



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Papel Explicativo da Autorregulação Emocional no
Envolvimento na Escola e no Rendimento Académico de Pré-
Adolescentes

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Ana Isabel Vilaça Lages

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

NOVEMBRO 2021



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Papel Explicativo da Autorregulação Emocional no
Envolvimento na Escola e no Rendimento Académico de Pré-
Adolescentes

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da
Educação**.

Ana Isabel Vilaça Lages

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Íris Martins
Oliveira**

Agradecimentos

Este trabalho reflete o contributo de pessoas muito especiais, a quem agradeço.

À Professora Doutora Íris Oliveira, essencialmente, por ser um exemplo, por ser uma inspiração, por ser uma força e por se mostrar presente. Pela sua disponibilidade, orientação, motivação, apoio e amabilidade. Foi, sem dúvida, um pilar importante no traçar desta jornada e no alcance dos objetivos propostos.

Ao Professor Doutor Feliciano Veiga, pela sua prontidão e disponibilidade em partilhar a escala da sua autoria para avaliar o envolvimento dos alunos na escola respetiva autorização para aplicação da mesma. À Professora Doutora Teresa Freire, pela simpatia e autorização para o uso da escala adaptada à população portuguesa para avaliar a autorregulação emocional. Sem o contributo de ambos, a concretização deste estudo não teria sido possível.

À Professora Doutora Ângela Azevedo, pelo seu apoio contínuo ao longo deste ano e por nunca ter duvidado das minhas capacidades, ajudando-me a acreditar em mim mesma. Ao Professor Doutor Paulo Dias, pelos seus ensinamentos no que toca à estatística e ao uso de SPSS, nomeadamente em estudos de regressão linear.

Às Direções dos agrupamentos de escolas contactados, às psicólogas, aos(as) diretores(as) de turma, aos(as) encarregados(as) de educação e aos(as) alunos(as), por colaborarem na condução deste estudo. A todas as pessoas que se juntaram na procura e contacto com os(as) encarregados(as) de educação interessados(as), tendo sido facilitadores na angariação de participantes num verdadeiro efeito bola de neve. O sentido colaborativo, apoio e vontade de ajudar de todos foi essencial para a concretização de uma recolha de dados, tão desafiante e simultaneamente tão satisfatória.

À minha mãe, por ser um modelo na minha vida, um ídolo e uma heroína. É sem dúvida uma das minhas maiores fontes de inspiração, pela sua grandeza na sua simplicidade. Ao meu pai, pelos seus ensinamentos, por ter desenvolvido em mim o sentido de justiça e de lutar sempre por aquilo em que acredito. A ambos, pelo esforço financeiro e por nunca me ter faltado nada.

Ao meu namorado, pela sua paciência incalculável, por ter sabido lidar comigo em momentos desafiantes e de maior frustração, por ter sido compreensível face aos fins de semana comprometidos, aos passeios adiados e ao facto de ter havido momentos em que a família ficou secundária. São os sacrifícios de hoje que vão trazer a segurança do

amanhã, que é tão necessária e importante na construção da família baseada no amor, entrega e tolerância.

Aos meus amigos pelo constante reforço positivo, apoio, carinho e amizade, por não me terem deixado vacilar e por se manterem do meu lado ao longo do meu percurso. Por se sentirem inspirados pela minha força e pela minha luta diária. Às minha amigas e colegas Inês Paiva, por me ter ajudado a erguer de um momento de maior fragilidade, por não me ter deixado desistir em momentos de dúvidas e por ter sempre acreditado nas minhas capacidades; e Eva Ferreira, por ser uma pessoa extraordinária, dedicada e esforçada, motivando-me a superar constantemente os meus limites.

As minhas colegas, pela motivação constante e por me fazerem sentir integrada, mesmo só estando comigo no último capítulo deste percurso académico.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha pessoa, por ter sido a maior parte do tempo, uma pessoa resistente, persistente e determinada. Por, apesar de momentos de dúvida, fraqueza, desânimo e vacilação, não ter desistido. Por ter abraçado os seus desafios e superá-los, por agarrar as suas fragilidades e transformá-las em forças.

Não há derrota que derrote quem nasceu para vencer

Zig Ziglar

Resumo

A literatura tem vindo a alertar para a necessidade de valorizar processos académicos, e não apenas resultados académicos. Tem também sugerido a importância de aprofundar conhecimento sobre a associação com processos emocionais, como a autorregulação emocional. O principal objetivo deste estudo consiste em investigar o potencial papel explicativo da autorregulação emocional em processos e resultados académicos, nomeadamente no envolvimento na escola e no rendimento académico de pré-adolescentes. Participaram 394 estudantes do 2.º Ciclo do Ensino Básico ($M_{idade} = 10.9$, $DP = .69$), que responderam a um Questionário Sociodemográfico e Académico, à Escala Quadri-dimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola, e ao Questionário de Regulação Emocional em Crianças e Adolescentes. Efetuaram-se análises descritivas, correlacionais e de regressão linear múltipla. Verificou-se que o redirecionamento cognitivo constitui uma variável explicativa estatisticamente significativa de todas as dimensões do envolvimento na escola, enquanto a supressão emocional configura uma variável explicativa estatisticamente significativa do envolvimento afetivo e agenciativo. Encontraram-se correlações positivas do redirecionamento cognitivo, mas negativas da supressão emocional com as referidas dimensões de envolvimento na escola. Por sua vez, o envolvimento comportamental e agenciativo constituem variáveis explicativas estatisticamente significativas do rendimento académico. Estudos futuros poderão adotar um desenho longitudinal para identificar variações na autorregulação emocional e o seu impacto em processos e resultados académicos. A prática psicológica poderá incidir na promoção de competências emocionais junto de jovens e na dinamização de ações que sensibilizem encarregados de educação e docentes para a importância da autorregulação emocional e do envolvimento na escola no sucesso académico.

Palavras-chave: autorregulação emocional, envolvimento a escola, rendimento académico, sucesso académico

Abstract

The literature has called attention for the need to value academic process, besides academic achievements. It has also suggested the importance of deepening knowledge about associations of academic processes with emotional processes, such as emotional self-regulation. The aim of this study is to investigate the potential explanatory role of emotional self-regulation in academic processes and achievements, namely school engagement and results of pre-adolescents. A total of 394 students participated in this study (Mage = 10.9, DP = .69). They completed a Social Demographic and Academic Questionnaire, the Four-Dimensional Scale of Student's Engagement in School and the Questionnaire of Emotional Regulation in Children and Students. Descriptive, correlational, and multiple linear regression analyzes were performed. Cognitive reappraisal was shown to constitute a statistically significant explanatory variable of all the dimensions of school engagement, while emotional suppression entailed a statistically significant explanatory variable of affective and agentic engagement. Positive correlations of cognitive reappraisal, but negative correlations of emotional suppression with the dimensions of school engagement mentioned above were found. On the other hand, behavioral and agentic engagement constituted statistically significant explanatory variables of academic achievement. The psychological practice could focus on promoting emotional competences among young people and in conducting actions to raise guardians and teachers' awareness for the importance of emotional self-regulation and school engagement in academic success.

Keywords: emotional self-regulation, school engagement, academic achievement, academic success

Índice

	Página
Introdução.....	10
Enquadramento Teórico	13
Conceptualização da Autorregulação Emocional	13
Autorregulação Emocional: Da Infância ao Início da Adolescência	18
Autorregulação Emocional, Processos e Resultados Académicos.....	23
Método	26
Objetivos, Hipóteses e Desenho de Investigação.....	26
Participantes	28
Medidas	34
Procedimentos	36
Análise de Dados.....	37
Resultados	39
Discussão.....	43
Conclusão	46
Referências.....	48
Anexos.....	66
Anexo I. Cronograma de Atividades no âmbito da Dissertação	67
Anexo II. Pedido de Autorização para uso dos Instrumentos ao Professor Doutor Feliciano Veiga	68
Anexo III. Pedido de Autorização para uso dos Instrumentos à Professora Doutora Teresa Freire	69
Anexo IV. Autorização da DGE para Elaboração do Processo de Recolha de Dados	70
Anexo V. Layout do Pedido de Autorização e Colaboração enviado aos Estabelecimento de Ensino que participaram neste estudo	71
Anexo VI. Pedido de Consentimento Informado aos Encarregados de Educação.....	72
Anexo VII. Pedido de Consentimento Informado aos Alunos.....	73
Anexo VIII. Protocolo de Recolha de dados.....	74

Índice de Tabelas

	Página
Tabela 1. Caracterização Geral da Amostra	30
Tabela 2. Resultados Descritivos e Pontuações Possíveis.....	39
Tabela 3. Resultados dos Coeficientes de Correlação de Pearson.....	41
Tabela 4. Resultados das Análises de Regressão Linear Múltipla com Dimensões do Envolvimento na Escola como Variáveis-Resultado.....	42
Tabela 5. Resultados da Análise de Regressão Linear Múltipla com Rendimento Académico como Variável Resultado.....	43

Lista de Siglas

DGE - Direção-Geral Educação

EAE-4D Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-dimensional

ERQ-CA Emotion Regulation Questionnaire – Children and Adolescents

IE - Inteligência Emocional

MIME - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

OPP - Ordem dos Psicólogos Portugueses

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

WHO - *World Health Organization*

Introdução

O percurso escolar tem impacto na vida de uma pessoa, nomeadamente ao nível da aprendizagem, do desenvolvimento e da construção do seu papel ativo na sociedade (Martins et al., 2017). Tal como referido na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, a escola deve promover o espírito democrático, o respeito pelo próximo e o diálogo, contribuindo para a formação de cidadãos com espírito crítico e criativo, capazes de respeitar e contribuir para o meio social em que se inserem. Rumo a esses objetivos comuns, a Psicologia da Educação tem procurado aprofundar conhecimento sobre diferenças individuais e especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem (Maluf & Cruces, 2008). Ao privilegiar uma perspetiva promocional de atuação (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2017), importa potencializar áreas fortes e recursos pessoais necessários ao funcionamento adaptativo dos indivíduos (Sampaio et al., 2020).

Contudo, tem prevalecido maior frequência de intervenções remediativas na Psicologia da Educação e preocupações sociais e políticas quanto ao sucesso escolar. Tal pode dever-se ao facto de usualmente se restringir o sucesso escolar a resultados quantitativos. Contudo, o sucesso académico é um construto mais complexo e multifatorial do que, à partida, se poderia considerar caso apenas se tivessem em conta os resultados académicos. Uma abordagem integradora do sucesso escolar implica valorizar não só dimensões quantitativas e objetivas (e.g., rendimento académico, transição de ano escolar), mas também dimensões qualitativas, experienciais e processuais (e.g., envolvimento na escola) (Araújo, 2017). Assim, compreender o sucesso escolar requer uma abordagem holística que complemente resultados e processos. Requer dirigir atenção tanto para a aprendizagem, como para a experiência adquirida pelo estudante, assim como considerar a forma como a escola acresce valor e transforma a vida do indivíduo (Harvey & Williams, 2010; Srikanthan & Dalrymple, 2002). A psicologia positiva, uma vez focada na compreensão dos aspetos positivos do funcionamento humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), permite ir ao encontro desta abordagem holística do sucesso escolar. Enquadra o envolvimento dos jovens em comportamentos pró-sociais e o evitamento de comportamentos disruptivos, que constituem um fator prejudicial tanto à sua saúde física e mental, como também podem comprometer o seu futuro (Freire & Soares, 2000; Silva & Freire, 2014). Em consonância com a psicologia positiva, além de se valorizarem resultados quantitativos dos estudantes em diferentes avaliações, a literatura tem apelado a que se considerem outros processos e aprendizagens importantes não só para o rendimento académico,

mas também para a vida (Martins et al., 2017). Na sequência da pandemia Covid-19 que assolou a humanidade, ainda mais se enfatizou a importância de as escolas valorizarem a saúde física e mental dos estudantes e os ajudarem a regular emoções e a responder de forma adaptativa a situações de incerteza do amanhã (Arruda, 2020; Bender, 2020; Cruz, 2020).

Com base no exposto, compreende-se que a escola, enquanto instituição educativa, deve promover o desenvolvimento de valores e competências dos alunos, capacitando-os para responder aos desafios complexos apresentados pela sociedade (Martins et al., 2017). Para isso, é necessário valorizar processos e resultados inerentes ao sucesso escolar. Entre esses processos, pode destacar-se a autorregulação emocional e o envolvimento na escola. Por um lado, segundo Gumora e Arsenio (2002), a autorregulação emocional de crianças e jovens parece associar-se positivamente à aprendizagem e às competências sociais, constituindo um recurso pessoal para a saúde mental e física (Goleman, 2012). Estratégias de autorregulação emocional, como o redirecionamento cognitivo, parecem associar-se a um funcionamento psicológico saudável, nomeadamente a maior abertura à experiência, autoestima e satisfação com a vida (Freire & Tavares, 2011; Gullone & Taffe, 2012; Teixeira et al., 2015). Em período escolar, a autorregulação emocional é nomeadamente importante para a criação de um clima favorável à aprendizagem e motivação, assim como para os alunos potencializarem relações positivas entre si e gerirem adaptativamente conflitos (Acosta, 2008; Bisquerra, 2008; Extremera & Fernández-Berroca, 2002; Palomera, 2008; Vallés & Vallés, 2003). Apesar de avanços na literatura sobre a autorregulação emocional, parece ainda ser necessário aprofundar conhecimento sobre este construto em período escolar, nomeadamente na infância e na adolescência (Silva & Freire, 2014).

Por outro lado, o envolvimento na escola pode ser definido como o grau em que os alunos estão ligados e comprometidos com a escola, bem como dispostos a aprender (Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga et al., 2012). Este construto tem sido positivamente associado a competências emocionais (Sampaio et al., 2020) e concebido como um processo multidimensional necessário ao rendimento académico (Wang et al., 2018). Assim sendo, o envolvimento na escola é visto como um processo pelo qual os alunos, de forma intencional e proativa, personalizam conhecimento, enriquecem o que é aprendido e moldam condições de aprendizagem e de apropriação de conteúdos (Veiga, et al., 2012). Atendendo às ligações entre as competências emocionais e o envolvimento na escola (Nunes-Valente & Monteiro, 2016; Sampaio et al., 2020), por sua vez relacionadas positivamente com o rendimento académico (Finn et al., 1995; Fredricks et al., 2004), é necessário prosseguir investigação e intervenção psicológica nesta área. Em particular, é possível afirmar que é ainda necessário desenvolver

estudos sobre a autorregulação emocional com crianças e jovens (Silva & Freire, 2014), bem como explorar a sua relação com o envolvimento na escola e o rendimento académico (Li & Lerner, 2011).

Ainda que reconhecendo o potencial impacto de outros fatores, o principal objetivo deste estudo empírico consiste em investigar em que medida a autorregulação emocional pode assumir um papel explicativo do envolvimento na escola e do rendimento académico de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Podem apontar-se quatro principais razões que justificam a pertinência deste estudo. Uma primeira razão incide na necessidade de considerar processos e resultados quando se aborda o sucesso escolar (Araújo et al., 2017). Uma segunda razão remete para o reconhecimento, por parte da literatura, de que a infância e a adolescência são essenciais para o desenvolvimento de competências emocionais, nomeadamente da autorregulação emocional (Calkins & Howse, 2004; Eisenberg, et al., 1997; Soufre, 1996), embora seja ainda importante prosseguir investigação nesses períodos de vida. Uma terceira razão refere-se à existência de uma maior atenção atribuída ao estudo destes construtos no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, havendo necessidade de intervir e estudar de igual modo momentos anteriores do período escolar, como o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Uma quarta razão remete para o facto de a investigação sobre a autorregulação emocional se ter vindo a focar maioritariamente na psicopatologia, sendo necessário prosseguir estudos com população sem diagnóstico psicopatológico e focados em processos adaptativos (Teixeira et al., 2015). Ao investigar processos e resultados académicos numa população estudantil menos referenciada na literatura, será possível aprofundar conhecimento científico sobre estes construtos. Será ainda possível apoiar intervenções psicológicas coerentes com literatura que sugere que quanto mais cedo se intervir quer ao nível da autorregulação emocional, quer ao nível do envolvimento na escola, melhor se estará a promover o rendimento académico e o sucesso escolar (Bisquerra, 2008).

É então importante referir que o presente estudo poderá contribuir para a prática do Psicólogo da Educação. Compreender relações entre a autorregulação emocional, o envolvimento na escola e o rendimento académico pode ser útil para que um Psicólogo da Educação tome decisões e organize práticas para promover processos pessoais e académicos, com impacto no rendimento académico. Um Psicólogo da Educação pode intervir de forma a promover competências de gestão das emoções, ajudar a encontrar formas para responder e superar dificuldades, contribuindo para apoiar o envolvimento na escola, o rendimento académico, a qualidade de vida, o bem-estar, e relações interpessoais (Eisenberg, et al., 2001; Eisenberg, 2002; Eisenber, et al., 2003). Defende-se que quanto mais cedo se promover a

autorregulação emocional, mais cedo se poderá potenciar o envolvimento na escola e o rendimento académico, bem como prevenir problemas psicológicos (e.g., *stress*, ansiedade, ideação suicida, violência, impulsividade, comportamento agressivo e desviante) (Bender et al., 2012; Cole et al., 2009; Jacobson et al., 2011; Kliwer, et al., 2004; Neumann et al., 2011; Pisani, et al., 2013; Silk et al., 2003).

