



Universidades Lusíada

Cardoso, Liane Arezes

Regulação emocional, funcionamento cognitivo e desempenho escolar em crianças em acolhimento residencial e a viver com a família biológica

<http://hdl.handle.net/11067/7760>

Metadados

Data de Publicação	2024
Resumo	<p>As fragilidades na aprendizagem e desempenho escolar das crianças em acolhimento residencial encontram-se extensamente documentadas na literatura e têm fortes implicações na esfera social e política. É, por isso, crucial aprofundar a compreensão sobre as dimensões que contribuem para explicar estas fragilidades. O presente estudo tem como objetivo estudar a associação da regulação emocional, da labilidade negativa e do funcionamento cognitivo com o desempenho escolar em crianças em acolhimento r...</p> <p>Difficulties in learning and school performance among children living in residential care are extensively documented and have significant social and political implications. Therefore, further understanding the dimensions underlying these difficulties is crucial. This study aims to examine the association of emotional regulation, negative lability and cognitive functioning with school performance in children in residential care and children living with their biological families. The sample includ...</p>
Palavras Chave	Psicologia, Psicologia clínica, Regulação emocional, Acolhimento residencial, Crianças, Desempenho escolar, Teste psicológico Emotion Regulation Checklist (ERC), Teste psicológico Escala de Competência Académica das Escalas de Avaliação da Competência Social (SRSS)
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2025-01-16T11:44:17Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada
Porto

Regulação emocional, funcionamento cognitivo e desempenho escolar em crianças em acolhimento residencial e a viver com a família biológica

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

PORTO, 2024

Liane Arezes Cardoso



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada
Porto

Regulação emocional, funcionamento cognitivo e desempenho escolar em crianças em acolhimento residencial e a viver com a família biológica

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

PORTO, 2024

Liane Arezes Cardoso

Trabalho efectuado sob a orientação do/a
Professora Doutora Mariana Lopes de Sousa



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

AVISO LEGAL

O conteúdo desta tese reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta tese pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela. Ao entregar esta tese, o/a autor(a) declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção referências. O autor, declara, ainda, que não divulga na presente tese quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Liane Anny Cardoso

Declaração sob compromisso de honra

(Artigo 6.º, n.º 2 das Normas e orientações para a submissão de trabalhos académicos na plataforma Urkund para deteção de similaridade e plágio)

Eu, abaixo assinado, tenho consciência de que a prática de plágio consiste numa forma de violação da integridade académica, constituindo um crime punível por lei com relevância nos regimes disciplinar, civil e criminal.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a dissertação/tese apresentada é original e que todas as fontes, incluindo as da minha autoria, estão devidamente identificadas e referenciadas.

Porto, 20 de agosto de 2024

O (A) Estudante

Liana Angra Cardoso

Agradecimentos

Ao finalizar este percurso tão especial da minha vida, queria fazer um agradecimento a todos/as aqueles/as que estiveram presentes neste caminho e que me apoiaram ao longo deste percurso.

À minha orientadora, Professora Doutora Mariana Sousa, quero dar um agradecimento especial pelo acompanhamento incansável nestes cinco anos. Os desafios ao longo deste caminho não teriam sido superados se não fosse pela sua paixão na profissão, dedicação, disponibilidade, apoio e empatia. Sinto-me extremamente grata pela oportunidade de ter sido sua aluna e por ter tido o privilégio de realizar este trabalho sob a sua orientação.

Agradeço também, a todos/as os/as docentes da Universidade Lusíada do Porto que fizeram parte deste meu percurso e contribuíram, através da partilha de conhecimentos e experiências, para a minha paixão na psicologia.

À minha família, o meu mais profundo e especial agradecimento pelo apoio e amor incondicional, por me proporcionarem a continuidade dos meus estudos e pela enorme dedicação ao longo destes anos. Ao meu pai e à minha mãe, dedico este trabalho.

Ao meu amigo de 4 patas, agradeço pela companhia e amor incondicional desde 2013. Para sempre no meu coração.

Ao meu namorado, agradeço o apoio, a tranquilidade e carinho transmitidos nesta última etapa desafiante.

A todos/as os/as meus/minhas colegas de turma, pelas brincadeiras e pelos momentos de convívio. Um obrigado especial para a Francisca, o Duarte e o Bruno.

