

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**PREDITORES EMOCIONAIS E SOCIAIS DA COMPETÊNCIA ACADÉMICA NO
1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Maria João Costa Pereira

junho de 2016

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
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 perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais 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 de 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

Quando iniciei esta longa caminhada à procura de um sonho chamado Psicologia não esperei que fossem tantas as vitórias e as derrotas, as alegrias e os desânimos. No entanto, esta caminhada e este sonho não se teriam tornado realidade se não fossem tantas as pessoas que me incentivaram e me apoiaram incessantemente, e às quais estarei eternamente grata.

À minha orientadora, Professora Diana Alves, pela sua sábia e incansável orientação, pela sua disponibilidade, pelos momentos de reflexão, pelas opiniões, críticas e pelas palavras incentivadoras e de ânimo que contribuíram não só para o desenvolvimento deste projeto, mas também para o meu crescimento pessoal.

À Professora Orlanda Cruz que, apesar de forma indireta, contribuiu para o enriquecimento do presente trabalho.

A todos os docentes que passaram pelo meu percurso académico e que, de certa forma, marcaram esta caminhada e que sempre me transmitiram constantes aprendizagens e, muitas vezes, me deram a oportunidade de refletir.

À minha amiga e companheira Sónia pela sua constante amizade, pelas palavras de energia, força e incentivo. Obrigada por todos os momentos partilhados que incluíram alegrias, tristezas, desânimos, aventuras, vitórias e derrotas. Obrigada por estares sempre presente e pela paciência que sempre demonstraste. Sem dúvida que sem ti esta caminhada não teria sido a mesma.

A todos os meus amigos, à Soraia, Ariana, Vera, Susana e Helena, pela sua presença e confiança em mim e pelos desabafos intermináveis. Obrigada pela vossa amizade e apoio constante que tornaram esta caminhada mais fácil e afetuosa.

A ti, Tiago, pela tua paciência e companheirismo resistentes a todas as minhas frustrações, lamentações e angústias. Obrigada pela tua inabalável compreensão, pelo forte otimismo no futuro, pelo teu carinho, alegria e amor que suportaram tantas das minhas inseguranças e tristezas que surgiram nesta minha caminhada e me tornaram mais feliz.

À minha família, principalmente aos meus primos, que sempre fizeram parte da minha vida, sempre acompanharam o meu percurso e este projeto e que tanto me fizeram crescer e aprender com as suas imensas gargalhas e ensinamentos maravilhosos.

Por fim, e sobretudo, aos meus pais e à minha irmã, porque sem os seus modelos de coragem e apoio incondicional nada disto teria sido possível. Obrigada pelas palavras de carinho, incentivo e conforto quando os momentos eram mais difíceis. Obrigada pelo vosso otimismo, paciência, muitos momentos de alegria e amor incondicional que sempre me deram tanta energia. Espero um dia retribuir toda a vossa dedicação.

A vocês que nunca me deixaram desistir e me tornaram uma pessoa melhor,

Bem Hajam!

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar os preditores emocionais e sociais da competência acadêmica e identificar potenciais mediadores sociais da relação entre competência emocional e competência acadêmica, junto de crianças dos 2º e 3º anos de escolaridade. Participaram 23 professoras e 374 crianças (187 do sexo feminino e 187 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos. A competência emocional foi avaliada através de uma escala de conhecimento emocional aplicada individualmente junto de cada criança. A competência social foi avaliada pelos professores através de uma escala de habilidades sociais e pelos pares através de um questionário sociométrico que permitiu definir o nível de aceitação pelos pares de cada criança. A competência acadêmica foi avaliada através de um questionário preenchido pelos professores. Os resultados revelam que as habilidades sociais, a aceitação pelos pares e o conhecimento emocional predizem a competência acadêmica. As habilidades sociais medeiam a associação entre o conhecimento emocional e a competência acadêmica, não se verificando o efeito mediador da aceitação pelos pares nesta associação. Estes resultados apontam as competências socioemocionais como elementos fundamentais a considerar no planeamento de programas educacionais que visam a promoção do sucesso académico das crianças.

Palavras-chave: conhecimento emocional, habilidades sociais, aceitação pelos pares, competência acadêmica.

Abstract

This study aims to analyse emotional and social predictors of academic performance and to identify potential social mediators of the association between emotional and academic competence. Participants were 23 elementary teachers and 374 children attending 2nd and 3rd grades, aged between 6 and 10. Emotional competence was assessed with a scale of emotional knowledge which was individually administered to each child. Social competence was assessed by means of a social skills scale and of a sociometric questionnaire which allows to define the level of the children's acceptance by their peers. Academic competence was assessed with a questionnaire filled by the teachers. Results show that social skills, peers acceptance and emotional knowledge predict academic competence. Social skills mediate the association between emotional knowledge and academic competence. A mediation effect of peer's acceptance was not observed. These results show that social and emotional competences are key elements in educational programmes aiming to promote academic success.

Keywords: emotional knowledge, social skills, peers acceptance and academic competence.

Introdução

Os primeiros anos do 1º ciclo do ensino básico representam uma fase importante do desenvolvimento das crianças, uma vez que é na escola que estas começam a ter necessidade de se sentirem e de se mostrarem competentes nos domínios académico, emocional e social. A entrada para a escola implica um conjunto de mudanças significativas, entre as quais se destaca o aumento do conhecimento e as transições entre novos contextos e novas interações sociais, que requerem à criança uma maior regulação emocional e responsabilidade social. Assim, a escola assume um papel primordial na aprendizagem formal e na transmissão de conhecimento, mas também implica que a criança se confronte com diversas tarefas desenvolvimentais e vários desafios emocionais e sociais (Collins, Harris, & Susman, 1995).

Na escola, as crianças são convidadas a ampliar o seu conhecimento formal e a mostrarem cumprimento das tarefas escolares, ao mesmo tempo que vêm a sua rede social aumentar exponencialmente, sendo necessário o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, de modo a que consigam formar e manter relações com os pares (Guirra, 2012). Espera-se também que as crianças sejam capazes de manter interações próximas com adultos de confiança, nomeadamente os professores, até porque interações de qualidade professor-aluno levam a uma adaptação escolar mais positiva (Pianta, 1999). As relações positivas entre professor-aluno surgem como um fator protetor junto das crianças que estão em risco de vivenciar insucesso académico, enquanto que relações de conflito professor-aluno potenciam este risco (Ladd & Burgess, 2001). As crianças que mantêm uma relação mais próxima com os professores tendem a receber *feedback* mais positivo nas tarefas escolares (Trentacosta & Izard, 2007). A qualidade do relacionamento com pares e o ajustamento ao pedido dos professores manifestos pela criança podem interferir com a sua competência académica (Hamre & Pianta, 2001).