No que diz respeito à estrutura da presente dissertação, esta inicia-se com o Enquadramento Teórico, que apresenta uma revisão aprofundada da literatura. É introduzido o construto inteligência, numa perspetiva geral, de modo a enquadrar a inteligência emocional e as competências emocionais, em específico. Nesse âmbito, o foco é centralizado na autorregulação emocional e no modo como se desenvolve ao longo da vida, mas precisamente na pré-adolescência. Ainda nesta secção, articulam-se competências emocionais e autorregulação emocional com o envolvimento na escola, assim como se revê literatura sobre o cruzamento desses processos com o rendimento académico. Segue-se uma outra secção, o Método, onde se englobam os objetivos delineados para este estudo, as hipóteses e o desenho de investigação. Apresenta-se ainda o processo de amostragem, a caracterização dos participantes e das medidas utilizadas, os procedimentos adotados para recolha e análise de dados. Por fim, apresentam-se os resultados obtidos neste estudo, bem como a sua discussão, finalizando com uma conclusão.

Enquadramento Teórico

Conceptualização da Autorregulação Emocional

O presente estudo assume, como construto-chave, a autorregulação emocional. Para um melhor entendimento e conhecimento mais aprofundado deste construto, é preciso perceber não só em que consiste a autorregulação emocional, mas também como se relaciona e diferencia de conceitos como inteligência emocional e competência emocional. A fim de compreender esse enquadramento, serão abordados os conceitos de inteligência, inteligência emocional, competência emocional e autorregulação emocional.

No que concerne à inteligência, esta tem sido alvo de atenção na teoria e investigação relativa ao funcionamento do ser humano. Em particular, ao nível da Psicologia e da Educação, têm surgido várias definições de inteligência (Faria, et al, 2004). Segundo Francis Galton (1869), a inteligência consiste numa capacidade inata e hereditária, que nasce com o indivíduo e que se mantém relativamente inalterada ao longo da vida. No mesmo sentido, Cattell (1971)

defende que a inteligência é biologicamente determinada. Porém, outros autores como Gardner (1983) e Sternberg (1997) defendem que a inteligência não é adquirida na sua totalidade à nascença, mas é sim uma capacidade desenvolvida ao longo do ciclo vital. Esse desenvolvimento da inteligência pode, em particular, ser promovido através de experiências educativas e vivências escolares (Ackerman, 1996; Almeida, 1988; Almeida, 1996; Cattell, 1971; Ceci, 1991; McGrew & Evans, 2002; Stelzl et al., 1995). Está também dependente do local e da cultura específica de cada pessoa, que contribuem para variações individuais na forma de pensar (Mamangkey et al., 2018; Suryana, 2019). Nesta perspectiva, é na interação pessoa-meio que se desenvolve a inteligência, enquanto via de adaptação (Piaget & Inhelder, 1979). Nesse seguimento, a inteligência pode ser concebida como um processo cognitivo moldado socialmente (Gardner, 1983; Sternberg, 1997; Vygotsky, 1991) e relativo à forma como cada indivíduo percebe e define estratégias para resolver problemas e se adaptar aos desafios situacionais (Mujib & Mardiyah, 2017).

A par de debates quanto à compreensão da inteligência como capacidade inata ou desenvolvida, existem também concepções diferentes de inteligência como construto unidimensional ou multidimensional. Aliás, a concepção de inteligência como uma aptidão singular – unidimensional – é uma das primeiras abordagens a este construto, focando-se na sua essência e não em aptidões diferenciadas (Almeida, 2002). Francis Galton (1869) foi um dos pioneiros no estudo e na avaliação da inteligência, percebendo-a como capacidade subjacente a todas as atividades cognitivas. Adicionalmente, Binet e Simon (1905, citado por Almeida, 2002) defenderam a existência de funções cognitivas superiores, integradas numa inteligência compósita ou Quociente de Inteligência (QI). Segundo Binet e Simon (1916, citado por Lemos, 2007), a inteligência é um julgamento, também designado de bom senso, sentido prático, iniciativa e capacidade de se adaptar às circunstâncias. Em concordância, Wechsler (1958, citado por Lemos, 2007) define a inteligência como a capacidade do indivíduo para agir rumo a um determinado objetivo, para pensar de forma racional e para lidar eficientemente com o meio. Ainda que enquadrado numa concepção unitária da inteligência, Spearman (1930) lançou bases de discussão quanto à dimensionalidade da inteligência. Segundo Spearman (1927, citado por Lemos, 2007), a inteligência é explicada pelo fator *g*, que consiste numa energia mental essencialmente inata e inerente a todas as atividades. Operacionaliza o fator *g* através de três componentes básicas: (1) a apreensão das experiências, referindo-se à capacidade para codificar informação; (2) a dedução de relações, que se prende com a capacidade para inferir ou estabelecer relações entre duas ou mais ideias; e (3) a dedução de correspondentes, que se traduz na capacidade para aplicar relações inferidas na criação de novas ideias. A maior ou menor

destreza nestas três operações justifica diferenças individuais na inteligência geral (Anastasi & Urbina, 2000).

Com avanços na Psicologia e recurso à Estatística, começa a salientar-se uma concepção multidimensional da inteligência, com diferenciação de várias aptidões. Neste âmbito, alguns autores percebem que a inteligência abarca um conjunto de habilidades independentes, enquanto outros autores defendem que as habilidades se articulam entre si numa cadeia hierárquica de reciprocidades (Almeida, 2002). Na primeira abordagem, Thurstone (1938, citado por Lemos, 2007) propôs a existência de várias aptidões, diversas na sua natureza e relativamente independentes entre si. Também Guilford (1967) propôs 120 aptidões diferentes no seu modelo estrutural de inteligência, resultantes da combinação simultânea de três dimensões, nomeadamente operações, conteúdos e produtos. Na segunda abordagem, postula-se uma estrutura hierárquica da inteligência, em que existem “fatores cognitivos (...) mais gerais ou comuns a várias tarefas e outros mais específicos de uma dada tarefa” (Almeida, 2002, p.10). Por exemplo, Carroll (1994) propôs a existência de capacidades específicas (e.g., memória visual), que, por sua vez, podem ser agrupadas em capacidades mais gerais comuns (e.g., memória e aprendizagem). A abordagem hierárquica da inteligência surge como via de equilíbrio de perspetivas anteriores, apoiando a análise de aptidões mais específicas e mais genéricas (Almeida, 2002; Primi, 2003).

Torna-se, assim, possível diferenciar tipos de inteligência, entre os quais, a inteligência emocional (IE) (Asmawati, 2017). A IE enquadra-se em sinergias cognição-emoção necessárias à adaptação ao meio (Primi, 2003), consistindo no “conjunto de capacidades cognitivas que permitem o funcionamento emocional” (Costa & Faria, 2014, p.339). Pode ser definida como a capacidade de compreender e monitorizar as próprias emoções e sentimentos, bem como a dos outros, de forma a adequar pensamentos e ações às especificidades de cada situação (Mayer & Geher, 1996). Segundo Pennequin et al. (Pennequin et al., 2019), a IE é importante, uma vez que as emoções estão associadas ao pensamento, aos comportamentos e às relações interpessoais. Por exemplo, o interesse, a curiosidade e a surpresa parecem assumir um efeito positivo no desempenho cognitivo. Emoções como a vergonha ou o orgulho parecem ter também efeito em aspirações para o futuro. A IE inclui quatro principais elementos – observar, usar, compreender e gerir emoções (Mayer & Salovey, 1997). De acordo com estes elementos, é importante um indivíduo aprender: a “ler” e identificar emoções em si e nos outros (e.g., a partir de sinais corporais); a recorrer às emoções para apoiar o pensamento, a tomada de decisão e a resolução de problemas; a conhecer palavras que traduzem emoções, compreendendo a linguagem própria das emoções; e a refletir sobre estados emocionais desencadeados em

determinadas situações, regulando-os para exibir comportamentos adaptativos e adequar a interação com outros. A IE pode ainda ser definida como um conjunto de capacidades relativas à autorregulação, empatia e autoconsciência (Goleman, 2001). Nesse sentido, a IE pode ser operacionalizada em competências emocionais, como percepção emocional, expressão emocional e capacidade para lidar com a emoção (Costa & Faria, 2014; Takšić et al., 2009).

A gestão emocional ou a capacidade para lidar com a emoção remetem para um outro construto – a autorregulação emocional. Com base no que foi descrito, a autorregulação emocional pode ser definida como a capacidade de controlar emoções, adaptar pensamentos e comportamentos a fim de atingir um objetivo. Pode ser também interpretada como a capacidade de adaptação às exigências de processos cognitivos e interações sociais decorrentes de situações específicas (Soufre, 1995). A autorregulação emocional refere-se à capacidade de manipular estímulos e de adaptar respostas a três componentes da emoção: componente fisiológica, bioquímica ou estados físicos da emoção; expressão comportamental das emoções; e experiência cognitiva, atribuição de significados e criação de sentimentos (Eisenberg, 2004; Thompson, 1994). Gratz e Roemer (2004) sugerem ainda que, na autorregulação emocional, estão envolvidas: a) a noção e compreensão das emoções; b) a aceitação das emoções experienciadas; c) a habilidade de controlar comportamentos impulsivos, de modo a agir conforme o contextualmente desejado; d) a habilidade de usar apropriadamente estratégias de autorregulação emocional, que possibilitem o alcance de objetivos, a interação saudável com outros e a resposta eficaz à situação. Assim, a autorregulação emocional é um recurso pessoal essencial para o funcionamento adaptativo na vida humana (Barros et al., 2015; Berking et al., 2014; Castillo et al., 2012; Cruvinel & Boruchovitch, 2011; Sheppes et al., 2011). Em período escolar, é nomeadamente importante para a criação de um clima favorável à aprendizagem e motivação, assim como para os alunos potencializarem relações positivas entre si e ultrapassarem conflitos (Mesas, 2008; Bisquerra, 2008; Extremera & Fernández-Berroca, 2002; Palomera, 2008; Vallés & Vallés, 2003).

Ao operacionalizar-se num conjunto de estratégias, a autorregulação emocional permite exprimir, inibir, adaptar e controlar a ativação emocional, a fim de promover a adaptação social (Calkins, 2009; Kopp C. B., 1989). Segundo Gross e Thompson (2007), existem duas dimensões centrais a considerar no entendimento da autorregulação emocional. A primeira foca-se no que antecede determinada resposta emocional, isto é, relaciona-se com as ocorrências prévias a um evento emocional; a segunda foca-se na resposta a determinada emoção, isto é, no que acompanha e advém de um evento emocional. Neste âmbito, a autorregulação emocional focada nos antecedentes parece associar-se positivamente a

características pessoais de cada indivíduo; a autorregulação emocional focada na resposta e nos consequentes parece relacionar-se negativamente com competências sociais e com o envolvimento em tarefas (Fried, 2011). Os indivíduos regulam as emoções implementando diversas estratégias, umas mais saudáveis do que outras (John & Gross, 2004), e umas mais eficazes do que outras (Lopes et al., 2005). Com efeito, Ray-Yol et al (2020) têm vindo a associar dificuldades na autorregulação emocional (nomeadamente estratégias como pensamento ruminante, catastrofização, culpabilização do *self* e outros) com problemas de depressão e ansiedade.

A literatura tem permitido identificar o redirecionamento cognitivo e a supressão emocional, como principais estratégias de autorregulação emocional. Por um lado, o redirecionamento cognitivo almeja reduzir as consequências negativas, pessoais e sociais de vivências emocionais menos positivas (Gross, 1998; Matsumoto, Nakagawa, & Sanae, 2008). O redirecionamento cognitivo implica mudanças na maneira como um indivíduo pensa em relação a uma situação, a fim de diminuir o seu impacto emocional adverso (Gross & John, 2003). Por outro lado, a supressão emocional procura diminuir a expressão emocional ao nível do comportamento. A supressão emocional não altera a emoção em si, apenas a sua expressão (Gross & John, 2003). Estudos indicam que o redirecionamento cognitivo apresenta, em geral, efeitos benéficos no funcionamento afetivo, cognitivo e social dos indivíduos. Está igualmente relacionado, de forma positiva, com o bem-estar (Buttler, et al., 2003; Gross, 1998; Gross, 2014; Gross & John, 2003; Gross & John, 2004). Em contrapartida, a supressão emocional parece relacionar-se, de forma negativa, com o bem-estar (Matsumoto D. , 2006).

Apesar de avanços na literatura sobre a autorregulação emocional, parece ainda ser necessário aprofundar conhecimento sobre o construto em período escolar, nomeadamente na infância e na adolescência (Silva & Freire, Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo, 2014). Aliás, é nesse período que parece existir um maior desenvolvimento da competência de autorregulação emocional (Calkins & Howse, 2004; Eisenberg, et al., 1997; Soufre, 1996), sendo importante prosseguir investigação nesses períodos de vida. Além disso, a investigação sobre a autorregulação emocional tem-se focado maioritariamente na psicopatologia, sendo necessário prosseguir estudos com população sem diagnóstico psicopatológico (Teixeira, 2015).

Autorregulação Emocional: Da Infância ao Início da Adolescência

Ao longo do processo de vida, cada indivíduo passa por diversas fases, desde o desenvolvimento intrauterino, ao nascimento até à morte. No ciclo vital, é possível considerar vários períodos de vida, como a infância, a adolescência e a adultez. Contudo, não existe consenso entre investigadores sobre o começo e o término de cada fase e de cada período de vida (Ré, 2011). Esta discordância pode justificar-se pelo reconhecimento de diferentes ritmos de desenvolvimento e idiosincrasias; por mudanças sociais que têm implicações nas vidas dos indivíduos; e por representações sociais e culturais sobre o que é ser criança, adolescente e adulto (Steinberg, 2005). Tendo em conta particularmente a infância e a adolescência, a literatura parece sugerir que a infância prossegue até aos nove anos de idade; entre os 10 e os 14 anos considera-se o período da pré-adolescência, ligado ao início da puberdade; e a adolescência surge depois, entre os 15 até aproximadamente os 20 anos de idade (*World Health Organization* [WHO], 1986).

Estas várias designações são evidenciadas na investigação e na prática psicológica, centradas nestas idades, e nas mudanças que ocorrem ao longo do tempo. Com efeito, a autorregulação emocional é expressa de maneiras diferentes no ciclo vital (Del Prette & Del Prette, 2005). O ser humano começa a aprender a regular as suas emoções de uma forma gradual e contínua, prosseguindo desde dependência do cuidador à crescente autonomia e responsabilidade sob a sua própria autorregulação emocional (Cole et al., 2004; Eisenberg & Morris, 2002; Gross & Thompson, 2007; Kopp & Neufeld, 2003; Thompson & Goodman, 2010; Zeman et al., 2006). Ao longo da infância e da adolescência, existem vários marcos de desenvolvimento da autorregulação emocional. Estudos têm verificado que a idade tem um papel influente no uso de estratégias de autorregulação emocional, sendo que entre os sete e os 12 anos, crianças oscilam entre pensamento mágico, redireccionamento cognitivo e procura de suporte social em situações de stress (Delaville & Pennequin, 2018).

No início da vida, os processos de autorregulação emocional são maioritariamente externos. Para crianças com idades compreendidas entre um e três anos, a autorregulação emocional é sobretudo alcançada através de esforços dos cuidadores, tendo em conta necessidades e desejos da criança, assim como exigências biológicas, psicológicas, sociais e culturais inerentes a cada situação de cuidado. Nestas idades, pais e cuidadores estão envolvidos na autorregulação emocional e na modelagem de respostas emocionais. Durante os primeiros anos de vida, pais e cuidadores são os principais responsáveis por identificar e continuamente monitorizar as necessidades emocionais do bebé, ajudando-o a acalmar em estados de stress através de rotinas estáveis e ajuda em situações complicadas, às quais a criança ainda não

consegue responder sozinha (Cole et al., 2004; Cole, 2014; Morris et al., 2007; Thompson, 1994; Thompson, 2011; Thompson & Meyer, 2007). Assim, ao longo do primeiro ano de vida, é expectável que a criança não só exprima, mas aprenda a reconhecer emoções básicas (alegria, tristeza, medo, raiva, nojo). A partir dos dois anos de idade, espera-se que a criança regule emoções e, conseqüentemente, o seu comportamento, a par de avanços no desenvolvimento de funções executivas, como a atenção e a memória. Ainda durante o segundo ano de idade, o desenvolvimento da linguagem é apresentado como uma ferramenta que permite à criança nomear estados internos e pedir ajuda aos outros (Pons et al., 2004; Raikes & Thompson, 2008; Thompson & Lagattuta, 2006; Waters, et al., 2010). É também durante este período que a criança desenvolve consciência da existência do outro, pelo que as emoções são importantes para si próprio e para outros, numa dimensão relacional e social. Entre os dois e os três anos de idade, as crianças começam ainda a experimentar outras emoções, como orgulho e vergonha, em circunstâncias que envolvem interações com os adultos e com os pares. A partir destas novas sensações emocionais, as crianças aprendem a regular os seus estados emocionais e a orientar os seus comportamentos de modo a melhorar o seu sentido de pertença e integração social (Thompson, 2011).

