind in preadolescence: Relations between social understanding and social competence. *Social Development, 8*(2), 237–255. doi:10.1111/1467-9507.00093

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences, 36*(6), 1387–1402. doi:10.1016/s0191-8869(03)00236-8

Brackett, M. A., Warner, R. M., and Bosco, J. S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships, 12*, 197–212. doi:10.1111/j.1350-4126.2005.00111.x

Bugler, M., McGeown, S. P., & St Clair-Thompson, H. (2015). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology, 35*(5), 541–556. doi:10.1080/01443410.2013.849325

Bukowski, W. M., Sippola, L., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (2000). Pages from a sociometric notebook: An analysis of nomination and rating scale measures of acceptance, rejection, and social preference. *New Directions for Child and Adolescent Development, 2000*(88), 11–26. doi:10.1002/cd.23220008804

Burack, J. A., D'Arrisso, A., Ponizovsky, V., Troop-Gordon, W., Mandour, T., Tootoosis, C., Robinson, S., Iarocci, G., & Fryberg, S. (2013). 'Friends and grades': Peer preference and attachment predict academic success among Naskapi youth. *School Psychology International*, *34*(4), 371–386. doi:10.1177/0143034312446888

Bursal, M. (2017). Academic achievement and perceived peer support among turkish students: Gender and preschool education impact. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9*(3), 599-612. Retrieved from https://www.proquest.com/scholarly-journals/academic-achievement-perceived-peer-support-among/docview/1967313034/se-2

Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75*, 377–394. Retrieved from: https://www.jstor.org/stable/3696646

CASEL. (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

CASEL. (2015). *2015 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Middle and high school edition*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Castro, V. L., Halberstadt, A. G., Lozada, F. T., & Craig, A. B. (2015). Parents' emotion-related beliefs, behaviors, and skills predict children's recognition of emotion. *Infant and child development, 24*(1), 1–22. doi:10.1002/icd.1868

Cillessen, A. H. N. (2009). Sociometric methods. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen, (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 82–99). The Guilford Press.

Cillessen, A. H. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science, 14*(2), 102-105. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross age perspective. *Developmental Psychology, 18,* 557–570. doi:10.1037/0012-1649.18.4.557

Collins, M., & Nowicki, S. (2001) African american children's ability to identify emotion in facial expressions and tones of voice of european americans, *The Journal of Genetic Psychology, 162*(3), 334-346. doi: 10.1080/00221320109597487

Conceição, D., Freitas, P., Lima, G., Nunes, L. C., Reis, A. B. (2021). Ensino e aprendizagem à distância em Portugal durante a pandemia de covid-19: Diferenças entre escolas públicas e escolas privadas. *O Observatório Social*. Retrieved from https://oobservatoriosocial.fundacaolacaixa.pt/-/online-teaching-and-learning-in-portugal-during-the-covid-19-pandemic-differences-between-public-and-private-schools-1

Correia, K. S. de L., & Pinto, M: A. M. (2008). Stress, coping and adaptation in middle school transition: effects of an intervention program. *Aletheia, 27*(1), 7-22. Retrieved from: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000100002&lng=pt&tlng=en.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin, 115*(1), 74-101. doi:10.1037/0033-2909.115.1.74

Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology, 8*(1913), 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2017.01913

Crockett, L., Losoff, M., & Peterson, A. (1984). Perceptions of the peer group and friendship in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 4, 155–181. doi:10.1177/0272431684042004

Dawes, N. P., & Larson, R. W. (2011). How youth get engaged: Grounded-theory research on motivational development in organized youth programs. *Developmental Psychology, 47,* 259–269. doi:10.1037/a0020729

Decreto-Lei nº 55/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, nº 129. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Denham, S. A., Bassett, H. H., Brown, C., Way, E., & Steed, J. (2015). "I know how you feel": Preschoolers' emotion knowledge contributes to early school success. *Journal of Early Childhood Research, 13*(3), 252–262. doi:10.1177/1476718X13497354

Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Kalb, S., Warren-Khot, H., & Zinsser, K. (2014). "How would you feel? What would you do?" Development and underpinnings of preschoolers' social information processing. *Journal of Research in Childhood Education, 28*(2), 182–202. doi:10.1080/02568543.2014.883558

Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion, 26*(4), 667–679. doi:10.1080/02699931.2011.602049

Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*(4), 1145-1152. doi:10.2307/1130882

DeRosier, M. E., & Lloyd, S. W. (2011). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly*, 27, 25–47. doi:10.1080/10573569.2011.532710

Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2015). The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth. *Journal of Career Development, 42*(1), 48–59. doi:10.1177/0894845314533420

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408-416. doi:10.1111/cdev.12739

Dubow, E., Boxer, P., & Huesmann, L. (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly, 55*(3), 224–249. doi:10.1353/mpq.0.0030

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-

based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., Kupfer, A. S., & Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology, 6*(1), 4–16. doi:10.1080/17439760.2010.536776

Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head Start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 345–356. doi:10.1016/j.ecresq.2014.04.008

Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). 'You Feel Sad?' Emotion understanding mediates effects of verbal ability and mother–child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development, 20*(1), 93–110. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00572.x

Fan, F. A. (2012) Teacher: students' interpersonal relationships and students' academic achievements in social studies, *Teachers and Teaching, 18*(4), 483-490. doi:10.1080/13540602.2012.696048

Gallardo, L. O., & Barrasa, A. (2016). Analysis of the changing relationship between peer acceptance and academic achievement in adolescents / Análisis de la relación variable entre la aceptación entre iguales y el rendimiento académico de los adolescentes, *International Journal of Social Psychology, 31*(3), 589-608. doi:10.1080/02134748.2016.1190128

Gallardo, L. O., Barrasa, A., & Guevara-Viejo, F. (2016). Positive peer relationships and academic achievement across early and midadolescence. *Social Behavior and Personality, 44*(10), 1637-1648. doi:10.2224/sbp.2016.44.10.1637

Garner, P. W., Dunsmore, J. C., & Southam-Gerrow, M. (2008). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development, 17,* 259-277. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00424.x

Gresham, F. M., Elliott, S. N., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., & Cassidy, K. (2018). Cross-informant agreement of children's social-emotional skills: An investigation of ratings by

teachers, parents, and students from a nationally representative sample. *Psychology in the Schools, 55*(2), 208–223. doi:10.1002/pits.22101

Hamre, B. K., & R. C. Pianta. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children‘s school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625–638. doi:10.1111/1467-8624.00301

Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (pp. 231–252). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hogan, M., Parker, J., Wiener, J., Watters, C., Wood, L., & Oke, A. (2010). Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 30-41. doi:10.1080/00049530903312881

Hughes, J. N., & Zhang, D. (2007). Effects of the structure of classmates' perceptions of peers' academic abilities on children's perceived cognitive competence, peer acceptance, and engagement. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 400-419. doi:10.1016/j.cedpsych.2005.12.003

Humphrey, N. (2013*). Social and emotional learning: A critical appraisal*. SAGE Publications Ltd.

Izard, C. E. (2001). Emotional intelligence or adaptive emotions? *Emotion, 1*(3), 249-257. doi:10.1037/1528-3542.1.3.249

Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science, 12*(1), 18–23. doi:10.1111/1467-9280.00304

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1175–1188. doi:10.1037/a0028089

Jensen-Campbell, L. A., Adams, R., Perry, D. G., Workman, K. A., Furdella, J. Q., & Egan, S. K. (2002). Agreeableness, extraversion, and peer relations in early adolescence: Winning friends and deflecting aggression. *Journal of Research in Personality 36*, 224–251. doi:10.1006/jrpe.2002.2348

Jeong, J., McCoy, D. C., & Fink, G. (2017). Pathways between paternal and maternal education, caregivers' support for learning, and early child development in 44 low-and middle-income countries. *Early Childhood Research Quarterly, 41*, 136–148. doi:10.1016/j.ecresq.2017.07.001

Kline, R. B. (2011). *Methodology in the social sciences: Principles and practice of structural equation modeling* (3ª ed.). Guilford Press.