Assim, para além de competências cognitivas, também as competências emocionais e sociais assumem um papel determinante no ajustamento das crianças, pois estas competências afetam de forma positiva o desenvolvimento da criança, melhorando o rendimento académico, promovendo comportamentos pró-sociais e atitudes positivas na escola (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Payton et al., 2008). Pode-se, desta forma, afirmar que as competências emocional, social e académica constituem eixos estruturantes da vida de uma criança em idade escolar.

A competência acadêmica é um construto multidimensional composto por competências, atitudes e comportamentos do aluno que contribuem para o seu sucesso acadêmico. As competências dizem respeito ao desempenho acadêmico (e.g. leitura, escrita e cálculo) que são o foco primário da instrução acadêmica, enquanto que as atitudes e comportamentos do aluno estão mais relacionados com as competências de estudo, as relações interpessoais, o envolvimento e a motivação, apresentada na forma de persistência e interesse, que permitem ao aluno participar e beneficiar da instrução na sala de aula, estando estes comportamentos e atitudes em constante interação com o desempenho acadêmico (DiPerna & Elliot, 1999). A competência acadêmica deverá ser avaliada pelos professores, pois esta refere-se às impressões que um professor tem acerca do funcionamento acadêmico do aluno, inclusive as suas capacidades, a sua motivação, comportamento na sala de aula e até o apoio familiar, comparativamente com outros alunos (Malecki & Elliot, 2002).

A competência acadêmica mostra-se associada ao género. Muitos estudos revelam que as raparigas têm uma melhor competência acadêmica, demonstrando melhores notas do que os rapazes (Carvalho, 2004; Marturano & Loureiro, 2003; Souza, Teixeira, & Silva, 2003). À semelhança do género, também o nível socioeconómico se mostra associado à competência acadêmica. Crianças pertencentes a grupos socioculturais mais frágeis têm um desempenho escolar inferior (Barrigas & Fragoso, 2012; Haycock, 2001; Pellino, 2009). A escolaridade da mãe associa-se positivamente com vários indicadores de ajustamento social da criança, nomeadamente o sucesso acadêmico (Burchinal, Roberts, Hooper, & Zeissel, 2000; Gutman, Sameroff, & Cole, 2003).

A investigação tem também realçado o papel preditor da competência emocional, nomeadamente do conhecimento emocional, e da competência social, designadamente as habilidades sociais e a aceitação pelos pares, na competência acadêmica (Elliott & Gresham, 2008; Izard et al., 2001; Ryan & Ladd, 2012; Trentacosta & Izard, 2007).

1. Preditores emocionais e sociais da competência acadêmica

O conhecimento emocional refere-se à compreensão e conhecimento das causas e consequências das expressões emocionais (Denham, 1998). Segundo Izard (1971, citado por Trentacosta e Fine, 2010), o conhecimento emocional das pistas físicas desenvolve-se precocemente e vai melhorando ao longo da vida, trazendo avanços na compreensão das

emoções e na capacidade para as utilizar de forma adaptativa. Na idade escolar, as crianças demonstram conhecer as emoções e compreender as suas causas e consequências, centrando-se nas expressões emocionais dos outros (Denham, 1998). Assim, o conhecimento emocional pode ser definido como a habilidade sociocognitiva para identificar e compreender a emoção transmitida nas expressões faciais, pistas comportamentais e contextos sociais (Martin & Green, 2005; Trentacosta & Fine, 2010). A criança compreende a origem das emoções tendo em conta fatores internos, ou seja, o conhecimento das emoções depende em larga medida das memórias, pensamentos e atitudes daqueles que as experienciam (Sá, 2002).

Um estudo de McClure (2000) mostrou que as raparigas são melhores no reconhecimento das emoções nas expressões faciais e mais competentes do que os rapazes no conhecimento emocional (Schultz, Izard, & Ackerman, 2000). No entanto, um estudo desenvolvido por Mostow, Izard, Fine e Trentacosta (2002) não revela quaisquer diferenças de género no conhecimento emocional. Para além do género, também o nível socioeconómico da criança surge associado ao conhecimento emocional. Crianças que pertencem a níveis socioeconómicos mais desfavorecidos tendem a adquirir o conhecimento emocional mais tardiamente e a apresentar mais défices neste domínio (Fine, Izard, Mostow, Trentacosta, & Ackerman, 2003).

Um estudo pioneiro desenvolvido por Izard (1971, citado por Izard e colaboradores 2001) revela que nos primeiros anos de escolaridade a capacidade de reconhecer as expressões emocionais dos outros está correlacionada com a competência académica. A capacidade da criança para conhecer as suas emoções e as emoções dos outros surge associada a uma melhor competência académica dentro do contexto socialmente complexo da sala de aula (Zins, Blooworth, Weissberg, & Walberg, 2004). O conhecimento emocional manifesto no período pré-escolar prediz a competência académica no 1º ano de escolaridade (Trentacosta & Izard, 2007) e no 3º ano de escolaridade (Izard et al., 2001).

A competência social descreve o comportamento social e a aceitação social, tratando-se essencialmente de competências de interação social (Haager & Vaughn, 1995). No contexto escolar, a competência social é o reflexo do julgamento social acerca da qualidade do comportamento social numa determinada situação, nomeadamente na relação professor-aluno e na relação com pares.

As habilidades sociais, nomeadamente a assertividade, o autocontrolo e a cooperação, são comportamentos socialmente aceitáveis que permitem que a pessoa interaja efetivamente com os outros e evite respostas socialmente inaceitáveis (Gresham &

Elliot, 1990). A manifestação de habilidades sociais apropriadas ao contexto de sala de aula permite que se estabeleça uma relação professor-aluno de qualidade (Hamre & Pianta, 2001). Assim, estas habilidades são importantes preditores da competência acadêmica. Durante a realização de um exercício, o autocontrole permite ao aluno focar e manter a atenção na tarefa, a assertividade permite a esta colocar questões e solicitar ajuda e, por fim, a cooperação facilita a realização do exercício na turma com os restantes colegas (Malecki & Elliot, 2002). As habilidades sociais permitem à criança iniciar e manter relações positivas potenciando o seu ajustamento escolar (Elliott & Gresham, 2008).