Entre os quatro e os seis anos de idade, as crianças começam a compreender que o mundo emocional se relaciona com experiências internas, como memórias, receios, desejos e intenções. Nesta fase, as crianças tornam-se capazes de diferenciar experiências emocionais reais/vividas (e.g., como memórias) de experiências emocionais virtuais/antecipadas (e.g., como desejos e expectativas) (Dennis & Kelemen, 2009; Pons et al., 2004; Thompson & Lagattuta, 2006; Thompson, 2011). Esta diferenciação é útil para as crianças conseguirem lidar, de modo mais autónomo, com emoções negativas, como a tristeza e o medo, recorrendo a várias estratégias de distração, como brincar, jogar ou cantar. Permite-lhes também aperceber-se que estratégias como lamentar, chorar ou gritar poderão ser menos eficazes e não ajudar a sentir-se melhor (Dennis & Kelemen, 2009). Assim, salientam-se avanços na autorregulação emocional, os quais, por sua vez, são importantes para a adaptação e o desempenho da criança em múltiplas atividades e nos vários contextos de vida (Gondim & Borges-Andrade, 2009; Gordillo, Pérez, Salvador, Arana, & López, 2015).

Aproximadamente entre os sete e oito anos de idade, as crianças tomam consciência de que há diferentes pontos de vista numa mesma situação e compreendem que um mesmo evento pode produzir diferentes reações emocionais em diferentes pessoas (Piaget, 1970; Pons et al., 2004). Este avanço decorre de mudanças a nível cognitivo, em que se supera um pensamento egocêntrico, o que facilita a compreensão de que nem sempre as pessoas exprimem as suas

emoções de igual modo nem reagem da mesma forma em determinada situação. Nesta fase, as crianças aprendem também que, por vezes, pode ser conveniente esconder emoções ou até mascarar/manipular uma emoção ao ponto de expressar outra diferente daquela que realmente se está a experienciar (Pons et al, 2004). Por esse motivo, quando, por exemplo na interação com pares, as crianças sentem raiva, podem ora demonstrá-la através de agressão física e verbal, ora adequar o discurso oral e o comportamento a favor da reconciliação. As crianças aprendem ainda que, face a problemas que geram preocupação, ansiedade e nervosismo, pode ser útil recorrer ao apoio social dos pais, amigos e professores. Esta seleção intencional de umas estratégias em relação a outras é ilustrativa de autorregulação emocional (Cole et al, 2009; Denham, et al, 2007; Dennis & Kelemen, 2009; Meyer et al., 2014; Morris, et al., 2011; Thompson & Goodman, 2010; Waters & Thompson, 2014).

Aos nove anos, salienta-se o recurso a estratégias de autorregulação emocional para exhibir comportamentos apropriados socialmente (Denham et al., 2007; Eisenberg, et al., 2007; Eisenberg & Morris, 2002; Eisenberg & Spinrad, 2004; Morris et al.2007; Valiente, et al., 2003). Tal deve-se à perceção, por parte das crianças, de que emoções positivas, como a alegria, tendem a ser aceites e bem recebidas na sociedade, enquanto emoções negativas, como raiva e tristeza, tendem a estar associadas a comportamentos que podem ser disruptivos e a pedidos externos para se controlar (Pons et al., 2004). Nesta faixa etária, os processos de autorregulação emocional são então moldados por relações interpessoais e influenciados por normas sociais e expectativas culturais (Pons et al., 2004; Raikes & Thompson, 2008; Thompson & Lagattuta, 2006; Waters, et al., 2010).

Ao avançar para a pré-adolescência, os jovens aprimoram os processos de autorregulação emocional internos, nomeadamente usam estratégias cognitivas que envolvem reavaliar, mudar pontos de vista, pensamentos e sentimentos quanto a determinada situação (Garnefski, 2007; Gross & Thompson, 2007; Zeman et al., 2006). As estratégias de autorregulação emocional mais usadas por jovens adolescentes constituem a reavaliação, a aceitação da situação, o planeamento e a distração (Garnefski et al., 2007). No entanto, existem outras estratégias, como culpar-se a si próprio, seguir um pensamento catastrófico ou ruminação mental (Moreira et al., 2020). Apesar das diferentes estratégias cognitivas de autorregulação emocional, a literatura sugere que quando pré-adolescentes experienciam eventos negativos, conseguem avaliar as necessidades da situação e mobilizar estratégias de autorregulação emocional que lhes permita responder de modo socialmente e culturalmente apropriado, sem intervenção adulta.

Na adolescência, a autorregulação emocional parece incidir nomeadamente em estratégias cognitivas e de supressão emocional, que se vão tornando mais ou menos prevalentes, sustentando um modo habitual de resposta do indivíduo (Silva & Freire, 2014). A autorregulação emocional tem sido reconhecida como facilitadora do desenvolvimento positivo, mais saudável e adaptativo, dos jovens (Freire & Tavares, 2011; Gordillo, et al., 2015). Segundo Gumora e Arsenio (2002), a autorregulação emocional dos jovens parece associar-se positivamente à aprendizagem e às suas competências sociais. Além disso, o redirecionamento cognitivo parece associar-se a indicadores mais positivos e saudáveis do funcionamento psicológico na adolescência, prevalecendo em jovens mais extrovertidos e com maior abertura à experiência, e associando-se a maior autoestima e satisfação com a vida (Freire & Tavares, 2011; Gullone & Taffe, 2012; Teixeira et al., 2015). Contudo, há também investigações que demonstram que baixa autorregulação emocional constitui um fator de risco para problemas de internalização e externalização de jovens, assim como para a emergência de psicopatologia (Garnefski et al., 2005; McLaughlin et al., 2011; Silk et al., 2003; Southam-Gerow & Kendall, 2002). Um uso pouco efetivo de estratégias de autorregulação emocional tem sido relacionado com problemas como a depressão, o aumento de sintomas de ansiedade, o comportamento agressivo e perturbações alimentares (Silk et al., 2003; McLaughlin et al., 2011). Em particular, a estratégia de supressão emocional parece ser mais frequente em adolescentes que apresentam elevado neuroticismo e baixos níveis de extroversão, agradabilidade e conscienciosidade (Gullone & Taffe, 2012; Larsen, et al., 2012), surgindo ligada a resultados desadaptativos, traduzidos em absentismo e abandono escolar (Freire & Tavares, 2011; Gullone & Taffe, 2012; Teixeira et al., 2015). É importante salientar que dificuldades de autorregulação emocional precisam ser compreendidas, pois podem estar ligadas ao desenvolvimento de perturbações psicológicas (Kring & Werner, 2004). Segundo Ferraz et al. (2007), a vivência frequente de emoções menos positivas, aliada a dificuldades na sua gestão, constituem fatores de vulnerabilidade para o desenvolvimento de psicopatologia.

Estes marcos no desenvolvimento da autorregulação emocional surgem na interação do indivíduo com vários contextos. Nos primeiros contextos de vida, como contexto familiar ou creche, é possível destacar a importância da vinculação (Eisenberg et al., 2004; Sá, 2009; Shirvanian & Michael, 2017). As relações emocionais estabelecidas desde os primeiros meses de vida estão na base da confiança, do sentido de segurança física e afetiva, da intimidade e do desenvolvimento intelectual. Um contexto emocionalmente seguro é fundamental para a existência de segurança necessária à expressão das emoções e à comunicação dos afetos e sentimentos, bem como à interpretação de estados emocionais (Brazelton & Greenspan, 2002;

Denham, 1998). Assim, as figuras de vinculação desempenham um importante papel no desenvolvimento da autorregulação emocional e no modo como o indivíduo encarará relações interpessoais futuras (Gottman et al., 1996; Malatesta-Magai, 1991).

O ambiente familiar é também importante para a autorregulação emocional. Por exemplo, uma criança que cresça no seio de uma família acolhedora, preocupada e que demonstre afeto, poderá desenvolver maior e melhor capacidade de autorregulação emocional (Amone-P'Olak et al., 2007; Cui et al., 2014; Kim & Cicchetti, 2010; Kliewer et al., 2001; Kliewer, et al., 2004; Raver, 2004; Wadsworth & Compas, 2002). Por outro lado, uma criança que cresça num ambiente conflituoso e violento tende a ser confrontada com diversos obstáculos ao desenvolvimento da autorregulação emocional (Amone-P'Olak et al., 2007; Brook et al., 2007; Buckner et al., 2003; Cole, 2014; Kliewer et al., 2001; Mejia et al., 2006; Raver, 2004). Em ambientes com alto índice de violência, as crianças parecem demonstrar dificuldades no reconhecimento, na expressão e na compreensão das suas próprias emoções e das dos outros (Raver, 2004; Wadsworth & Compas, 2002). Podem também estar em maior risco de apresentar problemas de comportamento, dificuldades em regular a impulsividade e em criar e manter relações interpessoais (Conger & Conger, 2002; Eisenberg, et al., 2001; Kim & Cicchetti, 2010; Mejia et al., 2006; Raver, 2004; Wadsworth & Compas, 2002). Como situações de violência têm também sido relacionadas com pobreza, existe evidência de que crianças que vivem em famílias economicamente desfavorecidas e de frequente conflito apresentam mais problemas de saúde (nomeadamente deficit nutricional) e menor sucesso académico do que crianças que vivem em famílias economicamente mais favorecidas e sem violência (Blair, 2010; Blair & Raver, 2012; Duncan et al., 2010; Holzer et al., 2008; Grant et al., 2003; Gross & Thompson, 2007; Wadsworth & Berger, 2006).

A relação com os pares é também importante no desenvolvimento da autorregulação emocional. Relações saudáveis entre pares, onde se interage de modo positivo e respeitador, permitem que o indivíduo se sinta mais seguro para partilhar opiniões e dizer o que pensa ou sente, potencializando o uso de estratégias eficazes de autorregulação emocional, a resiliência e o desenvolvimento positivo (Malatesta-Magai, 1991) Em contrapartida, relações entre pares com vínculos inseguros, conflitos e vias de comunicação ineficazes contribuem para a instabilidade emocional e comprometem o uso de estratégias de autorregulação emocional eficazes e adaptativas (Brazelton & Greenspan, 2002). Em retroalimentação, crianças e jovens que apresentam dificuldades na autorregulação emocional tendem a apresentar mais frequentemente comportamentos agressivos e um maior número de problemas de externalização (Eisenberg, et al., 2000).

Tendo em conta esta evidência, reconhece-se que a escola assume um papel cada vez mais importante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Um professor que estimule a curiosidade e a vontade em aprender de um aluno, o ajude a persistir perante obstáculos e uma escola com clima positivo constituem elementos benéficos para o sucesso escolar dos indivíduos e a sua aprendizagem ao longo da vida, fazendo face aos desafios de uma sociedade em constante mudança (Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz, & Buchbinder, 2009). Desse modo, justificam-se intervenções preventivas e promocionais em contextos educativos, (OPP, 2020). O interesse pela promoção das competências emocionais, incluindo a autorregulação emocional, apoia-se também no reconhecimento da sua importância no alcance do sucesso tanto na escola como, posteriormente, na vida adulta (Martons et al., 2017). Nesse sentido, programas centrados na Aprendizagem Socioemocional têm conquistado crescente relevo junto da população jovem e procurado concertar esforços da escola, da família e da comunidade, respeitando uma perspetiva sistémica da intervenção (OPP, 2020). Globalmente, esses programas (tanto na educação pré-escolar, como no ensino básico e no ensino secundário) têm-se revelado eficazes não só na aquisição de competências sociais e emocionais, mas também nos resultados académicos e na adaptação psicossocial dos alunos (Coelho, Marchante et al., 2016). Demonstram benefícios como aumento da resiliência (Tharp et al., 2012), diminuição de comportamentos impulsivos e diminuição de comportamentos conflituosos e problemáticos com os pares (Denham et al., 2007; Eisenberg, et al., 1997; Spinrad, et al., 2006). Assim, é necessário continuar a investigar competências emocionais, como a autorregulação emocional, junto de crianças e jovens, considerando também a sua articulação com processos e resultados académicos.

Autorregulação Emocional, Processos e Resultados Académicos

Com base no exposto, compreende-se que a escola, enquanto instituição de educação, deve promover o desenvolvimento de valores e competências dos alunos, capacitando-os para responder aos desafios complexos apresentados pela sociedade (Martins, et al., 2017). Além de se valorizarem resultados quantitativos dos alunos em diferentes avaliações, atualmente salientam-se outros processos e aprendizagens importantes não só para o rendimento académico, mas também para a vida. Tal como anteriormente preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal, a escola deve promover o espírito democrático, o respeito pelo próximo e o diálogo, contribuindo para a formação de cidadãos com espírito crítico e criativo, capazes de respeitar e contribuir para o meio social em que se inserem. Para atingir o seu máximo potencial e qualidade, as instituições de ensino devem colocar o estudante no

centro das suas práticas, tratando o seu sucesso de modo holístico (Araújo, 2017). As instituições de ensino assumem um papel preponderante no apoio aos estudantes para a concretização de objetivos pessoais, a cidadania, a proatividade, a responsabilidade individual e social, bem como a adaptação ao imprevisto (Martins et al., 2017).

Deste modo, além da família, o contexto escolar assume um papel primordial no suporte à autonomia, à autorregulação e ao sucesso dos educandos. Um constructo que se articula com os postulados do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) e com uma visão compreensiva do sucesso académico (Araújo, 2017) é o de envolvimento na escola. O envolvimento na escola pode ser definido como o grau em que os alunos estão ligados e comprometidos com a escola, bem como dispostos a aprender (Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga, et al., 2012). O envolvimento na escola é também visto como um processo pelo qual os alunos, de forma intencional e proativa, personalizam conhecimento, enriquecem o que é aprendido e moldam condições de aprendizagem e apropriação de conteúdos (Veiga, et al., 2012). O envolvimento na escola é um construto multidimensional, constituído por quatro dimensões: (a) comportamental, relativa ao comportamento em sala de aula e na escola, coerente ou não com as regras de funcionamento desse contexto (e.g., estar presente ou faltar frequentemente às aulas); (b) afetiva, inerente ao sentimento de pertença ou não à escola (e.g., o aluno cria ou não relações de amizade com pares, sente-se integrado ou excluído); (c) cognitiva, referente à gestão de tarefas e aos processos de estudo (e.g., o aluno realiza ou não os trabalhos de casa, articula ou não matérias de diferentes disciplinas); e (d) agenciativa, relativa ao papel ativo do aluno na sua aprendizagem e construção de conhecimento (e.g., o aluno participa ou não na aula, reflete ou não sobre diversos assuntos) (Reeve & Tseng, 2011; Veiga F. H., 2013). A literatura tem vindo defender a importância que o envolvimento na escola assume nas atividades académicas e no rendimento académico, alinhado com a perspetiva da escola como espaço social, de constantes interações e nos quais se cruzam componentes socioemocionais e académicas (Wang et al., 2018).

Segundo a literatura, há consenso no que concerne a conceber o envolvimento na escola como um processo que engloba diversos componentes, influenciados por variáveis tanto pessoais, como contextuais (Fredricks et al, 2004; Glanville & Wildhagen, 2007). Entre as variáveis pessoais, a literatura tem encontrado influências do sexo, do ano de escolaridade, do autoconceito, do bem-estar e do *coping* (Finn & Rock, 1997; Ryan & Deci, 2000; Skinner et al., 1990). As competências emocionais têm também sido identificadas como recursos pessoais importantes, com relações positivas com o envolvimento na escola (Sampaio et al., 2020). A capacidade de o indivíduo regular as suas próprias emoções parece ter impacto na sua ligação

à escola e no modo como se percebe e sente. Por outro lado, a capacidade de compreender as emoções dos outros tende a impulsionar o modo como o indivíduo se sente na relação com os colegas, o que pode influenciar o seu sentimento de pertença à escola (Johnson et al., 2001). Elevada competência emocional e elevadas aptidões sociais parecem similarmente constituir bases facilitadoras do rendimento académico (Nunes-Valente & Monteiro, 2016). Deste modo, é possível inferir que a autorregulação emocional se relacione com o envolvimento na escola e, consequentemente, tenha impacto no rendimento académico (Li & Lerner, 2011).

Entre as variáveis contextuais, salientam-se influências do grupo de pares, da família e da escola. Por exemplo, uma relação de baixa confiança com os professores parece prejudicar o envolvimento na escola e o rendimento académico dos alunos (Fredricks et al., 2004). Em contrapartida, quanto melhores forem as relações com colegas e professores, quanto melhor e mais feliz o aluno se sentir no contexto escolar, e quanto mais sentir que pertence à escola, melhor parece ser o seu rendimento académico (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). A literatura sugere que, ao ingressar na escolaridade obrigatória, os alunos tendem a apresentar elevada motivação para a aprendizagem, o que os move para participar, de forma construtiva e proativa, nas atividades escolares (Reeve et al., 2008). Para manter a motivação e o envolvimento nas tarefas escolares, é importante que a escola favoreça conhecimentos científicos e artísticos, a partir de uma base humanista (Martins et al., 2017). Existe evidência de que quando os professores procuram promover a autonomia dos alunos, em vez de tentarem controlar o comportamento dos mesmos, os alunos parecem responder mais positivamente, com motivação intrínseca para aprender, sentido de competência pessoal e melhor autoestima (Reeve et al., 2008). Além disso, pais e professores que promovam a autonomia dos educandos parecem igualmente estar a facilitar o desenvolvimento da autorregulação, o que, por seu turno, sustenta um desempenho escolar e um rendimento académico mais positivos (Reeve et al., 2008). Para promover a autonomia, pais e professores podem apoiar os alunos a definir os seus próprios objetivos, a regular o seu comportamento, a enfrentar novos desafios, a explorar os seus próprios interesses, competências e valores. Os pais, em casa, podem ajudar os filhos a tornarem-se cada vez mais autónomos na realização das tarefas escolares e mais proativos; os professores, por sua vez, nas escolas, podem incentivar os alunos a partilhar as suas próprias ideias, pensamentos e a serem críticos quanto aos conteúdos escolares e às aprendizagens. A autonomia também pode ser promovida quando os alunos são incentivados a descobrir as suas próprias formas de resolver problemas, a pensar, a serem flexíveis, proativos, e a utilizarem estratégias de *coping* que lhes permitam persistir em vez de desistir (Reeve et al., 2008).