König, J., Jäger-Biela, D., J., & Glutsch, N. (2020) Adapting to online teaching during covid-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany, *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 608-622. doi:10.1080/02619768.2020.1809650

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence*? Child Development, 70*(6), 1373–1400. doi:10.1111/1467-8624.00101

Laible, D. (2011). Does it matter if preschool children and mothers discuss positive vs. negative events during reminiscing? Links with mother-reported attachment. *Family Emotional Climate, and Socioemotional Development. Social Development, 20*, 394-411. doi:10.1111/j.1467-9507.2010.00584.x

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183. doi:10.1037//0003-066x.55.1.170

Leerkes, E. M., Paradise, M. J., O'Brien, M., Calkins, S. D., & Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, *54*(1), 102-124. doi:10.1353/mpq.2008.0009.

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, *71*(1), 107-118. doi:10.1111/1467-8624.00124

Leppänen, J. M., & Hietanen, J. K. (2001). Emotion recognition and social adjustment in school-aged girls and boys. *Scandinavian journal of psychology*, *42*(5), 429–435. doi:10.1111/1467-9450.00255

Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *PISA 2018 – Portugal: Relatório nacional*. Instituto de Avaliação Educativa, I.P.

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 146*(2), 150-186. doi:10.1037/bul0000219

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica, 26*(3), 463-478. doi: 10.14417/ap.508

Manning, M. L., & Baruth, L. G. (1995). *Students at risk*. Allyn and Bacon.

Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & Aplicações*. ReportNumber, Lda.

Martin, A. J. (2007). Examining a multi-dimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 412–440. doi:10.1348/000709906X118036

Martin, R. M., & Green, J. A. (2005). The use of emotion explanations by mothers: relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development, 14*, 229-249. doi:10.1111/j.1467-9507.2005.00300.x

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação

McClure, E. B. (2000). A meta-analytic review of sex differences in facial expression processing and their development in infants, children, and adolescents. *Psychological Bulletin, 126*(3), 424-453. doi:10.1037/0033-2909.126.3.424

McNeely, C. A.,. Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health, 72*(4), 138–146. doi:10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x

Middleton, K., V. (2020). The longer-term impact of covid-19 on k–12 student learning and assessment. *Educational Measurement, Issues and Practice, 39*(3), 41-44. doi:10.1111/emip.12368

Morrison, F. J., Cameron Ponitz, C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation andacademic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins, & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp.203–224). American Psychological Association.

Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S. & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development, 73*, 1775-1787. doi:10.1111/1467-8624.00505

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin, 113*(1), 99–128. doi:10.1037/0033-2909.113.1.99

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2013). Relations among peer acceptance, inhibitory control, and math achievement in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 45–51. doi:10.1016/j.appdev.2012.09.003

Ojiambo, D., & Taylor, L. (2016). The extraordinary 10-year-old. In D. C. Ray (Ed.), *A therapist's guide to child development: The extraordinarily normal years* (pp. 136–151). Routledge/Taylor & Francis Group.

Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99,* 83–98. doi:10.1037/0022-0663.99.1.83

Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotion Learning.

Pereira, A. I. F., & Mendonça, D. V. (2005). O stress escolar na transição de escolas do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: A versão portuguesa do questionário de avaliação do stress escolar. *Psicologia, Educação e Cultura, 9*(1), 89-107. Retrieved from: http://hdl.handle.net/10400.26/5260

Pereira, C., Soares, L., Alves, D., Cruz, O., & Fernandez, M. (2014). Conhecer as emoções: A aplicação e avaliação de um programa de intervenção. *Estudos de Psicologia, 19*(2), 89-156. Retrieved from: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26132115002

Pons, F., Harris, P. L., & Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization, *European Journal of Developmental Psychology, 1*(2), 127-152. doi: 10.1080/17405620344000022

Raver, C. C., Garner, P., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121–147). Brookes.

Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E., & Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 182-191. doi:10.1016/j.ecresq.2010.07.003

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529. doi:10.3102/0034654311421793

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin, 132*, 98–131. doi:10.1037/0033-2909.132.1.98

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in Peer Groups. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp.1-48).Wiley. doi:10.1002/9781118963418.childpsy405.