Os pares são interlocutores significativos na vida das crianças, podendo oferecer experiências em áreas que as famílias têm um impacto limitado (Collins et al., 1995), uma vez que as crianças partilham a maior parte do seu tempo com os pares. A aceitação pelos pares revela o nível de aceitação que uma criança tem no seu grupo de pares, sendo gostada ou rejeitada por estes (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). As crianças aceites são mais “gostadas” e participam em mais atividades enquanto as crianças rejeitadas são mais desajustadas socialmente (Ryan & Ladd, 2012). Assim, a aceitação pelos pares refere-se à relação que as crianças estabelecem com os seus colegas, definida em termos de sentimentos partilhados pelo grupo e grau de consensualidade desses sentimentos, associando-se ao (des)ajustamento social. Ter amigos e ser socialmente aceite trata-se de um bom preditor académico, uma vez que as crianças ajudam-se mutuamente ao clarificar e interpretar as instruções dos professores, ao se voluntariarem para responder às questões dos colegas, partilhando apontamentos e modelando competências académicas (Schunk, 1987).

Por outro lado, a aceitação pelos pares poderá promover o estabelecimento de interações com pares mais competentes, conduzindo ao desenvolvimento de competências e interesses semelhantes entre eles. Desta forma, estes pares mais competentes poderão influenciar o envolvimento e as atitudes das outras crianças na aprendizagem e, conseqüentemente, a sua competência académica (Ryan & Ladd, 2012).

Alguns dados da investigação revelam que as raparigas são avaliadas pelos professores como sendo mais pró-sociais do que os rapazes (Denham, 1998) e tendem a ser mais competentes nas relações entre pares comparativamente com os rapazes (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990). Um estudo realizado por Cadima, Peixoto e Leal (2009) revela que o baixo nível de escolaridade das mães está negativamente associado com algumas dimensões da competência social, sublinhando que o nível socioeconómico pode ser um fator de risco da competência social das crianças.

As crianças que conhecem bem as emoções são também capazes de responder positivamente às exigências sociais, de esclarecer melhor como se sentem, mostrando mais empatia e preocupação em relação aos outros (Izard et al., 2001). Na verdade, o conhecimento emocional tem sido identificado como um forte preditor da aceitação pelos pares durante a infância (Denham et al., 1990; Hubbard & Coie, 1997). As crianças com um bom conhecimento emocional desenvolvem habilidades sociais superiores e formam interações com os pares mais positivas, o que vai de encontro ao referido por Trentacosta e Fine (2010) numa meta-análise, em que foi registado um tamanho do efeito estatisticamente significativo entre conhecimento emocional e competência social ($r = .22$ em 63 amostras), tanto na infância como na adolescência.

Assim, o conhecimento emocional aparece associado à competência social que por sua vez surge associada à competência académica (Lemos & Meneses, 2002; Ryan & Ladd, 2012). O conhecimento emocional potencia a competência social essencial à competência académica (Hamre & Pianta, 2001). As emoções transmitem informação interpessoal essencial e guiam a interação e, por isso, quando há uma incapacidade para interpretar as emoções nos outros ou em si mesmo, os contextos como por exemplo a sala de aula, tornam-se confusos, o que pode dificultar o ajustamento da criança, efeito que se poderá prolongar no tempo e ter impacto na competência académica (Denham, Basset, Zinsser, & Wyatt, 2014; Izard et al., 2001). No decorrer das interações sociais, uma criança que tem mais dificuldades no conhecimento emocional terá mais dificuldades de codificar e interpretar as pistas sociais, comprometendo a qualidade do processamento da sua informação social e potenciando o aparecimento de comportamentos que os pares avaliam como desajustados. A recorrência deste tipo de comportamentos poderá comprometer a aceitação pelos pares (Mostow et al., 2002). As dificuldades vivenciadas nas interações com pares da turma poderão afetar a concentração e a motivação nas tarefas académicas, necessárias para uma boa competência académica (Trentacosta, Izard, Mostow, & Fine, 2006).

A literatura e a investigação preveem que o conhecimento emocional contribua para o sucesso académico e sublinham a influência desta competência na qualidade da relação professor-aluno e no nível de aceitação pelos pares. Sublinha-se a necessidade de se desenvolver investigação para identificar fatores, nomeadamente mediadores, que elucidem como o conhecimento emocional se traduz em sucesso académico (Trentacosta e Izard, 2007). Assim, à semelhança do estudo desenvolvido por estes autores, o presente estudo procura também confirmar o papel mediador da competência social (habilidades

sociais e aceitação pelos pares) na associação entre o conhecimento emocional e a competência académica.

2. Presente estudo

O presente estudo pretende analisar as associações entre conhecimento emocional, competência académica e competência social, nomeadamente as habilidades sociais e a aceitação pelos pares. Foram formuladas as seguintes hipóteses: 1) o conhecimento emocional associa-se positivamente com a competência académica; 2) o conhecimento emocional associa-se positivamente com a competência social (habilidades sociais e aceitação pelos pares); 3) a competência social (habilidades sociais e aceitação pelos pares) associa-se positivamente com a competência académica e 4) a competência social (habilidades sociais e aceitação pelos pares) medeia a relação entre o conhecimento emocional e a competência académica.

1. Método

1.1. Participantes

Neste estudo participaram 23 professoras e 374 alunos (50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos ($M = 7.42$; $DP = 0.93$), provenientes de 19 escolas públicas do Ensino Básico da área Metropolitana do Porto. Os alunos estavam distribuídos pelos 2º e 3º anos de escolaridade, sendo que 242 alunos (64,7%) frequentavam o 2º ano de escolaridade e 132 alunos (35,3%) o 3º ano de escolaridade.

Relativamente à escolaridade das mães, estas apresentam uma média de 10.88 anos de escolaridade ($DP = 4.74$; $Min. = 2$; $Max. = 23$), sendo que a média de anos de escolaridade das mães do grupo de 2º ano é de 11.54 ($DP = 4.89$) e do grupo de 3º ano é de 9.67 ($DP = 4.20$).

1.2. Instrumentos e medidas

1.2.1. Dados sociodemográficos

O Questionário de Caracterização da Criança e do Contexto Familiar preenchido pelas professoras permitiu a recolha de dados sociodemográficos como a data de nascimento e número de retenções das crianças e anos de escolaridade das mães. Este último indicará neste estudo o nível socioeconómico, pois são muitos os resultados que afirmam o poder preditivo desta variável nos resultados desenvolvimentais das crianças (Cruz, 2013; Hoff, Laursen, & Tardif, 2002; Scaramella, Neppi, Ontai, & Conger, 2008).