Em coerência com a articulação entre processos e resultados académicos, tem-se encontrado uma relação positiva entre o envolvimento na escola e o desempenho académico (Furrer & Skinner, 2003), assim como entre o rendimento académico e o comportamento adaptativo em contexto escolar (Finn et al., 1995). Por exemplo, Finn (1989) verificou que alunos que participam mais nas atividades escolares tendem a desenvolver um maior sentido de identificação com a escola, permitindo um melhor rendimento académico. A associação entre o envolvimento na escola e o desempenho académico parece manter-se, independentemente do género e do nível socioeconómico (Finn, 1993). Evidência de crianças e jovens entre o quarto e o oitavo ano de escolaridade aponta, ainda, para uma relação positiva entre o envolvimento na escola (nomeadamente, participação nas aulas, identificação com a escola) e o desempenho académico (Voelkl, Identification with school, 1997). Voltando o foco para a dimensão cognitiva do envolvimento na escola, tem-se encontrado uma associação com estratégias de autorregulação da aprendizagem (Fredricks et al., 2004). Também quanto maior for o interesse do aluno em aprender, quanto mais ativa for a sua aprendizagem e quanto maior for a sua motivação e o seu envolvimento, melhor parece ser o seu rendimento académico (Hirschfeld & Gasper, 2011). Por outro lado, alunos que apresentam problemas de comportamento (e.g., faltar às aulas, agressividade, impulsividade), e que revelam menor envolvimento comportamental na escola, tendem a apresentar um menor rendimento académico (Fredricks et al., 2004). No mesmo sentido, há estudos que sugerem que o envolvimento na escola parece associar-se negativamente a problemas de conduta (Finn & Rock, 1997; Gutman & Midgley, 2000).

Tendo em conta associações entre as competências emocionais e o envolvimento na escola (Nunes-Valente & Monteiro, 2016; Sampaio et al., 2020), por sua vez relacionado positivamente com o rendimento académico (Finn et al., 1995; Fredricks et al., 2004), é necessário prosseguir investigação e intervenção psicológica neste domínio. Em particular, torna-se ainda necessário desenvolver estudos sobre a autorregulação emocional de crianças e jovens (Silva & Freire, 2014), a sua relação com o envolvimento na escola e o rendimento académico (Li & Lerner, 2011).

Método

Objetivos, Hipóteses e Desenho de Investigação

O objetivo principal deste estudo é investigar o potencial papel explicativo da autorregulação emocional em processos e resultados académicos de pré-adolescentes. Nomeadamente, procura-se testar em que medida a autorregulação emocional constitui um

recurso pessoal explicativo do envolvimento na escola e do rendimento académico no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Pretende-se, especificamente, analisar as associações entre: 1) estratégias de autorregulação emocional e o envolvimento na escola; 2) estratégias de autorregulação emocional, o envolvimento na escola e o rendimento académico. Ao nível da autorregulação emocional, apesar de múltiplas estratégias reconhecidas na literatura, consideram-se especificamente o redireccionamento cognitivo e a supressão emocional (Silva & Freire, 2014). Ao nível do envolvimento na escola, considera-se a visão multidimensional prevalente, tendo em conta as dimensões comportamental, cognitiva, agenciativa e afetiva do construto (Veiga, 2013).

Tendo em consideração os objetivos deste estudo e com base na literatura revista, definiram-se as seguintes hipóteses de investigação:

- H1. Espera-se encontrar uma relação positiva entre a estratégia de autorregulação emocional redireccionamento cognitivo e o envolvimento na escola. Quanto maior a capacidade de manipular/controlar o pensamento, maior o envolvimento na escola, em todas as suas dimensões; quanto menor a capacidade de manipular/controlar o pensamento, menor o envolvimento na escola.
- H2. Espera-se encontrar uma relação negativa entre a estratégia de autorregulação supressão emocional e o envolvimento na escola. Quanto maior a capacidade de suprimir emoções, menor o envolvimento na escola, em todas as suas dimensões; quanto menor a capacidade de suprimir emoções, maior o envolvimento na escola.
- H3. Espera-se encontrar uma relação positiva entre a estratégia de autorregulação emocional redireccionamento cognitivo e o rendimento académico. Quanto maior a capacidade de manipular/controlar o pensamento, maior o rendimento académico; quanto menor a capacidade de manipular/controlar o pensamento, menor o rendimento académico.
- H4. Espera-se encontrar uma relação negativa entre a estratégia de autorregulação supressão emocional e o rendimento académico. Quanto maior a capacidade de suprimir emoções, menor rendimento académico; quanto menor a capacidade de suprimir emoções, maior o rendimento académico.
- H5. Espera-se encontrar uma relação positiva entre o envolvimento na escola e o rendimento académico. Quanto maior o envolvimento na escola, maior o rendimento académico; quanto menor o envolvimento na escola, menor o rendimento académico.

Como desenho de investigação, o presente estudo segue uma metodologia quantitativa. Estudos quantitativos recorrem à medição e análise de construtos psicológicos, obtendo dados

numéricos tratados com recurso a técnicas de estatística (Dalfovo et al., 2008). A metodologia quantitativa associa-se à linha de pensamento empirista positivista, segundo a qual os dados representam a realidade e existe validade científica quando é possível classificar variáveis e testar hipóteses de associação de variáveis ou de comparação entre grupos (Demo, 1995; Wilson, 1986). Considerando a dimensão tempo, o presente estudo assume uma tipologia transversal, pois os indivíduos serão avaliados num único momento (Almeida & Freire, 2007). Além disso, a presente investigação assume finalidade aplicada, uma vez que se preocupa com a prática e pretende apoiar o retirar de implicações para o exercício profissional de psicólogos da educação.

Participantes

Este estudo assume como população alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, que frequentem o 5.º e 6.º ano de escolaridade. Segundo a revisão da literatura, é neste ciclo de estudos que existe maior confiança para a utilização de instrumentos de autorrelato (Veiga & Merlim, 2007). É também um ciclo de estudos caracterizado pela polidocência e por mudanças no desenvolvimento humano, que justificam a pertinência de realizar investigações, nomeadamente com interesse na autorregulação emocional, no envolvimento na escola e no rendimento académico. Segundo alguns autores, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, dá-se a transição da infância para a adolescência (pré-adolescência), podendo constituir um período de interesse para investigação preocupada com a autorregulação emocional em crianças e em adolescentes (Freire & Tavares, 2011; Gordillo et al., 2015).

Na seleção dos elementos da amostra, recorreu-se a uma estratégia de amostragem não probabilística¹ de conveniência e bola de neve. O primeiro método de amostragem apresentado ocorre quando a amostra é “constituída por indivíduos facilmente acessíveis e que respondem a critérios de inclusão precisos” (Fortin, 2006, p.321). O segundo método de amostragem tem que ver com o efeito “bola de neve”, onde os primeiros participantes de um estudo indicam novos participantes, estes sugerem outros novos participantes e assim sucessivamente até que o objetivo da amostra proposto seja alcançado. Este método de amostragem não probabilístico é, pois, uma técnica que recorre a cadeias de referência. A opção por estes métodos de amostragem justificou-se pela viabilidade de recrutar participantes residentes no distrito de Braga, onde se localiza a instituição de ensino superior que acolheu este estudo. Como critérios

¹ A amostragem não probabilística ocorre quando os elementos da população não têm a mesma probabilidade de integrar a amostra. Este procedimento possibilita os resultados de serem passíveis de não generalização (Bickman & Rog, 1997).

de inclusão, e com vista a recrutar um grupo heterogéneo de indivíduos, com características similares às da população, foram integrados indivíduos que estivessem a frequentar o 5.º e o 6.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico, de nacionalidade portuguesa ou outra (em concordância com a multiculturalidade que atualmente caracteriza as escolas), desde que entendessem o português escrito e falado. Incluíram-se também jovens com ou sem retenções prévias.

Deste modo, recrutou-se uma amostra constituída por 394 participantes, 186 (47.8 %) do sexo feminino e 208 (52.8 %) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos ($M = 10.9$, $DP = .69$). A maioria dos participantes é de nacionalidade portuguesa ($n = 376$, 95.4 %), embora exista uma variedade de nacionalidades. Sobre o agregado familiar, 238 participantes (60.4%) vivem com os pais e irmãos, seguindo-se 78 participantes (19.8 %) que vivem somente com os pais, e 36 (9.1 %) que vivem com um dos pais (mãe ou pai). Existem ainda jovens que vivem com pais, irmãos e avós ($n = 28$, 7.05%), com um dos pais e respetivos parceiro(a) ($n = 6$, 1.5 %), com outros familiares, como tios ($n = 5$, 1.3 %), ou com os avós ($n = 2$, .05%). Entre os progenitores, aquando deste estudo, a maioria dos pais ($n = 340$, 86.3 %) e das mães ($n = 315$, 82.2 %) encontrava-se empregada e tinha como habilitações o ensino secundário ou o ensino superior (pais: $n = 222$, 60 %; mães: $n = 271$, 79 %). Segundo a Classificação Portuguesa das Profissões, as profissões dos pais enquadravam-se sobretudo nas categorias especialistas das atividades intelectuais e científicas ($n = 86$, 23 %), nos técnicos e profissões de nível intermédio ($n = 70$, 18.7 %), e em representantes do poder legislativo e órgãos ($n = 61$, 16.3 %). Por sua vez, as profissões das mães integravam-se essencialmente nas categorias especialistas das atividades intelectuais e científicas ($n = 113$, 29.8 %), nos técnicos e profissões de nível intermédio ($n = 84$, 22.2 %) e nos trabalhadores de serviços pessoais e de proteção ($n = 46$, 12.1 %). Relativamente à caracterização académica, no momento deste estudo, enquanto 204 participantes (51.8%) frequentavam o 5.º ano, 190 encontravam-se no 6.º ano (48.2 %). A maioria dos jovens não apresentava retenções prévias no seu percurso escolar ($n = 372$, 94.4 %). Entre os 22 participantes que já tinham reprovado, tal ocorreu sobretudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico ($n = 19$, 86.4 %). Maioritariamente, os participantes não tinham explicações fora da escola ($n = 315$, 79.9 %), nem usufruíam de tutoria ou serviços de apoio na escola ($n = 333$, 84.5 %). Ainda que 214 (54.3 %) jovens não frequentassem atividades extracurriculares, recreativas, culturais ou de tempos livres, entre os 180 (45.7 %) participantes que o faziam, tais atividades incidiam no desporto (e.g., futebol, natação, voleibol), nas atividades expressivas (e.g., canto, dança, teatro), nos escuteiros, na frequência de centros de

Atividades de Tempos Livres (ATL), na catequese, ou em cursos de línguas. A Tabela 1 sistematiza a informação descritiva da amostra.

Tabela 1

Caracterização Geral da Amostra

Variável	Opção	<i>n</i>	%	Medida de Tendência Central
Idade	10	119	30.2	<i>M</i> = 10.9, <i>DP</i> = .69
	11	208	58.8	
	12	63	16.0	
	13	4	1.0	
Sexo	Feminino	186	47.8	<i>Mo</i> = 2
	Masculino	208	52.8	
Nacionalidade	Portuguesa	376	95.4	<i>Mo</i> = 1
	Brasileira	13	3.3	
	Espanhola	1	.03	
	Chinesa	1	.03	
	Dominicana	1	.03	
	Luxemburguesa	1	.03	
	Dinamarquesa	1	.03	
Ano de Escolaridade	5.º	204	51.8	<i>Mo</i> = 1
	6.º	190	48.2	
Retenções	Não	372	94.4	<i>Mo</i> = 2
	Sim	22	5.6	
	1.º	4	14.3	<i>Mo</i> = 2
	2.º	12	57.1	
	3.º	3	14.3	
	4.º	1	4.8	
	5.º	1	4.8	
	6.º	1	4.8	
Tutoria	Sim	61	15.5	<i>Mo</i> = 2
	Não	333	84.5	

Variável	Opção	<i>n</i>	%	Medida de Tendência Central
Explicações	Sim	79	20.1	<i>Mo</i> = 2
	Não	315	79.9	
A.E.	Sim	180	45.7	<i>Mo</i> = 2
	Não	214	54.3	
Agregado familiar	Pais e Irmãos	238	60.4	<i>Mo</i> = 1
	Progenitores	78	19.8	
	Um dos Progenitores	36	9.1	
	Pais, Irmãos e Avós	28	7.05	
	Progenitor e Parceiro(a)	6	1.5	
	Avós	2	.05	
	Outros familiares	5	1.3	
Escolaridade do Pai	Sem escolaridade	2	.06	<i>Mo</i> = 6
	1.º Ciclo	14	4.2	
	2.º Ciclo	48	12.2	
	3.º Ciclo	49	12.4	
	Ensino Secundário	82	24.5	
	Ensino Superior	140	35.5	
Situação Profissional do Pai	Empregado	340	86.3	<i>Mo</i> = 1
	Desempregado	11	2.9	
	Reformado	1	.03	
	Outra	21	5.6	
Profissão do Pai segundo CPP	Profissões das Forças Armadas	2	.05	<i>Mo</i> = 3

Variável	Opção	<i>n</i>	%	Medida de Tendência Central		
Profissão do Pai segundo CPP	Representantes do poder legislativo e de órgão	61	16.3	<i>Mo</i> = 3		
	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	86	23.0			
	Técnicos e profissões de nível intermédio	70	18.7			
	Pessoal administrativo	10	2.5			
	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção	37	9.4			
	Trabalhadores qualificados da indústria	11	2.9			
	Operadores de instalações e máquinas	81	21.7			
	Trabalhadores não qualificados	16	4.3			
	Escolaridade da Mãe	Sem escolaridade	4		1.3	<i>Mo</i> = 6
		1.º Ciclo	5		1.5	
2.º Ciclo		18	5.2			
3.º Ciclo		45	13.1			
Ensino Secundário		91	26.5			
Ensino Superior		180	52.5			

Variável	Opção	<i>n</i>	%	Medida de Tendência Central
Situação Profissional da Mãe	Empregada	315	82.2	<i>Mo</i> = 1
	Desempregada	38	9.9	
	Reformada	2	.05	
	Outra	27	7.0	
Profissão da Mãe segundo CPP	Representantes do poder legislativo e de órgão	38	10.0	<i>Mo</i> = 3
	Especialistas das atividades intelectuais e científicas	113	29.8	
	Técnicos e profissões de nível intermédio	84	22.2	
	Pessoal administrativo	16	4.2	
	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção	46	12.1	
	Agricultores e trabalhadores qualificados	3	.08	
	Operadores de instalações e máquinas	45	11.9	
	Trabalhadores não qualificados	34	9.0	

Nota. Foram consideradas as respostas válidas dos participantes.

Medidas

No presente estudo, foram recolhidos dados sociodemográficos e informação sobre a autorregulação emocional, o envolvimento na escola e o rendimento académico. Para avaliar a autorregulação emocional, nomeadamente estratégias, a literatura permite identificar vários instrumentos. Ainda que a maior parte seja aplicável a adolescentes e jovens adultos, existem instrumentos ou adaptações para crianças e pré-adolescentes. Mediante pesquisa de instrumentos existentes em Portugal e as suas qualidades psicométricas, decidiu-se avaliar as estratégias de autorregulação emocional de redireccionamento cognitivo e supressão emocional através do *Emotion Regulation Questionnaire – Children and Adolescents*. A justificação do uso deste instrumento para avaliar a autorregulação emocional centra-se na coerência com os objetivos deste estudo. Por sua vez, a avaliação do envolvimento na escola incidiu no instrumento *Envolvimento dos Alunos na Escola: uma Escala Quadridimensional*, construída e validada para alunos do Ensino Básico, Secundário e Superior, em Portugal. O rendimento académico foi avaliado a partir das pautas escolares dos alunos, de forma a consultar as classificações resultantes no final do período concluído após a resposta às restantes medidas (2.º período).

Questionário Sociodemográfico e Académico (Lages & Oliveira, 2020). O objetivo da aplicação deste questionário foi efetuar o levantamento de informações gerais sobre os participantes deste estudo. Essas informações passam, nomeadamente, por idade, sexo e local de residência dos alunos, bem como o nível de escolaridade dos pais/encarregados de educação e respetivas profissões.

Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-dimensional (EAE-4D; Veiga, 2013). A EAE-4D foi desenvolvida, em Portugal, por Veiga (2013). Inclui um total de 20 itens que permitem avaliar as quatro dimensões do envolvimento na escola (comportamental, afetiva, cognitiva e agenciativa), com cinco itens cada. Os itens são respondidos numa escala do tipo *Likert*, em que 1 é “Totalmente em desacordo” e 6 é “Totalmente de acordo”. A dimensão comportamental (itens 3, 7, 11, 15, 19) relaciona-se com a conduta de cada aluno nas aulas e na escola, incluindo itens maioritariamente invertidos, referentes, por exemplo, a perturbar as aulas e a faltar às aulas (e.g., “Sou mal-educado(a) com o professor”). A dimensão afetiva (itens 2, 6, 10, 14, 18) relaciona-se com elementos propostos pelo *Programme For International Student Assessment (PISA)* (Veiga, 2012) relativos à ligação do aluno à escola, onde a amizade, o sentido de pertença e a inclusão são inerentes (e.g., “A minha escola é um

lugar onde me sinto integrado(a)”). A dimensão cognitiva (itens 1, 5, 9, 13, 17) relaciona-se com processos de aprendizagem (Sá & Veiga, 2009), a motivação escolar e a gestão do tempo académico (Britton & Tesser, 1991; Veiga & Merlim, 2007). Nesta dimensão, os itens focam-se sobretudo no processamento de informação (e.g., “Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo”). A dimensão agenciativa (itens 4, 8, 12, 16, 20) remete para a conceptualização do aluno como agente ativo (Sá & Veiga, 2009; Veiga, 2012; Veiga & Merlim, 2007), com iniciativas e intervenções em aula, diálogo com os professores, levantamento de questões e apresentação de sugestões (e.g., “Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”). Salienta-se a existência de itens inversos (2, 3, 7, 11, 15, 18, 19), que necessitam recodificação prévia a análises. No estudo de Veiga (2014), encontraram-se valores de Alfa de *Cronbach* entre .87, na dimensão agenciativa e .69, na dimensão comportamental, tendo-se encontrado correlações positivas e estatisticamente significativas entre as dimensões. Foi ainda registado um valor de alfa de *Cronbach* igual ou superior a .70 para a escala total (Veiga, 2013). Nesta amostra, encontraram-se valores de alfa de *Cronbach* de .75 para a dimensão agenciativa, .55 na dimensão comportamental, .76 na dimensão cognitiva, .35 na dimensão afetiva. Ainda nesta amostra, o valor do alfa de *Cronbach* para a escala total foi de .84.

Emotion Regulation Questionnaire – Children and Adolescents (ERQ-CA; Gullone & Taffe, 2012; adaptado por Teixeira, Silva, Tavares, & Freire, 2015). O ERQ-CA tem sido aplicado a nível internacional e adaptado a várias culturas (Gouveia, et al., 2018). Este instrumento foi originalmente desenvolvido por Gross e John (2003) para avaliar três estratégias de autorregulação emocional - o redirecionamento cognitivo, a redirecção do foco da atenção, e a supressão emocional. Contudo, avanços posteriores permitiram uma adaptação deste instrumento para crianças e adolescentes, versão considerada no presente estudo (ERQ-CA). Esta versão permite avaliar duas estratégias de autorregulação emocional: o redirecionamento cognitivo e a supressão emocional. O ERQ-CA é constituído por 10 itens, respondidos numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, onde 1 corresponde a “discordo totalmente” e 5 corresponde a “concordo totalmente”. Quanto maior o ponto de resposta atribuído a determinado item, maior é a probabilidade de se utilizar a estratégia descrita no item (Gouveia, et al., 2018). O redirecionamento cognitivo integra seis itens (1, 3, 5, 7, 8 e 10) que avaliam estratégias referentes a mudanças na interpretação de uma situação emocional (e.g., “Quando quero me sentir mais feliz, eu penso em algo diferente”). A supressão emocional é composta por quatro itens (2, 4, 6 e 9) referentes à inibição da expressão emocional (“Eu

mantenho as emoções para mim”). As subescalas redirecionamento cognitivo e supressão emocional apresentaram, no estudo de validação em Portugal, um alfa de Cronbach de .74 e .69 respetivamente (Teixeira et al., 2015). Na presente amostra, encontraram-se valores de alfa de *Cronbach* de .76 para a subescala de redirecionamento cognitivo e de .60. para a subescala de supressão emocional.

Rendimento académico

O rendimento académico foi baseado nas classificações obtidas pelos participantes no 2.º período letivo. No caso das escolas e dos participantes recrutados por método de amostragem não-probabilístico de conveniência, as classificações foram facultadas pelos diretores e/ou psicólogos do respetivo estabelecimento de ensino, sob consentimento prévio dos encarregados de educação e dos alunos. No caso dos dados recolhidos junto de participantes através do método de amostragem não-probabilístico bola de neve, cada encarregado de educação forneceu a pauta das classificações do respetivo educando. Para cada aluno, calculou-se a média de classificações escolares, tendo em conta a escala de avaliação 1 Muito insuficiente, 2 Insuficiente, 3 Suficiente, 4 Bom e 5 Muito Bom.

Procedimentos

Depois de ter sido efetuada uma revisão da literatura sobre o tema, foram debatidas algumas possibilidades de estudo e, em conjunto com a orientadora, definiram-se os objetivos e as variáveis a ser estudadas. Tal ocorreu entre o final do ano letivo 2019/20 e o início do ano letivo 2020/21. Depois de determinados todos os parâmetros metodológicos, avançou-se no estudo, de acordo com o plano de trabalhos (Anexo I).

Para possibilitar a aplicação dos instrumentos de autorrelato selecionados para esta investigação, foi necessário primeiramente elaborar um pedido de autorização aos autores dos mesmos (Anexos II e III). Com base nesse consentimento para uso das medidas, procedeu-se ao pedido de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudos de investigação em meio escolar, ao abrigo do Despacho n.º 15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho, através do sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME) (Direção-Geral da Educação [DGE], 2020). De acordo com essa apreciação positiva (referência n.º 076660000) (Anexo IV), e em consonância com o método de amostragem por conveniência, foi realizado um outro pedido de autorização a quatro escolas, públicas e privadas, onde os questionários poderiam ser aplicados (Anexos V). Esse pedido foi enviado via email à direção dos respetivos estabelecimentos de ensino. Mediante autorização institucional, foi ainda

preparado um pedido de consentimento informado, de forma a apresentar o estudo aos encarregados de educação, solicitando autorização para que os respetivos educandos participassem (Anexo VI). Por sua vez, os alunos, sob consentimento dos encarregados de educação, foram também informados do propósito do estudo e voluntariamente decidiram participar ou não no mesmo (Anexo VII).

Após obtenção de todas as autorizações necessárias, e devido ao estado de pandemia que o país atravessava, os instrumentos foram administrados em formato online, através do formulário *Google Forms* (Anexo VIII). Por decisão das instituições escolares, e seguindo recomendações da Direção-Geral da Saúde, para evitar entrada de terceiros nas instalações, a recolha de dados ocorreu por gentil mediação de diretores, psicólogos e diretores de turma, que partilharam formalmente o link de acesso ao formulário online. Ainda, no âmbito do método de amostragem bola de neve, efetuaram-se contactos individuais a conhecidos com educandos no 5.º ou 6.º ano de escolaridade. Após apresentação do propósito do estudo, foi partilhado o pedido de consentimento informado aos encarregados de educação que revelaram disponibilidade. Mediante esse consentimento, obteve-se o consentimento informado dos educandos e foi partilhado o link para resposta. Procurou-se sensibilizar todos os intervenientes para a importância da honestidade e privacidade no momento de resposta, assim como se manteve disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que surgisse. Todos os consentimentos informados e respostas dos participantes foram guardados sob confidencialidade, não comprometendo a identidade nem a privacidade dos participantes. Deste modo, a investigação regeu-se pelo Código Deontológico da OPP (OPP, 2016).

Análise de Dados

Para efetuar a análise dos dados, foi usado o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 25 para *Windows*, que permite realizar análises de estatística, mediante a inserção de dados recolhidos e a criação de variáveis.

Em primeiro lugar, foram efetuadas análises descritivas para caracterizar as variáveis na amostra. Em segundo lugar, efetuaram-se análises de estatística inferencial. Estas análises recorrem à probabilidade, aplicável no estudo de fenómenos não-deterministas, em que há margem de incerteza e é necessário acautelar se um resultado poderá ou não ser devido ao acaso. A probabilidade estatística (p) estima quantas vezes o resultado do teste se poderá dever ao acaso, assumindo o critério de Fisher como referência. Quando p é elevado ($p \geq .05$), então há elevada probabilidade do resultado se dever ao acaso. Quando p é baixo ($p \leq .05$), então há baixa probabilidade do resultado se dever ao acaso (Brysbaert, 2011). Ao nível da estatística

inferencial, testaram-se relações entre as variáveis com coeficientes de correlação. Analisou-se previamente a normalidade da distribuição dos dados, necessária à utilização de testes paramétricos. Uma vez que as variáveis na amostra não seguem uma distribuição normal ($p \leq 05$), realizou-se o teste paramétrico Coeficiente de Correlação de *Pearson* e o teste não paramétrico Coeficiente de Correlação de *Spearman*, com o intuito de comparar os resultados (Martins, 2011). Uma vez que as conclusões de ambos os testes quanto à rejeição/retenção de hipótese nula foram no mesmo sentido, optou-se por apresentar os resultados dos Coeficientes de Correlação de *Pearson*.

Ainda no âmbito da estatística inferencial, foram testados modelos de regressão. A análise de regressão é uma extensão da correlação entre variáveis e pode ser expandida ao ponto de incluir tantas variáveis explicativas quantos necessárias (Field, 2016). Contudo, não se podem interpretar relações de causa-efeito, porque não há manipulação das variáveis, nem todas as variáveis explicativas de fenômenos tendem a constar dos modelos (Field, 2016). Existem diferentes tipos de regressão, estando a regressão linear e a regressão logística (simples e múltipla) entre as mais conhecidas. Neste estudo, foram efetuadas cinco análises de regressão linear múltipla. As primeiras quatro análises de regressão assumiram como variável-resultado, cada dimensão do envolvimento na escola, e como duas variáveis explicativas, o redirecionamento cognitivo e a supressão emocional. A quinta análise de regressão assumiu, como variável-resultado, o rendimento acadêmico, e como variáveis explicativas, a autorregulação emocional e o envolvimento na escola. Esta análise integrou, assim, seis variáveis explicativas - redirecionamento cognitivo, supressão emocional, envolvimento cognitivo, afetivo, comportamental, agenciativo. Antes de proceder às análises de regressão linear múltipla, foram testados os seguintes pressupostos: a) independência das observações, garantida perante valores de *Durbin-Watson* entre 1 e 3; b) ausência de singularidade e de multicolinearidade, garantida ao não incluir variáveis explicativas com correlações entre si superiores a .90, assim como perante valores de VIF inferiores a 4 e valores de *Tolerance* superiores a .1; c) ausência de *outliers*, garantida perante valores de *Cooks' Distance* inferiores a 1 e valores de resíduos standardizados entre -3 e 3 (Field, 2016). Todos os pressupostos se encontravam cumpridos, com exceção do pressuposto de ausência de *outliers* nas quatro primeiras análises de regressão. Assim, foram removidos os *outliers* da amostra para poder prosseguir nas primeiras quatro análises de regressão.

Resultados

Os resultados descritivos apresentam-se na Tabela 2. Verifica-se que, na subescala redirecionamento cognitivo, os participantes apresentaram valor médio superior à pontuação média possível. Contudo, o mesmo não acontece na subescala supressão emocional, onde o valor médio obtido pelos participantes é inferior à pontuação média possível. Nas subescalas do envolvimento na escola (cognitivo, afetivo, comportamental, agenciativa), encontraram-se valores médios obtidos pelos participantes superiores às pontuações médias possíveis. Sobre o rendimento académico (classificações obtidas pelos participantes no 2.º Período), este foi, em média, 4 “Bom” e superior à classificação média possível de 3 “Suficiente”. Nas variáveis apresentadas, os participantes obtiveram valores máximos compatíveis com as pontuações máximas possíveis. Na dimensão afetiva e no rendimento académico, a pontuação mínima possível foi superada pelos participantes, contrariamente às restantes variáveis, em que o valor mínimo coincidiu com a pontuação mínima possível.

Tabela 2

Resultados Descritivos e Pontuações Possíveis

Variáveis	Pontuação		Pontuação		Pontuação		Desvio Padrão
	Mínima Possível	Máxima Possível	Mínimo	Máximo	Média Possível	Média	
Redireccionamento Cogn.	6	30	6	30	15	22.50	4.85
Supressão Emocional	4	20	4	20	15	10.83	3.48
Dimensão Cognitiva	5	30	5	30	17.5	20.68	5.29
Dimensão Afetiva	5	30	10	30	17.5	26.67	4.21
Dimensão Compor.	5	30	5	30	17.5	28.01	2.72
Dimensão Agenciativa	5	30	5	30	17.5	20.80	5.92

Variáveis	Pontuação		Pontuação		Pontuação		Desvio Padrão
	Mínima	Máxima	Mínimo	Máximo	Média	Média	
	Possível	Possível			Possível		
Rendimento Académico	1	5	2.60	5	3	4.21	.54

Nota. Redirecionamento Cogn. = Redirecionamento Cognitivo; Dimensão Compor. = Dimensão Comportamental.

Os resultados dos coeficientes de correlação de Pearson encontram-se na Tabela 3. Verifica-se a existência de correlações positivas estatisticamente significativas do redirecionamento cognitivo com o envolvimento cognitivo ($r = .32, p < .001$), o envolvimento afetivo ($r = .30, p < .001$), o envolvimento comportamental, ($r = .11, p = .031$), e o envolvimento agenciativo, ($r = .39, p < .001$). Assim, maior redirecionamento cognitivo está significativamente associado a maior envolvimento cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo na escola. Por sua vez, encontraram-se correlações negativas estatisticamente significativas da supressão emocional com o envolvimento cognitivo ($r = -.08, p < .001$), o envolvimento afetivo ($r = -.17, p < .001$), o envolvimento comportamental, ($r = -.11, p = .027$), e o envolvimento agenciativo, ($r = -.16, p < .001$). Maior supressão emocional está significativamente ligada a menor envolvimento cognitivo, afetivo, comportamental e agenciativo na escola.

Sobre a autorregulação emocional e o rendimento académico, encontrou-se uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o redirecionamento cognitivo e o rendimento académico ($r = .19, p < .001$). Maior rendimento académico está significativamente associado a maior redirecionamento cognitivo. Atendendo ao envolvimento na escola e rendimento académico, encontraram-se correlações positivas e estatisticamente significativas entre todas as dimensões do envolvimento na escola e o rendimento académico - relações do rendimento académico com envolvimento cognitivo ($r = .29, p < .001$); envolvimento afetivo ($r = .24, p < .001$); envolvimento comportamental ($r = .24, p < .001$); e envolvimento agenciativo ($r = .34, p < .001$). Um maior envolvimento na escola, nas suas várias dimensões, está significativamente associado a um maior rendimento académico.

Tabela 3*Resultados dos Coeficientes de Correlação de Pearson*

Variável	1	2	3	4	5.	6	7
1. Redirecionamento Cognitivo	--						
2. Supressão Emocional	.40	--					
3. Dimensão Cognitiva	.32**	-.08	--				
4. Dimensão Afetiva	.30**	-.17**	.32**	--			
5. Dimensão Comport.	.11*	-.11*	.19**	.21**	--		
6. Dimensão Agenciativa	.39**	-.16**	.60**	.37**	.01	--	
7. Rendimento Académico	.19**	-.05	.29**	.24**	.24**	.34**	-

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

A Tabela 4 apresenta os resultados das primeiras quatro análises de regressão linear múltipla – cada análise relativa a uma das dimensões do envolvimento na escola e com o redirecionamento cognitivo e a supressão emocional como duas variáveis explicativas. Os quatro modelos de regressão linear múltipla são estatisticamente significativos, sendo que as duas variáveis de autorregulação emocional explicam: 15% da variância (R^2 Aj. =.15) do envolvimento cognitivo, $Z(2, 352) = 31.38, p < .001$; 14% da variância (R^2 Aj. =.14) do envolvimento afetivo, $Z(2, 352) = 28.62, p < .001$; 4% da variância (R^2 Aj. =.03) do envolvimento comportamental, $Z(2, 352) = 7.22, p < .001$; e 24% da variância (R^2 Aj. =.23) do envolvimento agenciatiSvo, $Z(2, 352) = 53.95, p < .001$.

O redirecionamento cognitivo constitui uma variável explicativa estatisticamente significativa de todas as dimensões do envolvimento na escola. Assim, maior redirecionamento cognitivo está significativamente associado a maior envolvimento

cognitivo, $\beta = .38$, $t = 7.68$, $p < .001$, envolvimento afetivo, $\beta = .32$, $t = 6.48$, $p < .001$, envolvimento comportamental, $\beta = .16$, $t = 3.10$, $p = .002$, e envolvimento agenciativo, $\beta = .46$, $t = 9.80$, $p < .001$. A supressão emocional configura uma variável explicativa estatisticamente significativa do envolvimento afetivo, $\beta = -.21$, $t = -4.25$, $p < .001$, e do envolvimento agenciativo, $\beta = -.19$, $t = -4.00$, $p < .001$. Maior supressão emocional está significativamente associada a menor envolvimento afetivo e agenciativo na escola.