Salmon, K., Evans, I. M., Moskowitz, S., Grouden, M., Parkes, F. & Miller, E. (2013). Components of children's emotion knowledge. *Social Development, 22*, 94-110. doi:10.1111/sode.12004

Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology, 16*(2), 371-387. doi:10.1017/s0954579404044566

Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology, 13*(1), 53–67. doi:10.1017/s0954579401001043

Shehu, B. P. (2019). Peer acceptance in early childhood: Links to socio-economic status and social competences. *Journal of Social Studies Education Research, 10,* 176-200. Retrieved from: https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/1566

Shipman, K., & Zeman, J. (2001). Socialization of children's emotion regulation in mother–child dyads: A developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology,*13, 317–336. doi: 10.1017/s0954579401002073

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*, 1156-1171. doi:10.1111/cdev.12864

Tetzner, J., Becker, M., & Maaz, K. (2017). Development in multiple áreas of life in adolescence: Interrelations between academic achievement, perceived peer acceptance, and self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 41, 704-713. doi:10.1177/0165025416664432

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. doi:10.3102/0034654313483907

Torres, M. M., Domitrovich, C. E., & Bierman, K. L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of applied developmental psychology*, *39*, 44–52. doi:10.1016/j.appdev.2015.04.008

Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, *19*, 1-29. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x

Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion, 7*(1), 77–88. doi:10.1037/1528-3542.7.1.77

Ursache, A., Kiely Gouley, K., Dawson-McClure, S., Barajas-Gonzalez, R. G., Calzada, E. J., Goldfeld, K. S., & Brotman, L. M. (2020). Early emotion knowledge and later academic achievement among children of color in historically disinvested neighborhoods. *Child development*, *91*(6), 1249-1266. doi:10.1111/cdev.13432

van der Linden, D., Scholte, R. H. J., Cillessen, A. H. N., Nijenhuis, J., & Segers, E. (2010). Classroom ratings of likeability and popularity are related to the big five and the general factor of personality. *Journal of Research in Personality*, *44*, 669-672. doi:10.1016/j.jrp.2010.08.007

Van Nieuwenhuijzen, M., Van Rest, M. M., Embregts, P. J. C. M., Vriens, A., Oostermeijer, S., Van Bokhoven, I., & Matthys, W. (2017). Executive functions and social information processing in adolescents with severe behavior problems. *Child Neuropsychology*, *23*(2), 228-241. doi:10.1080/09297049.2015.1108396

Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children's executive functions. *Review of Educational Research*, *88*(1), 125–164. doi:10.3102/0034654317743200

Véronneau, M. H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 46, 773–790. doi:10.1037/a0019816

Voltmer, K., & von Salisch, M. (2017). Three meta-analyses of children's emotion knowledge and their school success. *Learning and Individual Differences, 59*, 107-118. doi:10.1016/j.lindif.2017.08.006.

Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 1174–1204. doi:10.1037/a0036620

Wang, M. T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction, 58*, 148–160. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.06.003

Waters, N. E., Ahmed, S. F., Tang, S., Frederick J. Morrison, F. J., & Davis-Kean, P. E. (2021). Pathways from socioeconomic status to early academic achievement: The role of specific executive functions. *Early Childhood Research Quarterly, 54*, 321-331. doi:10.1016/j.ecresq.2020.09.008

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531–547). The Guilford Press.

Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and aplication* (pp 586-603). The Guilford Press.

Wentzel, K. R., & Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers, *School Psychology Review*, *31*(3), 366-377. doi:10.1080/02796015.2002.12086161

Wentzel, K. R., Jablansky, S., & Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology, 113*(1), 157–180. doi:10.1037/edu0000468

Zhang, L., Eggum-Wilkens, N, D., Eisenberg, N., & Spinrad, T, L., (2017). Children's shyness, peer acceptance, and academic achievement in the early school years. *Merrill-Palmer Quarterly*, *63*(4), 458–484. doi:10.13110/merrpalmquar1982.63.4.0458

Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R., & Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). Teachers College Press.

Zorza, J. P., Marino, J., & Mesas, A. A. (2015). The influence of effortful control and empathy on perception of school climate. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 457–472. doi:10.1007/s10212-015-0261-x