1.2.2. Competência Académica

Foi utilizada a escala de competência académica do instrumento Avaliação da Competência Social (ACS; Lemos & Meneses, 2002), traduzido e adaptado do *Social Skills Rating System* (SSRS; Gresham & Elliott, 1990). Esta escala inclui nove itens e integra a avaliação de comportamentos críticos tais como o desempenho na leitura e na matemática, a motivação, o funcionamento cognitivo global e o suporte parental. Os professores avaliam o desempenho dos alunos utilizando uma escala de 5 pontos (1 = *nível mais baixo* a 5 = *nível mais alto*). Quanto à consistência interna os resultados revelam um alfa de Cronbach de .96.

1.2.3. Conhecimento Emocional

Foi utilizada a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE; Alves, Cruz, Duarte, & Martins, 2008), traduzida e adaptada do *Assessment of Children's Emotion Skills* (ACES; Schultz, Izard, & Bear, 2004). Constituída por três subescalas: Expressões Faciais (20 itens), Situações Emocionais (15 itens) e Comportamentos Emocionais (20 itens). Em cada subescala a criança tinha que identificar como é que a personagem principal se está a sentir: feliz, triste, zangada/o, assustada/o ou normal. O somatório das emoções alegria, tristeza, zanga e medo, corretamente identificadas pela criança ao longo das três subescalas define a Perceção Emocional Correta (PEC),

Sendo uma escala dicotómica foi utilizado o alfa standardizado para avaliar a consistência interna (Maroco & Garcia-Marques, 2006), revelando um alfa de .41 para a subescala Comportamentos Emocionais, de .35 para a subescala Situações Emocionais, de .53 para a subescala Expressões Faciais e de .67 para a PEC.

1.2.4. Competência Social

A competência social neste trabalho foi operacionalizada através das habilidades sociais (comportamento social) avaliadas pelos professores, e da aceitação pelos pares (aceitação social) avaliada pelos colegas de turma.

Habilidades Sociais - Foi utilizada a escala das habilidades sociais do instrumento Avaliação da Competência Social (ACS; Lemos & Meneses, 2002). Esta escala contém 30 itens e avalia três componentes: cooperação (10 itens), assertividade (10 itens) e autocontrolo (10 itens). Os professores devem sinalizar a frequência do comportamento apresentado pelo aluno numa escala de 3 pontos (1= *nunca*, 2= *às vezes* e 3= *muitas vezes*). Quanto à consistência interna os resultados revelam um alfa de Cronbach de .94.

Aceitação pelos Pares - Foi utilizado um questionário sociométrico que solicitou a cada criança a emissão de cinco nomeações positivas (preferências) e negativas (rejeições) face a dois cenários distintos – trabalhar na sala de aula (dimensão funcional) e brincar no recreio (dimensão social) (Coie et al., 1982). No presente estudo a aceitação pelos pares foi calculada através da diferença entre as médias obtidas por cada criança nas nomeações positivas e negativas em cada uma das dimensões, sendo apenas analisada a dimensão social.

1.3. Procedimento

Na presente investigação foram consideradas algumas dimensões integradas num projeto mais amplo desenvolvido no âmbito do estudo das competências social, emocional e académica em idade escolar elaborada pela Professora Doutora Diana Alves que incluiu duas fases, sendo a primeira realizada com alunos do 3º ano e a segunda com alunos do 2º ano.

O procedimento foi igual em ambas as fases. Assim, inicialmente foram contactadas escolas da zona metropolitana do Porto para aceder à sua disponibilidade para participar na investigação. Foram assegurados todos os procedimentos de forma a obter as autorizações necessárias e os consentimentos informados dos Encarregados de Educação.

Os participantes foram selecionados segundo os critérios delineados tendo em conta os objetivos, garantidos através do preenchimento do questionário sociodemográfico. De

seguida, foi aplicada a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional individualmente, e, simultaneamente, entregue aos professores a Escala de Avaliação de Competência Social para que preenchessem. O último momento correspondeu à aplicação coletiva do questionário sociométrico.

Os dados dos questionários sociométricos foram introduzidos no programa *Sociom3* (Pio de Abreu, 2002), construindo-se uma matriz sociométrica para cada aluno. As matrizes sociométricas foram padronizadas através do programa *Excel*, com o objetivo de se perceber as nomeações positivas e negativas de cada aluno em relação às dimensões funcional e social.

2. Resultados

Num primeiro momento serão apresentadas as estatísticas descritivas e, de seguida, as correlações verificadas entre as variáveis em estudo. Por fim, serão apresentados os resultados relativos à análise dos modelos de mediação.

2.1. Análises descritivas

Na análise dos dados foram verificados e cumpridos os critérios da distribuição normal. A tabela 1 apresenta as médias, desvios-padrão e as correlações entre todas as variáveis do estudo.

Dado que as variáveis habilidades sociais e competência académica foram recolhidas junto das professoras titulares de turma, de modo a garantir que os dados obtidos não dependiam da variável turma, ou seja, que a variabilidade das respostas das professoras não era explicada pela pertença a uma determinada turma, foi analisada a variância inter-turma, através do programa *Mplus*. Uma vez que os valores de ICC variam entre 0.01 e 0.14, confirma-se que a variabilidade das habilidades sociais e da competência académica não é explicada pela variável turma ($ICC < 0.25$; Hox & Maas, 2001).

O Teste *T* para amostras independentes permitiu avaliar se a diferença de médias encontradas nos 2º e 3º anos de escolaridade se deve ao acaso ou se se deve realmente a diferenças que existem na população de onde foram recrutados os dois grupos em comparação (Martins, 2011). Verificou-se que apenas existem diferenças significativas nos

resultados das habilidades sociais, $t(372) = -2.52$; $p = .012$, nomeadamente no autocontrolo, $t(372) = -3.93$; $p < .001$, sendo o 2º ano de escolaridade o grupo que revela a média maior. Verificaram-se também diferenças significativas entre os dois grupos no conhecimento emocional, particularmente na identificação de emoções nas situações, $t(372) = 7.30$; $p < .001$ e no PEC, $t(372) = 3.16$; $p = .002$, sendo o 3º ano de escolaridade o grupo com maior média. Não se registaram quaisquer diferenças significativas entre género nas variáveis em estudo.