Índice

Resumo	1
Abstract.....	3
Lista de Abreviaturas e Siglas	4
Introdução.....	5
Regulação emocional e labilidade negativa.....	7
<i>Definição dos constructos</i>	7
Desenvolvimento das competências de regulação emocional.....	8
Regulação emocional em crianças em acolhimento residencial	9
Diferenças em função do sexo atribuído à nascença.....	11
Desempenho escolar	13
Definição do constructo	13
Desempenho escolar em crianças em acolhimento	14
Regulação emocional, labilidade negativa e desempenho escolar	16
Competência cognitiva verbal e não verbal	17
Definição dos constructos	17
Competência cognitiva verbal e não verbal em crianças em acolhimento residencial .	19
Competência cognitiva verbal e não verbal e desempenho escolar	21
Sexo atribuído à nascença e desempenho escolar.....	24
Idade e desempenho escolar.....	25

Objetivos e hipóteses de investigação	26
Método.....	28
Participantes.....	28
Medidas e instrumentos	29
Dados sociodemográficos	29
Regulação emocional e labilidade negativa	30
Desempenho escolar.....	31
Competências cognitivas verbais e não verbais	32
Procedimento	32
Recrutamento das/os Participantes.....	32
Recolha de dados.....	34
Análise Estatística	35
Resultados.....	36
Diferenças na Regulação Emocional, na Competência Cognitiva Verbal, na Competência Cognitiva Não Verbal, Labilidade Negativa e no Desempenho Escolar em função do grupo	36
Diferenças em função do sexo atribuído à nascença	38
Diferenças em função do grupo etário	40
Análises Correlacionais	41
Modelo de Regressão.....	44

Discussão	45
Diferenças na Competência Cognitiva Verbal, na Competência Cognitiva Não Verbal, na Regulação Emocional, na Labilidade Negativa e no Desempenho Escolar em função do grupo	46
Diferenças em função do sexo atribuído à nascença	48
Diferenças em função do grupo etário	51
Análises Correlacionais	52
Modelo de Regressão	56
Limitações e Sugestões para Estudos Futuros	59
Conclusão	61
Referências	63

Índice de Tabelas

Tabela 1. <i>Diferenças na Regulação Emocional, Competência Cognitiva Verbal e Competência Cognitiva Não Verbal em função do grupo (N = 92)</i>	37
Tabela 2. <i>Diferenças na Labilidade Negativa e Desempenho Escolar em função do grupo (Crianças em acolhimento residencial n=45; Crianças a viver com a família biológica n=47)</i>	38
Tabela 3. <i>Diferenças na Regulação Emocional, Vocabulário e Cubos em função do sexo</i>	39
Tabela 4. <i>Diferenças na Labilidade Negativa e no Desempenho Escolar em função do sexo (Feminino n=47; Masculino n=45)</i>	39
Tabela 5. <i>Diferenças na Regulação Emocional, Competência Cognitiva Verbal e Competência Cognitiva Não Verbal em função do grupo etário</i>	40
Tabela 6. <i>Diferenças na Labilidade Negativa e Desempenho Escolar em função do grupo etário (6-8 anos versus 9-10 anos)</i>	41
Tabela 7. <i>Correlações de Spearman entre o Grupo, o Sexo, a Idade, a Competência Cognitiva Verbal, a Competência Cognitiva Não Verbal, a Regulação Emocional, a Labilidade Negativa e o Desempenho Escolar</i>	43
Tabela 8. <i>Modelo de Regressão (N=92)</i>	45

Resumo

As fragilidades na aprendizagem e desempenho escolar das crianças em acolhimento residencial encontram-se extensamente documentadas na literatura e têm fortes implicações na esfera social e política. É, por isso, crucial aprofundar a compreensão sobre as dimensões que contribuem para explicar estas fragilidades. O presente estudo tem como objetivo estudar a associação da regulação emocional, da labilidade negativa e do funcionamento cognitivo com o desempenho escolar em crianças em acolhimento residencial e em crianças que vivem com a família biológica. A amostra integra 94 crianças (46 em acolhimento residencial; 48 a viver com a família biológica), entre os 6 e os 10 anos ($M = 8.30$; $DP = 1.00$). A regulação emocional foi avaliada com recurso a *Emotion Regulation Checklist* (ERC). As competências cognitivas verbais e não verbais foram aferidas com os subtestes de Vocabulário e Cubos da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – 3ª edição (WISC-III). Para avaliar o desempenho escolar, mobilizou-se a Escala de Competência Académica das Escalas de Avaliação da Competência Social (SRSS). Observou-se que as crianças em acolhimento evidenciavam maior labilidade negativa e uma menor competência cognitiva verbal e não verbal do que as que viviam com a família biológica. Verificou-se, também, que as crianças entre os 9 e os 10 anos eram mais competentes nas duas dimensões do funcionamento cognitivo avaliadas do que as crianças entre os 6 e os 8 anos. Adicionalmente, observou-se que as crianças mais competentes na dimensão verbal e que exibiam menores níveis de labilidade negativa apresentavam um melhor desempenho escolar. Os resultados enfatizam a importância de proporcionar às crianças em acolhimento oportunidades de desenvolvimento das competências cognitivas verbais, mais estreitamente associados ao desempenho escolar, e das competências de regulação emocional para exponenciar o seu desempenho escolar.