Tabela 4

Resultados das Análises de Regressão Linear Múltipla com Dimensões do Envolvimento na Escola como Variáveis-Resultado

	R^2 (R^2 Ajustado)	Z (2, 352)	β	t
Envolvimento Cognitivo				
Redirecionamento Cognitivo	.15 (.15)	31.38***	.38	7.68***
Supressão Emocional			-.12	-2.37
Envolvimento Afetivo				
Redirecionamento Cognitivo	.14 (.14)	28.62***	.32	6.48***
Supressão Emocional			-.21	-4.25***
Envolvimento Comportamental				
Redirecionamento Cognitivo	.04 (.03)	7.22***	.16	3.10***
Supressão Emocional			-.12	-2.37
Envolvimento Agenciativo				
Redirecionamento Cognitivo	.24 (.23)	53.95***	.46	9.80***
Supressão Emocional			-.19	-4.00***

Nota. *** $p < .001$

O último modelo de regressão linear múltipla explica 17% da variância (R^2 Aj. = .16) e é estatisticamente significativo, Z (6, 372) = 12.61, $p < .001$. O envolvimento comportamental e o envolvimento agenciativo constituem duas variáveis explicativas estatisticamente significativas do rendimento acadêmico, $\beta = .19$, $t = 3.77$, $p < .001$ e $\beta = .24$, $t = 3.79$, $p < .001$

e respetivamente (Tabela 5). Maior envolvimento agenciativo e comportamental associa-se significativamente a maior rendimento académico.

Tabela 5

Resultados da Análise de Regressão Linear Múltipla com Rendimento Académico como Variável Resultado

	R^2 (R^2 Ajustado)	Z (6, 372)	β	t
Redirecionamento Cognitivo	.17 (.16)	12.61***	.03	.62
Supressão Emocional			.03	.63
Envolvimento Cognitivo			.07	1.11
Envolvimento Afetivo			.08	1.55
Envolvimento Comportamental			.19	3.77***
Envolvimento Agenciativo			.24	3.79***

Nota. *** $p < .001$

Discussão

O presente estudo teve como objetivo investigar o potencial papel explicativo da autorregulação emocional em processos e resultados académicos de pré-adolescentes. Em particular, procurou-se analisar o potencial papel explicativo da autorregulação emocional no envolvimento na escola e no rendimento académico junto de pré-adolescentes no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo enceta relevância, inclusive em alinhamento com preocupações sociais e escolares decorrentes da pandemia de COVID 19. Globalmente, o objetivo foi alcançado e os resultados informam sobre relações entre a autorregulação emocional, o envolvimento na escola e o rendimento académico.

No que diz respeito à H1, os resultados deste estudo demonstraram que a estratégia de autorregulação emocional redirecionamento cognitivo se associa positivamente ao envolvimento na escola, nas suas quatro dimensões. Segundo os resultados apurados, obteve-se suporte empírico para a H1. Tal é coerente com estudos que, no âmbito das competências emocionais, sugerem que a capacidade para lidar com a emoção se relaciona positivamente com o envolvimento na escola (Costa & Faria, 2014; Sampaio et al., 2020). Um indivíduo que consegue regular as suas próprias emoções e perceber as emoções do outro tende a estabelecer uma relação mais saudável com os colegas, reforçando o sentido de pertença à escola, o interesse no contexto escolar e o envolvimento em novas aprendizagens (Johnson et al., 2001).

Estes resultados são também coerentes com estudos prévios que identificam o redirecionamento cognitivo como estratégia eficaz e adaptativa de autorregulação emocional (Butler et al., 2003; Gross, 1998; Gross & John, 2004).

Os resultados permitiram ainda sustentar a H2, que sugere relações negativas entre a estratégia de autorregulação supressão emocional e o envolvimento na escola. Atendendo aos resultados do presente estudo, percebeu-se que o uso da estratégia supressão emocional se associa a menor envolvimento na escola. Estes resultados são alinhados com estudos que identificam a supressão emocional como uma estratégia pouco eficiente de autorregulação emocional e um fator de risco para problemas de internalização e externalização de jovens (Garnefski, Kraaij, et al., 2005; McLaughlin, Hatzenbuehler, et. al, 2011; Silk et al., 2003; Southam-Gerow & Kendall, 2002). Além de esta estratégia estar ligada a piores resultados académicos, como o absentismo e o abandono escolar (Freire & Tavares, 2011; Gullone & Taffe, 2012; Teixeira et al., 2015), o presente estudo identifica-a também como fator de risco para processos académicos, nomeadamente o envolvimento na escola.

Quanto à H3, encontrou-se uma relação positiva entre a estratégia de autorregulação emocional redirecionamento cognitivo e o rendimento académico. Assim, o redirecionamento cognitivo configura uma estratégia adaptativa e protetora do rendimento académico. Este resultado vai ao encontro do que defendem Gumora e Arsenio (2002) quanto ao facto de a autorregulação emocional dos alunos se associar a resultados de aprendizagem e a competências sociais. Segundo estes resultados, reforça-se a importância do redirecionamento cognitivo como fator inerente a um desenvolvimento saudável na adolescência, que pode ter impacto no rendimento académico e, por inerência, na satisfação com a vida (Eisenberg et al., 2001; Eisenberg, 2002).

A H4 foi igualmente sustentada no presente estudo, uma vez que foi encontrada uma relação negativa entre a estratégia de autorregulação supressão emocional e o rendimento académico. Este resultado é compatível com um conjunto de estudos prévios que tem demonstrado que a supressão emocional se liga a depressão, ansiedade, comportamento agressivo, perturbações alimentares e resultados desadaptativos (Gullone & Taffe, 2012; Larsen, et al., 2012), nomeadamente relativos a absentismo e abandono escolar (Freire & Tavares, 2011; Gullone & Taffe, 2012; Teixeira et al., 2015). A par deste conjunto de estudos, atesta-se a supressão emocional como estratégia de autorregulação emocional pouco adaptativa, ligada não só a menor envolvimento, mas também a menor rendimento académico. Pode, assim, ser um de múltiplos fatores do insucesso escolar.

Tendo sido encontrada uma relação positiva entre o envolvimento na escola e o rendimento académico, a H5 foi sustentada no presente estudo. Este resultado é coerente com os de estudos anteriores que têm encontrado uma relação positiva entre o envolvimento e o desempenho na escola (Furrer & Skinner, 2003). Quanto mais envolvidos os jovens se encontram na escola, mais se sentem identificados com a mesma, mais participam nas aulas e em atividades escolares, melhores condições reúnem para atingir resultados favoráveis de desempenho académico (Voelkl, 1997). Em contrapartida, menor envolvimento e problemas de comportamento estão entre os fatores de menor rendimento académico e absentismo (Fredricks et al., 2004).

Tendo em conta o propósito principal deste estudo, é possível salientar dois resultados. Primeiramente, os resultados das análises de regressão apontaram a supressão emocional como uma variável explicativa estatisticamente significativa do envolvimento afetivo e agenciativo. Com base na literatura, poderá ser o caso de que jovens que apresentem mais dificuldade em se expressar, recebem o modo como outros poderão reagir à sua expressão emocional e se preocupem com o que os outros possam estar a sentir, revelem menor envolvimento afetivo e agenciativo. O envolvimento afetivo refere-se à integração e ao sentido de pertença à escola (Veiga, 2013). Jovens que utilizam a supressão emocional como estratégia de autorregulação emocional poderão apresentar dificuldades no relacionamento com os outros (Brazelton & Greenspan, 2002) e, assim, evidenciar dificuldades nesta dimensão do envolvimento. Por sua vez, o envolvimento agenciativo consiste no papel ativo na aprendizagem e construção de conhecimento, assim como na participação em sala de aula (Veiga, 2013). Jovens que recorrem à supressão emocional poderão sentir-se menos confiantes para participar e assumir um papel crítico e mais ativo nos processos de aprendizagem. Estes resultados podem reforçar outros que sugerem que a supressão emocional se associa a problemas de internalização e externalização (Fredricks et al., 2004) e pode conduzir a absentismo escolar (Freire & Tavares, 2011; Gullone & Taffe, 2012; Teixeira et al., 2015).

Em segundo lugar, salienta-se a identificação do envolvimento comportamental e agenciativo como variáveis explicativas do rendimento académico. Ainda que a literatura seja consistente ao associar o envolvimento com o rendimento académico, o destaque destas dimensões no presente estudo poderá relacionar-se com o período pandémico em que ocorreu a recolha de dados. Devido ao confinamento e a aulas online, estes resultados poderão ser ilustrativos de duas dimensões de envolvimento na escola que os professores conseguem mais facilmente detetar, comparativamente a outras (e.g., envolvimento cognitivo, envolvimento afetivo, redirecionamento cognitivo, supressão emocional). É esperado que um professor faça

a gestão de comportamentos em sala de aula, estimule o interesse dos alunos, os incentive a partilhar as suas próprias ideias e a desenvolver o pensamento crítico quanto aos conteúdos escolares e às aprendizagens (Reeve et al., 2008), o que é compatível com o envolvimento comportamental e agenciativo. Como o rendimento académico se baseou nas pautas escolares, importa considerar que as classificações são atribuídas com base em elementos de avaliação, incluindo o interesse demonstrado pelos estudantes sobre os conteúdos programáticos, a participação nas aulas e os comportamentos socialmente ajustados em aula, pelo que este poderá ser um motivo para a saliência destas dimensões do envolvimento na escola ao nível de variações no rendimento académico.

Conclusão

De um modo geral, e atendendo ao que tem vindo a ser descrito na literatura, o presente estudo vai ao encontro do esperado, no sentido em que elevada competência emocional surge como facilitadora de processos e resultados académicos (Nunes-Valente & Monteiro, 2016). Especificamente, o redirecionamento cognitivo apresenta-se como estratégia de autorregulação emocional facilitadora do envolvimento na escola e do rendimento académico, verificando-se o oposto com a supressão emocional.

Apesar dos seus contributos, o presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Em primeiro lugar, dada a situação pandémica que o país atravessava, não foi possível efetuar a recolha de dados em contexto presencial. Assim, ficou dificultada a tarefa de atender a possíveis dúvidas que os estudantes pudessem apresentar e garantir a total privacidade das respostas dos participantes. Não foi possível controlar a eventual presença de professores ou dos encarregados de educação no momento de resposta ao questionário, o que pode ter comprometido a autenticidade das respostas. No futuro, seria importante privilegiar a recolha de dados presencial, de modo a estar presente, melhor assegurar a privacidade e autenticidade das respostas. Em segundo lugar, o estudo foi desenvolvido com uma amostra, na sua totalidade, do distrito de Braga, pelo que os resultados não podem ser generalizados a nível nacional. Ainda que a amostra tenha sido diversa em nacionalidades, escolas públicas e privadas, diferentes percursos académicos (e.g., com retenções e sem retenções) e diferentes agregados familiares, seria útil alargar este estudo a outras áreas geográficas. Em terceiro lugar, o ERQ-CA (Gullone & Taffe, 2012; adaptado por Teixeira et al., 2015) está validado para a população portuguesa, mas tem sido utilizado em anos de escolaridade mais avançados. No futuro, seria importante analisar características psicométricas do instrumento no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Acresce

que o instrumento avalia duas estratégias de autorregulação emocional, pelo que estudos futuros poderiam complementá-lo com instrumentos que avaliem outras dimensões ou dificuldades de autorregulação emocional.

Apesar das limitações supracitadas, os resultados obtidos neste estudo são enriquecedores a esta linha de pesquisa e possibilitam sugestões para a investigação e prática. Os resultados apontam para a pertinência de mais estudos que continuem a aprofundar relações entre processos emocionais e académicos, dada a sua importância numa visão integradora do sucesso académico (Araújo, 2017). Por exemplo, estudos futuros poderiam ajudar a compreender em que medida a autorregulação poderá ser entendida como uma variável que modera a relação entre o envolvimento na escola e o rendimento académico, mediante as estratégias de autorregulação utilizadas. Sugere-se, ainda, um estudo longitudinal, a fim de analisar, conjuntamente, a evolução da autorregulação emocional, do envolvimento na escola e do rendimento académico. Sugerem-se também investigações que avaliem o impacto de intervenções promotoras de competências emocionais e do envolvimento na escola, de modo a contribuir para o alcance do sucesso académico. Outra pista para próximos estudos passa por avançar na validação de mais instrumentos úteis ao 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, a fim de proporcionar ferramentas de apoio à intervenção em idades precoces e no início da escolaridade, ajudando a prevenir problemas de internalização, externalização e insucesso escolar. Por fim, seria importante aliar estes construtos com outros, como a autoestima e o bem-estar. Com efeito, a escola deve não só apoiar o rendimento académico, mas também ser um espaço onde se valorizam processos emocionais e processos académicos (Costa & Faria, 2014; Martins et al., 2017; Sampaio et al., 2020). Uma visão de aliança entre estes processos poderá ser útil para promover o sucesso académico, o desenvolvimento saudável e o bem-estar.

Na prática psicológica, este estudo alerta para a necessidade de sensibilizar as comunidades educativas para a importância dos processos emocionais e académicos, e não apenas dos resultados (e.g., média de classificação). A autorregulação emocional e o envolvimento na escola são duas das variáveis que ajudam a explicar o rendimento académico, mas deverão considerar-se outras. A identificação de fatores de (in)sucesso escolar é importante para desenvolver intervenções mais eficazes, que ajudem os jovens a desenvolver competências e superar desafios. Por exemplo, com base nos resultados deste estudo, poderão ser de interesse intervenções diretas que promovam o uso mais frequente de estratégias adaptativas de autorregulação emocional, como o redireccionamento cognitivo, desde uma faixa etária precoce, o que, por sua vez, facilitaria o envolvimento na escola. A promoção de estratégias adaptativas de autorregulação emocional poderá igualmente passar pela modalidade indireta,

para envolver pais/encarregados de educação e professores na modelação de estratégias e na sensibilização para a importância de processos emocionais e académicos no desenvolvimento saudável de crianças e jovens (Barros et al., 2015). No âmbito das intervenções indiretas, sugere-se também, especificamente, ajudar os pais/encarregados de educação a compreender que quando os educandos “camuflam” ou suprimem emoções, tal pode ter impacto negativo no seu desenvolvimento, sendo importante apostar numa parentalidade positiva, com ambientes familiares seguros, livres de julgamento, empáticos, tolerantes e pacientes. Recomenda-se ainda ajudar os professores a implementar métodos de ensino que promovam a autonomia, a motivação, o juízo crítico e o interesse dos alunos, de modo a promover o envolvimento na escola e, conseqüentemente, resultados mais positivos.

Referências

- Ackerman, P. L. (1996). A theory of adult intellectual development: process, personality, interests, and knowledge. *Intelligence*, 22, 227-257. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90016-1)
- Almeida. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens: Avaliação, desenvolvimento e diferenciação*. Porto: Instituto Nacional de Investigação.
- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.
- Almeida, L. S. (2002). As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise fatorial. *Paldéia*, 12(23), 5-17. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200002>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Psiquilíbrios.
- Amone-P'Olak, K., Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). Adolescents caught between fires: Cognitive emotion regulation in response to war experiences in Northern Uganda. *Journal of Adolescence*, 30(4), 655-669. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.05.004>
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica* (7ª ed.). Artmed Editora.
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, .. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32, 651-670. doi:<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Arruda, E. P. (2020). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257-275.
- Asmawati, L. (2017). The improvement of creativity of early childhood through multiple intelligence based-integrated learning. *Journal of Early Education*, 11(1), 145-164.
- Barros, L., Goes, A. R., & Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 295-306. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200013>
- Bender, L. (2020). *Key messages and actions for COVID-19 prevention and control in schools*. UNICEF.
- Bender, P. K., Reinholdt-Dunne, M. L., Esbjørn, B. H., & Pons, F. (2012). Emotion dysregulation and anxiety in children and adolescents: Gender differences. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 284-288. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.027>
- Berking, M., Wirtz, C. M., Svaldi, J., & Hofmann, S. G. (2014). Emotion regulation predicts symptoms of depression over five years. *Behavior Research and Therapy*, 57(1), 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.03.003>
- Bickman, L., & Rog, D. J. (1997). *Handbook of applied social research methods*. Sage.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional* (Vol. 27). Praxis.
- Blair, C. (2010). Stress and the Development of Self- Regulation in Context. *Child Development Perspectives*, 4(3), 181-188.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309-318. <https://doi.org/10.1037/a0027493>
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presença.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>

- Brook, J. S., Brook, D. W., & Whiteman, M. (2007). Growing up in a violent society: Longitudinal predictors of violence in Colombian adolescents. *American Journal of Community Psychology, 40*(1-2), 82-95. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9126-z>
- Brysbaert, M. (2011). *Basic Statistics for Psychologists*. Palgrave Macmillan.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology, 15*(1), 139-162. doi:<https://doi.org/10.1017/S0954579403000087>
- Buttler, E., Egloff, B., Wilhelm, F., Smith, N., Erikson, E., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion, 3*, 48-67. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.48>
- Calkins, S., & Howse, R. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. Em P. Philippot, & R. Feldman, *The regulation of emotion* (307-332). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Calkins, S. (2009). Regulatory competence and early disruptive behavior problems: The role of physiological regulation. Em S. L. Olson, & A. J. Sameroff, *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems* (86-107). Cambridge University Press.
- Canavarro, M. C. (1999). Inventário de sintomas psicopatológicos – BSI. Em M. Simões, M. Gonçalves, & L. Almeida, *Testes e provas psicológicas em Portugal eds. Vol. 2*. APPORT/SHO.
- Castillo, J. A., Dias, P. C., & Castelar-Perim, P. (2012). Autorregulação e consumo de substâncias na adolescência. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 25*(2), 238-247.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: their Structure, Growth and Action*. Houghton-Mifflin.
- Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology, 27*(5), 703-722. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.703>
- Chan, S. M., Poon, S. F., & Hang Tang, E. M. (2016). Daily hassles cognitive emotion regulation and anxiety in children. *Vulnerable Children and Youth Studies, 11*(3), 238-250. <https://doi.org/10.1080/17450128.2016.1214887>
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica, 34*(1), 61-72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>

- Cole, P. (2014). Moving ahead in the study of the development of emotion regulation. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 203-207. <https://doi.org/10.1177/0165025414522170>
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Conger, R. D., & Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 361-373. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00361.x>
- Costa, A. C., & Faria, L. M. (2014). Avaliação da inteligência emocional: a relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339-346. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300011>
- Coutinho, J., Ribeiro, E., Ferreirinha, R., & Dias, P. (2009). Versão portuguesa da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 37(4), 145-151. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832010000400001>
- Cruvinel, M., & Boruchovitch, E. (2011). Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 219-226.
- Cruz, R. M.-A., Queiroga, F., & Carlotto, P. A. (2020). COVID-19: emergência e impactos na saúde e no trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 20(2), I-III. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2020.2.editorial>
- Cui, L., Morris, A. S., Criss, M. M., Houlberg, B. J., & Silk, J. S. (2014). Parental psychological control and adolescent adjustment: the role of adolescent emotion regulation. *Parenting*, 14(1), 47-67. <https://doi.org/10.1080/15295192.2014.880018>
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(4), 1-13.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Vozes.