2.2. Análise correlacional

Verifica-se que as variáveis do conhecimento emocional, habilidades sociais, aceitação pelos pares e competência académica estão correlacionadas positivamente entre si (cf. Tabela 1). A salientar uma associação positiva forte entre as várias subescalas das habilidades sociais, o que significa que apesar de se tratarem de construtos diferenciados estão altamente correlacionados. Verificou-se, no entanto, uma correlação negativa entre as habilidades sociais e o ano de escolaridade das crianças ($r = -.13$, $p = .012$), o que significa que os alunos do 3º ano apresentam valores mais baixos nas habilidades sociais do que os do 2º ano de escolaridade.

Todas as variáveis em estudo apresentam uma correlação positiva com a escolaridade da mãe, por isso, foi realizado uma correlação parcial, controlando esta variável. Assim, verificou-se que a correlação entre autocontrolo e PEC e a correlação entre habilidades sociais e o ano de escolaridade da criança deixam de ser significativas. Por outro lado, outras correlações tornam-se significativas, nomeadamente as correlações entre as variáveis idade/ano de escolaridade da criança com a competência académica, com os comportamentos emocionais e com o autocontrolo.

Inserir tabela 1

2.3. Análise dos efeitos de mediação

Considerados os resultados da análise correlacional foi efetuada uma análise dos efeitos de mediação, controlando os anos de escolaridade da mãe. Foi analisado o efeito mediador das habilidades sociais e da aceitação pelos pares (variáveis mediadoras, VMeds)

na relação entre o conhecimento emocional (variável independente, VI) e a competência acadêmica (variável dependente, VD). De acordo com Baron & Kenny (1986) foram testadas as quatro condições necessárias para a mediação ocorrer: 1) na ausência das VMeds a VI prediz a VD; 2) a VI prediz as VMeds; 3) as VMeds predizem a VD e 4) o efeito da VI sobre a VD enfraquece no momento em que adicionamos as VMeds. Tal como refere Jose (2013), a realização do teste de Sobel (1982) permite avaliar a significância dos efeitos de mediação, sendo um complemento fundamental ao modelo de Baron e Kenny (1986).

Os resultados do primeiro modelo de mediação, em que as habilidades sociais surgem como VMed, revelam que a competência emocional prediz de forma significativa a competência acadêmica ($\beta = .32$; $p < .001$) e a segunda trajetória revela também que o conhecimento emocional prediz significativamente as habilidades sociais ($\beta = .24$; $p = .002$). A terceira trajetória revela que as habilidades sociais prediz com significância a competência acadêmica ($\beta = .49$; $p < .001$). Reunidas assim as três condições, procedeu-se ao quarto passo que revelou que o conhecimento emocional prediz significativamente a competência acadêmica, mesmo quando as habilidades sociais são integradas no modelo ($\beta = .19$; $p < .001$). O teste de Sobel (1982) revela que o efeito mediador das habilidades sociais é estatisticamente significativo ($z = 4.46$; $p = .001$).

A Figura 1 representa de forma gráfica o modelo testado.

Inserir Figura 1

De seguida, foi testado o modelo de mediação para a aceitação pelos pares, sendo que a primeira trajetória revela que o conhecimento emocional prediz significativamente a competência acadêmica ($\beta = .32$; $p < .001$); a segunda trajetória mostra que o conhecimento emocional prediz significativamente aceitação pelos pares ($\beta = .19$; $p = .001$), sendo que esta prediz de forma significativa a competência acadêmica na terceira trajetória ($\beta = .36$; $p < .001$). Reunidas assim as três condições, procedeu-se ao quarto passo que revelou que o conhecimento emocional prediz significativamente a competência acadêmica, mesmo quando a aceitação pelos pares é integrada no modelo ($\beta = .22$; $p < .001$). No entanto, os resultados do teste de Sobel (1982) revelam que o efeito mediador da aceitação pelos pares não é estatisticamente significativo ($z = 0.03$, $p = .07$).

A Figura 2 representa de forma gráfica o modelo testado.

Inserir Figura 2

Os resultados demonstram que as habilidades sociais medeiam a relação entre o conhecimento emocional e a competência académica, mas que a aceitação pelos pares não medeia esta associação. O conhecimento emocional influencia a competência académica através das habilidades sociais que as crianças manifestam no contexto escolar.

3. Discussão

O presente estudo confirma o carácter preditor do conhecimento emocional e da competência social na competência académica, mas também o papel mediador das habilidades sociais na relação entre conhecimento emocional e competência académica.

Os resultados revelam uma diferença de médias significativa do conhecimento emocional entre os 2º e 3º anos de escolaridade, o que comprova que a capacidade de conhecer e compreender emoções em si e nos outros, particularmente em situações, aumenta com a idade (Denham et al., 1990; Schultz et al., 2000; Trentacosta & Izard, 2007). De facto, desde bebés que os indivíduos conseguem identificar emoções de alegria, tristeza, medo e raiva, mas é durante a idade escolar que estes conseguem aceder ao conhecimento destas emoções (Izard et al., 2001). O conhecimento emocional vai-se desenvolvendo ao longo da socialização, no seio das interações sociais das crianças e, assim, julgamos que pode também ser entendido o aumento da média da aceitação pelos pares do 2º para o 3º ano de escolaridade ano (apesar de não ser estatisticamente significativa).

Ao contrário do que era esperado, a média nas habilidades sociais é maior no grupo do 2º ano. Sendo os professores a avaliar esta variável, estes resultados poderão ser o reflexo das expectativas mais exigentes que estes têm em relação aos alunos do 3º ano de escolaridade (Hamre & Pianta, 2001). De realçar, no entanto, que quando controlamos o efeito dos anos de escolaridade da mãe, a correlação entre as habilidades sociais e ano de escolaridade da criança deixa de ser significativa, ou seja, a escolaridade da mãe explica esta associação. Tal como a classe social, a escolaridade da mãe influencia as condições de vida, sendo que estas condições afetam os valores parentais e, por fim, o comportamento parental (Kohn, 1969, citado por Holden, 1995). Mães com baixo nível de escolaridade não se mostram tão interessadas no contacto e na interação social dos seus filhos (Moss & Jones, 1977, citado por Holden, 1995) e sabe-se que a aquisição de habilidades sociais e, consequentemente o desenvolvimento social estão muito mais relacionados com as práticas

educativas. Pode-se, assim, entender os resultados deste estudo, uma vez que a média dos anos de escolaridade das mães é mais elevada no grupo do 2º ano. Acresce que o autocontrolo é significativamente menor no 3º ano (grupo em que a média de anos de escolaridade das mães é menor) e a literatura prevê que as mães com um menor número de anos de escolaridade apresentam um controlo e monitorização parental ineficaz e, por isso, as suas crianças têm um comportamento antissocial e mais agressivo (Patterson, 1982, Pulkinen, 1982, & Loeber, 1993, citado por Collins et al., 1995). A associação entre o nível de escolaridade das mães, práticas educativas e habilidades sociais poderá também explicar o fato de, neste estudo, a associação entre o autocontrolo e o conhecimento emocional deixar de ser significativa quando controlamos os anos de escolaridade das mães. As crianças cujas mães apresentam níveis de escolaridade mais baixos tenderão a apresentar mais dificuldades de autocontrolo e, conseqüentemente mais dificuldades no conhecimento emocional e vice-versa (Sá, 2002).