Palavras-chave: Regulação emocional, funcionamento cognitivo, desempenho escolar, acolhimento residencial, crianças

Abstract

Difficulties in learning and school performance among children living in residential care are extensively documented and have significant social and political implications. Therefore, further understanding the dimensions underlying these difficulties is crucial. This study aims to examine the association of emotional regulation, negative lability and cognitive functioning with school performance in children in residential care and children living with their biological families. The sample included 94 children (46 in residential care; 48 living with their biological families) aged between 6 and 10 ($M = 8.30$; $SD = 1.00$). Emotion regulation was evaluated with the Emotion Regulation Checklist (ERC). Non-verbal and verbal cognitive competencies were measured with the Vocabulary and Block Design subtests of the Wechsler Intelligence Scale for Children - 3rd edition (WISC-III). The Academic Competence Scale of the Social Competence Rating Scales (SCRS) was used to assess academic performance. Children in residential care exhibited greater negative lability and lower non-verbal and verbal cognitive competencies than those living with their biological families. Additionally, children aged between 9 and 10 were more competent in the two dimensions of cognitive functioning analyzed than children between 6 and 8. Furthermore, children who were more competent in the verbal dimension and exhibited lower levels of negative lability performed better at school. The results highlight the importance of providing children in residential care with opportunities to develop verbal cognitive skills, which are more closely associated with school performance, and emotional regulation skills to boost their academic success.

Keywords: Emotional regulation, cognitive functioning, school performance, foster care, children

Lista de Abreviaturas e Siglas

CAR – Centro de Acolhimento Residencial

DP – Desvio-padrão

ERC - *Emotion Regulation Checklist*

LIJ - Lares de Infância e Juventude

M - Média

Mdn - Mediana

NSE - Nível socioeconómico

RGPD - Regulamento Geral de Proteção de Dados

SD – *Standard deviation*

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

SRSS - Escala de Competência Académica das Escalas de Avaliação da Competência Social

WISC-III - Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças - 3ª edição

WISC-IV - Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - 4º edição

WISC-V - Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - 5º edição

Introdução

O acolhimento residencial é uma das medidas de proteção mais frequentemente mobilizada em Portugal (Instituto da Segurança Social, 2023; Porter et al., 2020). De acordo com o relatório CASA (Instituto da Segurança Social, 2023), a 1 de novembro de 2022, encontravam-se em acolhimento residencial e familiar 6347 crianças e jovens, distribuídas/os pelas diferentes respostas sociais. Nesse ano, deram entrada no sistema de acolhimento 2.228 crianças e jovens, tendo-se verificado um aumento de 19% face a 2021.

Entre os motivos conducentes à entrada no sistema de acolhimento destas/es crianças e jovens, encontram-se: i) a negligência (69%); ii) situações de adversidade (e.g., ausência temporária de suporte familiar, exposição a comportamentos desviantes por parte das/os cuidadoras/es, abandono) (12%); iii) os maus-tratos psicológicos (11%); iv) os maus-tratos físicos (4%) e v) a violência sexual (3%) (Instituto da Segurança Social, 2023).

Diversos estudos demonstram que o acolhimento residencial tem um impacto negativo nos diferentes domínios do desenvolvimento da criança, nomeadamente no físico, cognitivo, emocional e social (Bello & Gumarao, 2016; Chernego et al., 2023; González-García et al., 2017; Giotakos, 2020; Hermenau et al., 2014; Johnson et al., 2006; Jorjadze, 2023; Merz, et al., 2016; Monshouwer et al., 2015; Sousa et al., 2021; Zhukova et al., 2020).

Aprofundar a compreensão sobre a extensão deste impacto, é crucial, não apenas do ponto de vista clínico, como também social e político, uma vez que as crianças em acolhimento apresentam uma maior vulnerabilidade para desenvolver problemas de saúde mental, experienciar insucesso escolar e evidenciar problemas de ajustamento ao longo da trajetória de desenvolvimento, nomeadamente o envolvimento em conduta criminal e abuso de substâncias (Baglivio et al., 2020; Basto-Pereira et al., 2022; Cui & Liu, 2020; Moss et al., 2020; Nsabimana, 2019; Scully et al., 2020).