- Delaville, V., & Pennequin, E. (2018). Effets de la maltraitance sur la régulation émotionnelle des enfants et des adolescents confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance. *Annales Medico-Psychologiques*, 641-647. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2018.04.011>
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. The Guilford Press.
- Denham, S., Basset, H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. Em J. Grusec, & P. Hasting, *Handbook of socialization. Theory and research* (614-637). Guilford Press.
- Dennis, T. A., & Kelemen, D. A. (2009). Preschool children's views on emotion regulation: Functional associations and implications for social-emotional adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 33(3), 243-252. <https://doi.org/10.1177/0165025408098024>
- Direção-Geral da Educação (2020). *Inquéritos em meio escolar*. <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>
- Duncan, G. J., Ziol-Guest, K. M., & Kalil, A. (2010). Early- Childhood Poverty and Adult Attainment, Behavior, and Health. *Child Development*, 81(1), 306-325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01396.x>
- Eisenber, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M., & Losoya, S. (2003). Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology*, 39(1), 3-19. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.3>
- Eisenberg, N. (2002). Emotion-related regulation and its relation to quality of social functioning. Em W. Hartup, & R. A. Weinberg, *Child psychology in retrospect and prospect: In celebration of the 75th anniversary of the Institute of Child Development* (133-171). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eisenberg, N. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merrill-PPalmer Quarterly*, 50, 236-259.
- Eisenberg, N., & Morris, A. S. (2002). Children's emotion-related regulation. *Advances in Child Development and Behavior*, 30, 190-230. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(02\)80042-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(02)80042-8)
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion- related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emergent construct. *Merryl-Palmer Quarterly*, 236-259.

- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Losoya, S. H., & Murphy, B. C. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37(4), 475-490. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.475>
- Eisenberg, N., Guthrie, I., Fabes, R., Reiser, M., Murphy, B., Holgren, R., . . . Losoya, S. (1997). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development*, 68, 295-311.
- Eisenberg, N., Guthrie, I., Fabes, R., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B., . . . Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child Development*, 71(5), 1367-1382. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00233>
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., & Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development*, 22(4), 544-567. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.003>
- Extremera, N., & Fernández-Berroca, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Faria, L., Pepi, A., & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência e autoestima: que diferenças entre estudantes portuguesas e italianos? *Análise Psicológica*, 4(XXII), 747-764.
- Federação Nacional de Professores (2005). *Lei De Bases Do Sistema Educativo*. https://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBSE%20Lei%2049%202005.pdf
- Ferraz, R. B., Tavares, H., & Zilberman, M. L. (2007). Felicidade: Uma revisão. 34, 234-42.
- Field, A. (2016). *Introducing the Linear Model*. <https://www.discoveringstatistics.com/repository/linearmodels.pdf>
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. National Center of Educational Statistics.
- Finn, J. D., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>

- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, *95*, 421-434.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring*, *74*(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102%2F00346543074001059>
- Freire, T., & Soares, I. (2000). A intervenção na adolescência através do lazer e a promoção do desenvolvimento positivo. *Psicologia, Educação e Cultura*, *4*(2), 329-343.
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, *38*, 184-188.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. MacMillan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Basic Books.
- Garnefski, N. K., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, *30*(8), 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. *European Journal of Psychological Assessment*, *23*(3), 141-149. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & van Etten, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, *28*, 619-631. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.12.009>
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M., & Kraaij, V. (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9–11-year-old children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *16*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1007/s00787-006-0562-3>
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and*

Psychological Measurement, 67, 1019-1041.
<https://doi.org/10.1177/0013164406299126>

- Goleman, D. (2001). *Emotional Intelligence (Issues in Paradigm Building)*. Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Objetiva Ltda.
- Gondim, S. M., & Borges-Andrade, J. E. (2009). Regulação emocional no trabalho: Um estudo de caso após desastre aéreo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 512-533. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300007>
- Gordillo, F., Pérez, M. Á., Salvador, J., Arana, J. M., & López, R. M. (2015). Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 años. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(1), 1846-1859. [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(15\)30005-3](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(15)30005-3)
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Gouveia, V. V., Moura, H. M., Oliveira, I. C., Ribeiro, M. G., Rezende, A. T., & Brito, T. R. (2018). Emotional Regulation Questionnaire (ERQ): Evidences of Construc Validity and Internal Consistency. *Psico-USF*, 23(3), 461-471. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230306>
- Grant, K. E., Compas, B. E., Stuhlmacher, A. F., Thurm, A. E., McMahon, S. D., & Halpert, J. A. (2003). Stressors and child and adolescent psychopathology: moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*, 129(3), 447-466. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.3.447>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.1.224>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and empirical foundations. Em J. J. Gross, *Handbook of emotional regulation* (pp. 3-20). The Guilford Press.

- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality, 72*(6), 1301-1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. Em J. J. Gross, *Handbook of emotional regulation* (3-24). The Guilford Press.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations. Handbook of Emotion Regulation*. The Guilford Press.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
- Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment, 24*(2), 409-417. <https://doi.org/10.1037/a0025777>
- Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology, 40*(5), 395-413. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00108-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00108-5)
- Gutman, L. M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 223-248. <https://doi.org/10.1023/A:1005108700243>
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education, 16*(1), 3-36. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>
- Hirschfeld, P., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(1), 3-22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>
- Holzer, H. J., Whitmore Schanzenbach, D., Duncan, G. J., & Ludwig, J. (2008). The economic costs of childhood poverty in the United States. *Journal of Children and Poverty, 14*(1), 41-61. <https://doi.org/10.1080/10796120701871280>
- Jacobson, C. M., Marrocco, F., Kleinman, M., & Gould, M. S. (2011). Restrictive emotionality, depressive symptoms, and suicidal thoughts and behaviors among high school students. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(6), 656-665. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9573-y>

- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(6), 1301-1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298>.
- Johnson, M. K., & Elder Jr, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education, 74*(4), 318-340. <https://doi.org/10.2307/2673138>
- Kim, J., & Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(6), 706-716. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x>
- Kliewer, W., Cunningham, J. N., Diehl, R., Parrish, K. A., Walker, J. M., Atiyeh, C., & Mejia, R. (2004). Violence exposure and adjustment in inner-city youth: Child and caregiver emotion regulation skill, caregiver-child relationship quality, and neighborhood cohesion as protective factor. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(3), 477-487. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3303_5
- Kliewer, W., Murrelle, L., Mejia, R., & Angold, A. (2001). Exposure to violence against a family member and internalizing symptoms in Colombian adolescents: the protective effects of family support. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69*(6), 971-982. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.69.6.971>
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: An integrative review. *Developmental Psychology, 25*(3), 343-354. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>
- Kopp, C. B. (2003). Emotional development during infancy. Em R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith, *Handbook of Affective Sciences* (347-374). Oxford University Press.
- Kring, A. M., & Werner, K. H. (2004). Emotion regulation and psychopathology. Em P. Philipot, & R. S. Feldman, *The regulation of emotion* (359-85). LEA.
- Larsen, J. K., Vermulst, A. A., Geenen, R., van Middendorp, H., English, T., Gross, J. J., . . . Engels, R. C. (2012). Emotion regulation in adolescence: A prospective study of expressive suppression and depressive symptoms. *The Journal of Early Adolescence, 33*, 184-200. <https://doi.org/10.1177/0272431611432712>
- Legerstee, J. S., Garnefski, N., Jellesma, F. C., Verhulst, F. C., & Utens, E. M. (2010). Cognitive coping and childhood anxiety disorders. *European Child & Adolescent Psychiatry, 19*(2), 143-150. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0051-6>

- Lemos, G. C. (2007). *Habilidades Cognitivas e rendimento escolar entre o 5º e o 12º anos de escolaridade*. Universidade do Minho.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Lopes, P. N., Salovey, P. C., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-8. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
- Malatesta-Magai, C. (1991). Emotional socialization: Its role in personality and developmental psychopathology. Em D. Cicchetti, & S. L. Toth, *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction* (203-224). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mamangkey, L. A., Tewal, B., & Trang, I. (2018). The effect of Intelligence Quotient (IQ), Emotional Quotient (EQ) and Social Quotient (SQ) on employee performance of Bank BRI regional office Manado. *Journal of EMBA*, 6(4), 3208-3217.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Psiquilibrios.
- Martins, G. D., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Matsumoto, D. (2006). Are culture differences in emotion regulation mediated by personality traits? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(4), 421-437. <https://doi.org/10.1177/0022022106288478>
- Matsumoto, D., Nakagawa, S., & Sanae, H. Y. (2008). Culture, emotion regulation. and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 925-937.
- Mauss, I., Levenson, R., McCarter, L., Wilhelm, F., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5(2), 175-190. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.2.175>
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(96\)90011-2](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(96)90011-2)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Em P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.

- McGrew, K. S., & Evans, J. J. (2002). Within-CHC domain comparisons of the WJ III cognitive and achievement tests growth curves. *IAP Research Report*, 7(18).
- McLaughlin, K. A., Hatzenbuehler, M. L., Mennin, D. S., & Nolen-Hoeksema, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A prospective study. *Behavior Research and Therapy*, 49(9), 544-554. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.06.003>
- Mejia, R., Kliwer, W., & Williams, L. (2006). Domestic violence exposure in Colombian adolescents: Pathways to violent and prosocial behavior. *Journal of Traumatic Stress*, 19(2), 257-267. <https://doi.org/10.1002/jts.20116>
- Mesas, A. A. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. Em M. S. Jiménez Benedit, *Educación emocional y convivencia en el aula* (11-30). Ministerio de Educación.
- Meyer, S., Raikes, H. A., Virmani, E. A., Waters, S., & Thompson, R. A. (2014). Parent emotion representations and the socialization of emotion regulation in the family. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 164-173. <https://doi.org/10.1177/0165025413519014>
- Moreira, H., Vagos, P. P., Fonseca, A., Canavarro, M. C., & Rijo, D. (2020). Psychometric properties of the Portuguese version of the cognitive emotion regulation questionnaire - kids version (CERQ-kids) among a sample of children and adolescents exposed to wildfires. *Current Psychology*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00778-1>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Morris, M. D., Steinberg, L., Aucoin, K. J., & Keyes, A. W. (2011). The influence of mother-child emotion regulation strategies on children's expression of anger and sadness. *Developmental Psychology*, 47(1), 213. <https://doi.org/10.1037/a0021021>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Mujib, M., & Mardiyah, M. (2017). Mathematical critical thinking abilities based on multiple intelligences. *Al jabar: Journal of Mathematic Education*, 8(2), 187-196. <https://doi.org/10.24042/ajpm.v8i2.2024>
- Neumann, A., Van Lier, P. A., Frijns, T., Meeus, W., & Koot, H. M. (2011). Emotional dynamics in the development of early adolescent psychopathology: A one-year longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 657-669. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9509-3>
- Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência Emocional em Contexto Escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7(1), 1-11.

- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2016). Código Deontológico. *2ª Série do Diário da República*.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020). *Aprendizagem Socio Emocional (ASE)*. <http://escolasaudavelmente.pt/directores/prevencao-e-promocao-da-saude-psicologica-e-sucesso-educativo/aprendizagem-socio-emocional-ase>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2011). *Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. Diário da República.
- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. Em E. García-Abascal, *Emociones positivas* (247-273). Ediciones Pirámide.
- Pennequin, V., Questel, F., Delaville, E., Delugre, M., & Maintenant, C. (2019). Metacognition and emotional regulation in children from 8 to 12 years old. *British Journal of Educational Psychology*, *90*, 1-16. <https://doi.org/10.1111/bjep.12305>
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *79*(2), 311-327. <https://doi.org/10.1348/000709908X322875>
- Piaget, J. (1970). La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. Em J. Delval, *Lecturas de psicología del niño*, vol. 2 (208-213). Alianza.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança: Do nascimento à adolescência*. Moraes Editores.
- Pisani, A. R., Wyman, P. A., Petrova, M., Schmeelk-Cone, K., Goldston, D. B., Xia, Y., & Gould, M. S. (2013). Emotion regulation difficulties, youth–adult relationships, and suicide attempts among high school students in underserved communities. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*(6), 807-820. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9884-2>
- 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. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Primi, R. (2003). Inteligência: Avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica*, *2*(1), 67-77.
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & Human Development*, *10*(3), 319-344. <https://doi.org/10.1080/14616730802113620>

- Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development, 75*(2), 346-353. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00676.x>
- Ray-Yol, E., Ülbe, S., Temel, M., & Altan-Atalay, A. (2020). Interpersonal emotion regulation strategies: can they function differently under certain conditions? *Current Psychology, 1*-8. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00771-8>
- Ré, A. H. (2011). Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte. *Motricidade, 7*(3), 55-67. <https://doi.org/10.6063/motricidade.103>
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E., & Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. Em D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (223-244). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Sá, E. (2009). *Esboço para uma nova psicanálise*. Almedina.
- Sá, L., & Veiga, F. H. (2009). Learning processes and school performance: Aspects of a study with primary and secondary school pupils. *1st International Conference of Psychology and Education: Practices, Training and Research*. Covilhã.
- Sampaio, J., Oliveira, I. M., & Araújo, A. M. (2020). Competência emocional como recurso para o envolvimento de adolescentes na escola. *Psicologia em Pesquisa, 14*(1), 57-75. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27646>
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14. <https://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., & Gross, J. J. (2011). Emotion regulation choice. *Psychological Science, 22*(11), 1391-1396. <https://doi.org/10.1177/0956797611418350>
- Shirvanian, N., & Michael, T. (2017). Implementation of attachment theory into early childhood settings. *The International Education Journal: Comparative Perspectives, 16*(2), 97-115.

- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child development*, 74(6), 1869-1880. <https://doi.org/10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x>
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 157-176. <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.4302>
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Regulação emocional em adolescentes e seus pais: Da psicopatologia ao funcionamento ótimo. *Análise Psicológica*, 2(XXXII), 187-198. <https://doi.org/10.14417/ap.746>
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Soufre, L. A. (1995). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion Regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review*, 22(2), 189-222. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(01\)00087-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00087-3)
- Spearman, C. (1930). The psychology of 'g'. Em C. Murchison, *Psychology of 1930*. Clark University Press.
- Spinrad, T., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R., Valiente, C., Shepard, S., . . . Guthrie, I. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498-510. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224. <https://doi.org/10.1080/1353832022000031656>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends Cogn. Sci.*, 9, 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>

- Stelzl, I., Merz, F., Ehlers, T., & Remer, H. (1995). The effect of schooling on the development of fluid and crystallized intelligence: A quasi-experimental study. *Intelligence*, 21(3), 279-296. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(95\)90018-7](https://doi.org/10.1016/0160-2896(95)90018-7)
- Sternberg, R. J. (1997). The triarchic theory of intelligence. In D. P. Flanagan, P. Dawn, J. L. Genshaft, & P. L. Harrison, *Contemporary Intellectual Assessment* (92-104). Guilford Publications.
- Suryana, S. (2019). The importance of emotional intelligence for effective leadership in the millennial era of the revolution 4.0. *Journal of Inspiring*, 10(1), 78-97. <https://doi.org/10.35880/inspirasi.v10i1.72>
- Takšić, V., Mohorić, T., & Duran, M. (2009). Motional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Psihološkaobzorja/Horizons of Psychology*, 18(3), 7-21.
- Teixeira, A., Silva, E., Tavares, D., & Freire, T. (2015). Portuguese Validation of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): Relations with self-esteem and life satisfaction. *Child Indicators Research*, 8(3), 605-621. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9266-2>
- Tharp, A. A., Schumacher, J. A., McLeish, A. C., Samper, R. E., & Coffey, S. F. (2012). Relative importance of emotional dysregulation, hostility and impulsiveness in predicting intimate partner violence perpetrated by men in alcohol treatment. *Psychology of Woman Quarterly*, 37(1), 51-60. <https://doi.org/10.1177/0361684312461138>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Thompson, R. A. (2011). Emotion and emotion regulation: Two sides of the developing coin. *Emotion Review*, 3(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177/1754073910380969>
- Thompson, R. A., & Goodman, M. (2010). Development of emotion regulation. In A. M. Kring, & D. M. Sloan, *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (38-58). The Guilford Press.
- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney, & D. Phillips, *Blackwell handbook of early childhood development* (Vol. 38, 317-337). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch16>

- Thompson, R. A., & Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. Em J. J. Gross, *Handbook of emotion regulation* (173-186). The Guilford Press.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Smith, C. L., Reiser, M., Fabes, R. A., Losoya, S., & Murphy, B. C. (2003). The relations of effortful control and reactive control to children's externalizing problems: A longitudinal assessment. *Journal of Personality, 71*(6), 1171-1196. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106011>
- Vallés, A., & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Promolibro.
- Veiga, F. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(2), 203-216.
- Veiga, F. H. (2012). *Autoconceito e disrupção escolar nos jovens: Investigação diferencial*. Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 441-449.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., . . . Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: Differentiation and promotion. Em M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito, *Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação* (117-123). Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., . . . Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho académico — Sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 31*-47.
- Veiga, F., & Merlim, A. (2007). Questionário de gestão do tempo académico dos alunos do ensino básico e secundário: Adaptação Portuguesa do "Time Management Questionnaire". *Psicologia, Educação e Cultura, XI*(2), 329-354.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*(3), 294-318.
- Volokov, R. N. (2008). *Cognitive and physiological correlates of emotion regulation: Is reappraisal a teachable skill?* Case Western Reserve University.
- Vygotsky, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em A. R. Luria, A. N. Leontiev, L. S. Vygotsky, G. S. Kostiuk, & D. N. Bogoyavlensky,

Psicologia e pedagogia 1. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento (31-50). Editorial Estampa.

- Wadsworth, M. E., & Berger, L. E. (2006). Adolescents coping with poverty-related family stress: Prospective predictors of coping and psychological symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 54-67. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9022-5>
- Wadsworth, M. E., & Compas, B. E. (2002). Coping with family conflict and economic strain: The adolescent perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 243-274. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.00033>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003>
- Waters, S. F., & Thompson, R. A. (2014). Children's perceptions of the effectiveness of strategies or regulating anger and sadness. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 174-181. <https://doi.org/10.1177/0165025413515410>
- Waters, S. F., Virmani, E. A., Thompson, R. A., Meyer, S., Raikes, H. A., & Jochem, R. (2010). Emotion regulation and attachment: Unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 37-47. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9163-z>
- World Health Organization. (1986). Young people's health - a challenge for society. *Health for All by the Year 2000*. Geneva: WHO.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.

Anexos

Anexo I**Cronograma de Atividades no âmbito da Dissertação**

Atividades	Meses
Estudo aprofundado da literatura	outubro 2020 – outubro 2021
Escrita científica e elaboração do enquadramento teórico	outubro 2020 – julho 2021
Contacto com os autores dos instrumentos para pedidos de autorização	novembro 2020
Período de preparação de recolha de dados	novembro 2020 – março 2021
Período de recolha de dados	abril 2021
Construção da base de dados	abril - setembro 2021
Análise dos Resultados	Setembro 2021
Discussão dos resultados	outubro 2021
Conclusão e considerações finais	outubro 2021
Revisão de referências e normas APA	outubro 2021

Anexo II

Pedido de Autorização para uso dos Instrumentos ao Professor Doutor Feliciano Veiga

Bom Dia

Exmo. Sr. Professor Doutor Feliciano Veiga

O meu nome é Ana Isabel Vilaça Lages e encontro-me, neste momento, a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga.

Estou presentemente a desenvolver uma dissertação de Mestrado sob orientação da Professora Doutora Íris Oliveira. Este estudo pretende analisar de que modo diferentes estratégias de autorregulação emocional se relacionam com o envolvimento na escola e o rendimento académico de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste contexto, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para utilizar a Escala Quadri-dimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola neste trabalho. Caso considere viável e autorize utilização da escala, seria possível, por favor, esclarecer se houve alguma alteração desde a sua publicação no *International Journal of Developmental and Educational Psychology* (2013), ou alguma recomendação que considere importante atender na utilização da medida?

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e compreensão. Teríamos muito gosto em considerar este instrumento no presente trabalho e em partilhar, no final, os resultados obtidos.

Sem outro assunto de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos,

Ana Isabel Lages

Anexo III

Pedido de Autorização para uso dos Instrumentos à Professora Doutora Teresa Freire

Boa Tarde

Exma. Sr.^a Professora Doutora Teresa Freire

O meu nome é Ana Isabel Vilaça Lages e encontro-me, neste momento, a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga.

Estou presentemente a desenvolver uma dissertação de Mestrado sob orientação da Professora Doutora Íris Oliveira. Este estudo pretende analisar de que modo diferentes estratégias de autorregulação emocional se relacionam com o envolvimento na escola e o rendimento académico de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste contexto, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência autorização para utilizar o *Emotion Regulation Questionnaire – Children and Adolescents* (ERQ-CA), validado para Portugal pela Professora, juntamente com Ana Teixeira, Eliana Silva e Dionísia Tavares, com publicação na revista *Child Indicators Research* (2015). Caso considere viável e autorize utilização do instrumento, seria possível, por favor, aceder à versão portuguesa do mesmo e partilhar eventuais recomendações que considere importante atender na sua utilização?

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e compreensão. Teríamos muito gosto em considerar este instrumento no presente trabalho e em partilhar, no final, os resultados obtidos.

Sem outro assunto de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos,

Ana Isabel Lages

Anexo IV

Autorização da DGE para Elaboração do Processo de Recolha de Dados

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0766600001, com a designação *Papel Explicativo da Autorregulação Emocional em Processos e Resultados Académicos de Pré-Adolescentes*, registado em 01-04-2021, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Ana Isabel Lages

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vitor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Anexo V

Layout do Pedido de Autorização e Colaboração enviado aos Estabelecimento de Ensino que participaram neste estudo

Boa Tarde
Exma Direção

O meu nome é Ana Isabel Vilaça Lages e encontro-me a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga.

Estou presentemente a desenvolver uma Dissertação de Mestrado, sob orientação da Professora Doutora Íris Oliveira, que pretende analisar de que modo diferentes estratégias de autorregulação emocional se relacionam com o envolvimento na escola e o rendimento académico de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Para realizar este trabalho, seria necessário que alunos que frequentam atualmente o 5.º e 6.º ano de escolaridade respondessem a questionários para breve caracterização sociodemográfica, sobre a autorregulação emocional e o envolvimento na escola, bem como consultar as respetivas pautas escolares. A resposta aos questionários seria efetuada como se decidisse mais oportuno, tendo em conta a situação epidemiológica e os cuidados de saúde em vigor. Seriam considerados consentimentos informados dos encarregados de educação e dos próprios alunos. Salvaguardar-se-ia a participação voluntária dos alunos e a confidencialidade. Após conclusão da dissertação, encarregados de educação e alunos que assim o pretendessem, poderiam conhecer os principais resultados obtidos.

Neste contexto, venho por este meio perguntar a Vossa Excelência se seria possível e teria interesse em colaborar neste estudo, através da aplicação dos questionários neste estabelecimento de ensino

Agradeço, desde já, a disponibilidade e compreensão.

Sem outro assunto de momento, despeço-me com os melhores cumprimentos,
Ana Isabel Vilaça Lages

Anexo VI

Pedido de Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

Exmo.(a) Encarregado (a) de Educação

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, encontro-me a elaborar uma dissertação orientada pela Professora Doutora Íris Oliveira, com o intuito de perceber de que modo a autorregulação emocional se relaciona com o envolvimento e o aproveitamento escolar de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo justifica-se por evidência científica que reconhece a importância de competências emocionais e do envolvimento na escola no sucesso académico dos alunos.

Para desenvolver esse trabalho, é necessário que alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico respondam, num mesmo momento, a dois questionários – um sobre autorregulação emocional e outro sobre envolvimento na escola. Os dados serão recolhidos através da aplicação digital *Google Forms*, onde os alunos responderão num contexto de aula virtual. Não existem respostas certas nem erradas, pois não são testes. São apenas de dois questionários que procuram perceber como é que habitualmente uma pessoa pensa e reage, sendo o mais honesto(a) possível. Além dos questionários, é também necessário conhecer as notas obtidas no 1.º período letivo, enquanto indicador de aproveitamento escolar.

Assim, venho por este meio solicitar que autorize a participação do seu educando no presente estudo. A participação é livre e voluntária, pelo que o aluno abandonar este estudo em qualquer momento, se assim for a sua vontade. Os dados serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e considerados apenas para fins desta investigação. Após o tratamento dos dados, os mesmos serão armazenados, selados, em local seguro na universidade, com salvaguarda de confidencialidade e por um período legal previsto em investigação, findo o qual serão destruídos. Caso assim o deseje, poderá conhecer os principais resultados globalmente obtidos após finalização do trabalho.

Agradecemos a sua importante disponibilidade e colaboração. Qualquer dúvida, não hesite em contactar.

Com os melhores cumprimentos

Ana Lages
Estudante de Mestrado
Universidade Católica Portuguesa
ana.lages92@gmail.com

Prof. Doutora Íris M. Oliveira
Professora Auxiliar Convidada
Universidade Católica Portuguesa
imoliveira@ucp.pt

Eu, _____, consinto/não consinto (risque o que não se aplicar) o meu educando _____ a participar no trabalho apresentado. Reconheço que o trabalho académico me foi devidamente explicado e compreendo a possibilidade de, agora ou mais tarde, colocar questões acerca do trabalho. Asseguraram-me que a informação recolhida será guardada de forma confidencial. Percebo ainda que sou livre de, a qualquer momento, abandonar a colaboração no trabalho.

Data de hoje: ___/___/___

Anexo VII

Pedido de Consentimento Informado aos Alunos

Caro/a Aluno/a

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, encontro-me a elaborar uma dissertação orientada pela Prof.^a Doutora Íris Oliveira, com o intuito de perceber de que modo a autorregulação emocional se relaciona com o envolvimento e o aproveitamento escolar de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo justifica-se por evidência científica que reconhece a importância de competências emocionais e do envolvimento na escola para o aproveitamento escolar.

Para desenvolver este trabalho, é necessário que alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico respondam a dois questionários – um sobre autorregulação emocional e outro sobre envolvimento na escola - integrados neste formulário online. Será também necessário conhecer as notas obtidas no 1.º período letivo, enquanto indicador de aproveitamento escolar. Não existem respostas certas nem erradas; apenas se procura perceber como é que habitualmente uma pessoa pensa e reage, sendo o mais honesto/a possível.

Assim, venho por este meio solicitar a tua participação neste estudo. A tua participação é livre e voluntária, pelo que podes abandoná-la em qualquer momento, se assim for a tua vontade. Os dados serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e considerados apenas para esta investigação. Se assim o desejares, poderás conhecer os principais resultados globalmente obtidos após finalização do trabalho.

Agradecemos a tua importante disponibilidade e colaboração. Qualquer dúvida, não hesites em contactar.

Com os melhores cumprimentos
Ana Lages
Estudante de Mestrado
Universidade Católica Portuguesa
ana.lages92@gmail.com

Prof. Doutora Íris M. Oliveira
Professora Auxiliar Convidada
Universidade Católica Portuguesa
imoliveira@ucp.pt

Anexo VIII

Protocolo de Recolha de dados



CATOLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Section 1 of 5

Autorregulação Emocional, Processos e Resultados Académicos ✕ ⋮

Caro/a Aluno/a

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, encontro-me a elaborar uma dissertação orientada pela Prof.ª Doutora Íris Oliveira, com o intuito de perceber de que modo a autorregulação emocional se relaciona com o envolvimento e o aproveitamento escolar de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo justifica-se por evidência científica que reconhece a importância de competências emocionais e do envolvimento na escola para o aproveitamento escolar.

Para desenvolver este trabalho, é necessário que alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico respondam a dois questionários – um sobre autorregulação emocional e outro sobre envolvimento na escola - integrados neste formulário online. Será também necessário conhecer as notas obtidas no 1.º período letivo, enquanto indicador de aproveitamento escolar. Não existem respostas certas nem erradas; apenas se procura perceber como é que habitualmente uma pessoa pensa e reage, sendo o mais honesto/a possível.

Assim, venho por este meio solicitar a tua participação neste estudo. A tua participação é livre e voluntária, pelo que podes abandoná-la em qualquer momento, se assim for a tua vontade. Os dados serão tratados de modo a garantir a confidencialidade e considerados apenas para esta investigação. Se assim o desejares, poderás conhecer os principais resultados globalmente obtidos após finalização do trabalho.

Agradecemos a tua importante disponibilidade e colaboração. Qualquer dúvida, não hesites em contactar.

<p>Com os melhores cumprimentos</p> <p>Ana Lages Estudante de Mestrado Universidade Católica Portuguesa ana.lages92@gmail.com</p>	<p>Prof. Doutora Íris M. Oliveira Professora Auxiliar Convidada Universidade Católica Portuguesa imoliveira@ucp.pt</p>
---	--

Ao participar neste estudo, compreendo que a minha participação é voluntária e que os dados recolhidos serão ^{*} totalmente confidenciais.

Sim

Não

Section 2 of 5

Contacto



Description (optional)

Nome (apenas para cruzamento com notas do 1.º período): *

Short-answer text

Email (caso tenhas interesse em conhecer, no final do estudo, os principais resultados):

Short-answer text

Section 3 of 5

Caracterização Sociodemográfica e Académica



De seguida, apresentam-se questões para caracterização sociodemográfica e académica.

Por favor, lê atentamente cada pergunta e clica na opção correspondente nas perguntas fechadas ou responde por extenso nas perguntas abertas.

1. Idade: *

Short-answer text

2. Sexo: *

 Feminino Masculino

3. Nacionalidade: *

Short-answer text

4. Com quem vives? *

Short-answer text

5. Escolaridade do Pai: *

- Sem escolaridade
- 1.º Ciclo
- 2.º Ciclo
- 3.ºCiclo
- Ensino Secundário
- Ensino Superior
- Não sei

6. Situação Profissional do Pai: *

- Empregado
- Desempregado
- Reformado
- Outra
- Não sei

7. Profissão do Pai (atual ou última desempenhada): *

Short-answer text

8. Escolaridade da Mãe *

- Sem Escolaridade
- 1.º Ciclo
- 2.º Ciclo
- 3.º Ciclo
- Ensino Secundário
- Ensino Superior
- Não sei

9. Situação Profissional da Mãe *

- Empregada
- Desempregada
- Reformada
- Outra
- Não sei

10. Profissão da Mãe (atual ou última desempenhada): *

Short-answer text

11. Qual o ano de escolaridade estás a frequentar? *

- 5.º ano
- 6.º ano

14. Já reprovaste alguma vez? *

Sim

Não

14.1 Se respondeste "Sim", em que ano(s) de escolaridade?

Short-answer text

15. Atualmente, és acompanhado em tutoria ou outro serviço de apoio na tua escola? *

Sim

Não

16. Atualmente, tens explicações fora da escola? *

Sim

Não

17. Atualmente, participas em alguma atividade extracurricular? *

Sim

Não

17.1. Se respondeste "Sim", qual (exemplo: clubes, associação de estudantes)?

Short-answer text

- | | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 11. Perturbo ... | <input type="radio"/> |
| 12. Comento... | <input type="radio"/> |
| 13. Quando ... | <input type="radio"/> |
| 14. A minha ... | <input type="radio"/> |
| 15. Sou mal-... | <input type="radio"/> |
| 16. Durante ... | <input type="radio"/> |
| 17. Revejo re... | <input type="radio"/> |
| 18. A minha ... | <input type="radio"/> |
| 19. Estou dis... | <input type="radio"/> |
| 20. Faço sug... | <input type="radio"/> |

Section 5 of 5

Questionário de Regulação Emocional para Crianças e Adolescentes (ERQ-CA): Versão Portuguesa



De seguida, encontrarás um conjunto de afirmações sobre o que costumás fazer para gerir os teus estados emocionais. Por favor, le atentamente cada afirmação e escolhe a opção que melhor corresponde ao teu grau de concordância com cada uma.

Question *

	Discordo Total...	Discordo	Nem Concordo ...	Concordo	Concordo Total...
1. Quando quer...	<input type="radio"/>				
2. Guardo os m...	<input type="radio"/>				
3. Quando quer...	<input type="radio"/>				
4. Quando esto...	<input type="radio"/>				
5. Quando esto...	<input type="radio"/>				
6. Eu controlo o...	<input type="radio"/>				
7. Quando quer...	<input type="radio"/>				
8. Eu controlo o...	<input type="radio"/>				
9. Quando esto...	<input type="radio"/>				
10. Quando que...	<input type="radio"/>				