Tal como era previsto, verificou-se na realização das primeiras regressões do modelo de mediação que o conhecimento emocional, as habilidades sociais e a aceitação pelos pares são fortes preditores da competência académica (Izard et al., 2001; Malecki & Elliot, 2002; Ryan & Ladd, 1997; Trentacosta & Izard, 2007). O conhecimento emocional, tal como o seu construto define, integra um conjunto de competências sociocognitivas, como estar atento a estímulos, aceder a expressões faciais à memória e integrar pistas contextuais (Martin & Green, 2005; Trentacosta & Fine, 2010), competências estas que apelam a processos utilizados na competência académica, nomeadamente as atitudes e comportamentos da criança avaliados neste construto. Uma criança para reconhecer corretamente as emoções em si ou nos outros, nomeadamente nos professores, terá que ativar processos cognitivos, como a atenção, memória e linguagem que são promotores das suas competências social e académica. As emoções transmitem informação interpessoal essencial e guiam a interação e, por isso, quando há uma incapacidade para interpretar as emoções nos outros ou em si mesmo, a sala de aula pode tornar-se um contexto confuso, o que pode dificultar o desempenho académico da criança (Denham et al., 2014; Izard et al., 2001).

Por outro lado, as habilidades sociais e a aceitação pelos pares são também preditores da competência académica, pois as habilidades sociais permitem que a criança inicie e mantenha relações de amizade dentro da turma e que utilize os seus recursos comportamentais adequados à situação, aumentando o ajustamento escolar. Lemos e Meneses (2002) realizaram um estudo em que verificaram que os alunos com melhor

rendimento acadêmico apresentavam um repertório de habilidades sociais mais enriquecido. As habilidades sociais podem ser facilitadores acadêmicos nos primeiros anos de escolaridade (Malecki & Elliot, 2002). Uma criança que revele um bom autocontrole, que seja assertiva e que coopere com os seus colegas beneficia muito mais da aprendizagem em sala de aula. Além disto, ser mais aceite pelos pares aumenta a probabilidade de receber ajuda dentro da sala de aula, sendo que quando as crianças experimentam relações insatisfatórias com os pares têm também uma menor competência acadêmica (Holden, 1995).

Relativamente aos modelos de mediação, os resultados sugerem que as habilidades sociais medeiam a relação entre conhecimento emocional e a competência acadêmica. Crianças com maior conhecimento emocional conseguem reconhecer facilmente como se sentem os seus pares e professores e, através das habilidades sociais exibem comportamentos apropriados ao contexto da sala de aula. Por exemplo, se a criança conseguir perceber que o professor está a exprimir zanga, poderá autocontrolar-se, e consequentemente ajustará o seu comportamento ao contexto da sala de aula. Por outro lado, se a criança for hábil a reconhecer o sentimento de alegria que o professor exhibe face ao seu desempenho poderá sentir-se mais motivado em prosseguir e persistir nas tarefas académicas. Assim, ter um bom conhecimento emocional está positivamente correlacionado com a competência acadêmica, uma vez que a falta de conhecimento emocional pode afetar as habilidades sociais e comprometer a relação professor-aluno e consequentemente, a competência acadêmica (Hamre & Pianta, 2001).

Na entrada para a escola, as relações com os professores são fundamentais para a adaptação social e académica das crianças. Esta relação torna-se mais apoiante dependendo das perceções que o professor tem acerca do aluno, nomeadamente se a criança exhibe habilidades sociais adequadas ao contexto de sala de aula. Crianças que formam relações positivas com professores, conseguem lidar melhor com os pares e, deste modo, são mais aceites por estes (Hamre & Pianta, 2001). No entanto, a aceitação pelos pares avaliada em crianças dos 2º e 3º anos de escolaridade, à semelhança do que se verificou num estudo desenvolvido junto de crianças do pré-escolar e do 1º ano de escolaridade (Trentacosta & Izard, 2007) não medeia a relação entre o conhecimento emocional e a competência académica.

Em síntese, as competências emocional e social têm um papel fundamental no desenvolvimento humano e no funcionamento adaptado na escola e afeta a realização académica (Lemos & Meneses, 2002). A competência emocional é determinante na

qualidade das interações sociais que a criança se envolve. Ser socialmente competente é determinante para a competência acadêmica, uma vez que proporciona relações positivas entre o indivíduo e os outros agentes sociais envolvidos, favorecendo o desenvolvimento de comportamentos necessários para aprender (Del Prette & Del Prette, 2005).

4. Limitações e considerações gerais

Apesar do seu contributo para a investigação destacam-se três limitações de natureza metodológica neste estudo. Primeiro, a amostra apenas integra crianças dos 2º e 3º anos de escolaridade e, por isso, os resultados não são representativos do 1º ciclo do ensino básico. Além disto, os resultados não podem ser generalizados para populações não urbanas, uma vez que a amostra se limita à área do grande Porto. Sugere-se, desta forma, que estudos posteriores, através metodologias longitudinais, integrem os restantes anos de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico e posteriores ciclos de escolaridade, de forma a melhor compreendermos os contributos emocionais e sociais na competência acadêmica ao longo do percurso escolar.

Uma segunda limitação prende-se com o fato de que o instrumento utilizado para avaliar o conhecimento emocional, a Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional, apresenta uma consistência interna frágil, embora próximo da versão original (.68; Schultz et al., 2004). Em investigações futuras o instrumento que operacionaliza o conhecimento emocional (VI) deverá ser otimizado quanto às características psicométricas.