Entre os efeitos negativos associados à experiência de acolhimento, destacam-se as dificuldades evidenciadas pelas crianças em acolhimento residencial na aprendizagem e desempenho escolar. O *gap* educacional entre crianças em acolhimento residencial e crianças a viver com a família biológica encontra-se extensamente descrito na literatura e tem consequências nefastas, que não se cingem ao processo de aprendizagem e percurso escolar destas crianças, mas alargam-se à vida adulta nas suas diferentes dimensões (Strathearn et al., 2020; Roseby & Gascoigne, 2021).

Com efeito, o insucesso e abandono escolar, podem limitar significativamente as oportunidades futuras das crianças, estando associados a rendimentos salariais mais baixos, saúde física mais frágil, a par de uma deterioração da saúde, qualidade de vida e bem-estar (Daily et al., 2020; Mireles et al., 2020; Mota & Matos, 2015; Vinas-Forcade et al., 2021). A exploração mais aprofundada dos processos subjacentes ao frágil desempenho escolar destas crianças pode fornecer pistas importantes para potenciais intervenções a realizarem em contexto de acolhimento, bem como informar as/os decisoras/es políticas/os sobre as medidas a desenhar e implementar para proteger e promover a inclusão desta população de risco.

Esta dissertação encontra-se organizada em cinco secções. Na primeira, apresenta-se enquadramento teórico do estudo, os objetivos e as hipóteses de investigação. Na segunda, descrevem-se os aspetos metodológicos. Na terceira, analisam-se os resultados obtidos. Na quarta, são discutidos estes resultados. Reflete-se, também, sobre as limitações do estudo e serão desenhadas sugestões para futuros estudos. Na quinta secção, são exploradas as principais conclusões deste estudo e as suas implicações, quer para a intervenção psicológica com crianças e jovens em acolhimento residencial, quer para os domínios social e político.

Regulação emocional e labilidade negativa

Definição dos constructos

A regulação emocional refere-se à expressão adequada das emoções de acordo com as exigências e especificidades do contexto (MacNeill & Pérez-Edgar, 2020; Madariaga et al., 2014; Kim-Spoon et al., 2013; McRae & Ross, 2020; Thompson & Meyer, 2007; Shields & Cicchetti, 1997; Sousa et al., 2021). Reporta-se aos processos através dos quais os indivíduos influenciam as emoções que têm, quando as têm, como as experienciam e expressam (Gross, 2015). Espelha-se no aumento, ou diminuição, da sua expressão, assim como na intensidade e na duração da mesma (Gross & Jazaieri, 2014). O processo de regulação emocional é, frequentemente, consciente e deliberado, contudo, também pode ocorrer, implicitamente, fora da consciência do indivíduo (Braunstein, et al., 2017; Koole et al., 2015). Pode ser intrínseca/intrapessoal, (i.e., indivíduo regula as suas próprias emoções), ou extrínseca/intrapessoal (i.e., o sujeito ajuda outra/os a regular as suas emoções) (Gross & Jazaieri, 2014). As estratégias da regulação emocional têm fortes implicações para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, bem como para a estruturação da sua personalidade (Franco, 2016). As boas competências de regulação emocional estão positivamente associadas ao funcionamento psicológico adaptativo (Iwakabe et al., 2023).

A regulação emocional está estreitamente associada à labilidade negativa, embora se tratem de constructos distintos (Guetta et al., 2022; Kim-Spoon et al., 2013; Leaberry et al., 2017; McRae & Gross, 2020; Rothbart et al., 2006; Shields & Cicchetti, 1997; Sousa et al., 2023). A labilidade negativa pode ser definida como a desregulação das emoções, que se reflete em mudanças intensas nos estados emocionais, falta de flexibilidade emocional e afeto negativo desregulado (Leaberry et al., 2017). Reflete-se num estilo de resposta emocional-

mente mais intenso e a dificuldades em recuperar a ativação gerada por essas respostas emocionais (Dunsmore et al., 2013; Duprey et al., 2023; Klein et al., 2022; Larsen et al., 2000; Panayiotou et al., 2021). Está positivamente associada a vulnerabilidades na esfera socioemocional, à emergência e estruturação de psicopatologia (Chaplin et al., 2005; Cole et al., 2017; Gross & Jazaieri, 2014), à labilidade do humor, pouca ou nenhuma flexibilidade cognitivo-emocional na leitura e processamento de sinais emocionais (Kim-Spoon et al., 2013).