Relativamente à avaliação da competência acadêmica é de realçar que o instrumento utilizado reflete a perceção que os professores têm da competência acadêmica dos alunos, mas não considera nenhuma medida do desempenho da criança (e.g. amostra de leitura, escrita, cálculo aritmético, resultados escolares). Julgamos que esta última dimensão poderá potenciar a operacionalização da competência acadêmica em futuras investigações.

No presente estudo destacam-se aspetos positivos, como a dimensão da amostra e a participação de dois informantes independentes e representativos do contexto escolar: professores e pares. Os resultados do presente estudo vão de encontro à ideia de que é essencial as escolas incluírem no seu projeto educativo metas de aprendizagem emocional e social (Cacheiro & Martins, 2012). Esta aprendizagem trata-se de “...um processo através do qual as crianças adquirem e aplicam efetivamente o conhecimento, atitudes e competências necessárias para compreender emoções, alcançar objetivos positivos, mostrar

empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas.” (CASEL, 2013, p. 1).

As escolas devem continuar a fornecer oportunidades e desafios para as relações de pares, propondo tarefas que permitam às crianças formar e manter relações estáveis com os seus pares (Eccles et al., 1993). Apesar de no contexto português o panorama educativo se refletir numa desvalorização crescente da aprendizagem emocional e social face às competências ditas formais e cognitivas (Costa & Faria, 2013), tem-se provado cada vez mais que essas competências socioemocionais potenciam comportamentos sociais mais positivos, um melhor ajustamento e rendimento académico e melhores resultados em testes e avaliações (Greenberg et al., 2003). É necessário, então, apostar mais nestes programas, de forma a que as crianças beneficiem mais no contexto escolar.

Referências bibliográficas

- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2008). Escala de Avaliação do Conhecimento Emocional (EACE). In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Coord.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos – Actas*. Braga: Psiquilíbrios Edições. (CD-ROM, item n 9789899552265).
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173-1182.
- Barrigas, C., & Fragoso, I. (2012). Maturidade, desempenho académico, capacidade de raciocínio e estatuto sócioeconómico em crianças de Lisboa entre os 6 e os 13 anos de idade. *Revista Portuguesa de Educação*, *1*, 193-215.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Hooper, S., & Zeisel, S. A. (2000). Cumulative risk and early cognitive development: a comparison of statistical risk models. *Developmental Psychology*, *36*, 793. doi: 10.1037//0012-1649.36.6.793
- Cacheiro, C. M., & Martins, M. J. D. (2012). Promoção de competências sócio-emocionais em crianças do ensino básico. *Revista Galego-Portuguesa De Psicologia e Educación*, *20*, 155-169.
- Cadima, J., Peixoto, C., & Leal, T. (2009). Fatores de risco: a multiplicidade das variáveis contextuais no desenvolvimento das crianças. *Psicologia*, *23*, 175-192.
- Carvalho, M. P. D. (2004). Who are the boys failing at school?. *Cadernos de Pesquisa*, *34*, 11-40.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross age perspective. *Developmental Psychology*, *18*, 557–570.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Effective social and emotional learning programs* [PDF]. Retirado em janeiro 15, 2016 de <https://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Collins, W. A., Harris, M. L., & Susman, A. (1995). Parenting during middle childhood. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting, Vol 1: children and parenting* (pp. 65-89). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica, 4*, 407-424.
- Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. Porto: Livipsi.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Sistema multimídia de habilidades sociais para crianças*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Basset, H. H., Zinsler, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development, 23*, 426-464. doi: 10.1002/icd.1840
- Denham, S. A., McKinley, M. J., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development, 61*, 1145–1152. doi: 10.2307/1130882
- DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (1999). Development and validation of the academic competence evaluation scales. *Journal of Psychoeducational Assessment, 17*, 207-225.
- Durlack, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011).

The impact of enhancing students' social and learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. G. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.

Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2008). *SSIS intervention guide*. Minneapolis, MN: NCS Pearson, Inc. doi: org/10.1177/0734282910385806

Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., & Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviours in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15, 331-342. doi: /10.1017/S095457940300018X

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 15, 421-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system (SSRS)*. American Guidance Service.

Guirra, F. J. S. (2012). A importância da educação na vida da criança. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, 8, 91 -94.

Gutman, L. M., Sameroff, A. J., & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st grade to 12th grade: effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental psychology*, 39, 777. doi: 10.1037/0012-1649.39.4.777

Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 205-215.

- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625–638.
- Haycock, K. (2001). Closing the achievement gap. *Educational Leadership, 58*, 6-11.
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (2^a ed., pp. 231-252). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Holden, G. W. (1995). Parental attitudes towards childrearing. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 1: Status and social conditions of parenting* (pp. 359-392). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hox, J. J., & Maas, C. J. M. (2001). The accuracy of multilevel structural equation modeling with pseudobalanced groups and small samples. *Structural Equation Modeling, 8*, 157–174.
- Hubbard, J. A., & Coie, J. D. (1997). Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly, 1982*, 1-20.
- 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*, 18–23.
- Jose, P. E. (2013). *Doing statistical mediation and moderation*. Nova Iorque: The Guilford Press (pp. 44-70).
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development, 72*, 1579–1601.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão

portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, 267-274.

Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: a longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23.

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4, 65-90.

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.

Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Marturano, E. M., & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*, 259-291.

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, 424-453.

Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child development*, 1775-1787.

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*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotion Learning.

- Pellino, K. M. (2009). *The effects of poverty on teaching and learning* [DOC]. Retirado em março 23, 2016 de <http://www.teach-nology.com/tutorials/teaching/poverty/>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pio Abreu, J. L. (2002). *Sociometria e teste sociométrico*. Retiram em outubro, 12, 2016 de <https://axiodrama.wordpress.com/sociograma-e-matriz-sociometrica/sociometria-e-teste-sociometrico/>
- Ryan, A. M., & Ladd, G. A. (Eds.). (2012). *Peer relationships and adjustment at school*. IAP.
- Sá, I. (2002). O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções. *Cadernos de Criatividade, 4*, 7-16.
- Scaramella, L. V., Conger, R. D., Neppi, T. K., & Ontai, L. L. (2008). Consequences of socioeconomic risk across three generations: Parenting behavior and child externalizing problems. *Journal of Family Psychology, 22*, 725-733. doi: 10.1037/a0013190
- Schultz, D., Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Children's anger attribution bias: Relations to family environment and social adjustment. *Social Development, 9*, 284-301.
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children emotion processing. Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology, 16*, 371-387.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research, 57*, 149-174.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology, 13*, 290-312.

- Souza, M. P. R., Teixeira, D. C. S., & Silva, M. C. Y. G. (2003). Conselho Tutelar: Um novo instrumento social contra o fracasso escolar?. *Psicologia em Estudo*, 8, 71-82.
- 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, 77-88. doi: 10.1037/1528-3542.7.1.77
- Trentacosta, C. J., Izard, C. E., Mostow, A. J., & Fine, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, 21, 148-170. doi: .org/10.1521/scpq.2006.21.2.148
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (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. 3–23). New York, NY: Teachers Colleg

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

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	<i>M</i>	<i>DP</i>
1.Idade													7.42	.93
2.Ano	.84**												-	-
3.Escolaridade mãe	-.16**	-.20**											10.88	4.86
4.Habilidades Sociais	-.06	-.13*	.28**										40.26	11.91
5.Autocontrole	-.14**	-.20**	.21**	.87**									13.01	4.60
6.Cooperação	-.01	-.08	.22**	.89**	.71**								14.22	4.77
7.Assertividade	-.00	-.06	.30**	.81**	.53**	.58**							13.03	4.51
8.Competência Acadêmica	.05	.06	.35**	.49**	.25**	.56**	.44**						20.25	7.49
9.Expressões	.05	.03	.14**	.15**	.08	.22**	.09	.24**					13.96	2.35
10.Situações	.30**	.35**	.10	.19**	.08	.19**	.22**	.24**	.20**				8.22	1.89
11.Comportamentos	.10	.08	.19**	.25**	.14**	.28**	.21**	.31**	.35**	.33**			8.41	2.17
12.PEC	.17**	.16**	.18**	.24**	.12*	.28**	.22**	.32**	.63**	.67**	.75**		28.18	4.12
13.Aceitação pelos Pares	.02	.02	.16**	.38**	.30**	.44**	.24**	.36**	.14**	.15**	.16**	.19**	.11	.72

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

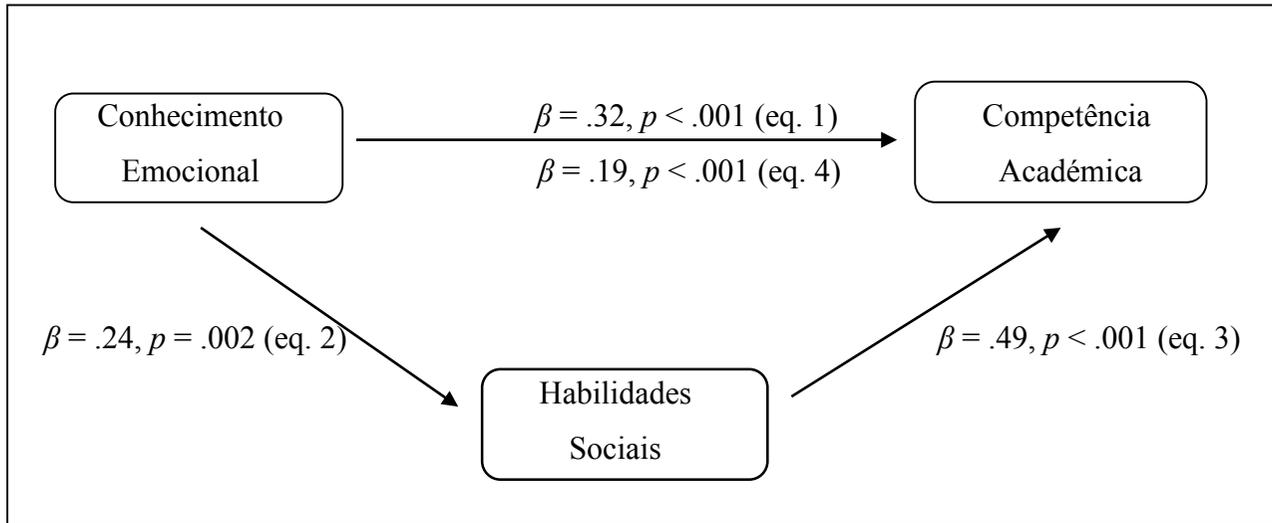


Figura 1. *Mediação das Habilidades Sociais na relação entre Conhecimento Emocional e Competência Acadêmica.*

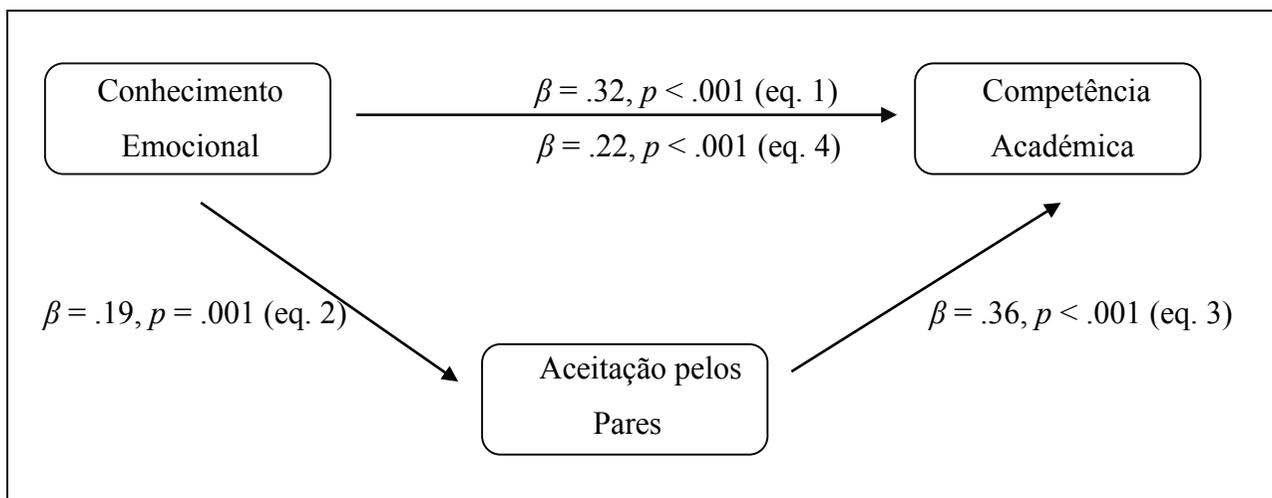


Figura 2. *Mediação da Aceitação pelos Pares na relação entre Conhecimento Emocional e Competência Acadêmica*