Desenvolvimento das competências de regulação emocional

Os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o desenvolvimento da regulação emocional (Cicchetti & Schneider-Rosen, 1986; Girme et al., 2021; Harrington et al., 2020; Smith & Pollak, 2020). Durante a infância, a criança desenvolve respostas biológicas e comportamentais complexas que lhe permitem para manter, inibir, ou aumentar, a intensidade das experiências emocionais para atingir os objetivos específicos e responder adequadamente às exigências ambientais (Perry & Calkins, 2020). O desenvolvimento das competências de regulação emocional ajuda a criança a desenvolver estratégias de regulação comportamental mais ajustadas, bem como as suas competências sociais, que se configuram como dimensões estruturantes no seu desenvolvimento e ajustamento (Favieri et al., 2021; Hamaidi et al., 2021).

Alguns estudos revelaram que as competências de regulação emocional da criança se tornam mais complexas, integradas e sofisticadas, durante os anos da pré-escola e da escola primária (Gross, 2015; Rubin et al., 1995; Saarni, 1990). Estes ganhos são justificados pelo maior desenvolvimento no pensamento representativo e nas capacidades de processamento de informação (Harris, 1989; Saarni & Harris, 1989), que promovem a adaptação e a compreensão emocional (Harter & Buddin, 1987; McCoy & Masters, 1985; Wintre & Vallence,

1994). Nesta fase da trajetória de desenvolvimento, as crianças têm maior conhecimento sobre as regras e potenciais discrepâncias entre experiências internas e expressões emocionais (Gnepp & Hess, 1986; Saarni, 1979). Conquistam autonomia na gestão das suas próprias expressões afetivas de acordo com as exigências do contexto e na integração de pistas complexas relativas às emoções e reações dos outros (Gnepp, 1989; Saarni, 1989; Underwood et al., 1992).

O desenvolvimento das competências de regulação emocional é potenciado pela exposição a ambientes social adequados e emocionalmente estáveis (Cole, 2014; Luna et al., 2010; Oloye & Flouri, 2021; Schore, 2015; Thompson, 2011; Williams & Yogman, 2023; Zheng, 2023). Por contraposição, a exposição a adversidades, como maus-tratos, violência e pobreza estão associadas a um risco acrescido de desenvolver um espectro amplo de problemas de saúde mental (Chaix & Baudou, 2022; Delaville & Pennequin, 2019; Duprey et al., 2023; Gruhn & Compas, 2020; Milojevich et al., 2020; Resch & Parzer, 2021; Rossman, 2021).

Regulação emocional em crianças em acolhimento residencial

Diversos estudos mostram que os maus-tratos e a negligência podem afetar negativamente o desenvolvimento das competências de regulação emocional da criança (Bonet & Gimeno-Santos, 2020; Delaville & Pennequin, 2019; Cheng & Langevin, 2022; Gruhn & Compas, 2020; Ismayilova et al., 2019; Reffi et al., 2023; Sousa et al., 2021).

Um dos fatores de risco mais poderosos para o desenvolvimento de fragilidades na regulação das emoções é a exposição a eventos que geram *stress* agudo e crónico, bem como a experiências adversas (Chinn et al., 2021; Compas et al., 2017; Evans et al., 2013; Kushner, 2015). As dificuldades na regulação emocional são frequentes nas crianças em acolhimento

residencial (Batki, 2018; Gunnar et al., 2000), sendo especialmente notórias no confronto com estímulos percebidos como ameaçadores (Pollak et al., 2005).

A evidência mostra que as crianças em acolhimento residencial tendem a evidenciar uma maior dificuldade na regulação emocional do que as que vivem com a família biológica (Ellis et al., 2014; Gameiro et al., 2023; Hébert et al., 2018; Ismayilova et al., 2023; Kim et al., 2009; Kim-Spoon et al., 2013; Lavi et al., 2019; Maughan & Cicchetti, 2002; Milojevich et al., 2019; Romens & Pollak, 2012; Sousa et al., 2023). Estes efeitos estão estreitamente associados à duração do período de acolhimento, dado que períodos prolongados de acolhimento institucional estão associados a competências de regulação emocional mais frágeis e maior instabilidade emocional nas crianças (Gaugler et al., 2005; Shi et al., 2021; Sousa et al., 2023; Tottenham et al., 2010). Crianças com histórico de abuso tendem a apresentar uma maior desregulação do afeto negativo, demonstram uma maior dificuldade em lidar com a frustração, exibem níveis mais elevados de raiva e podem ter dificuldade em desenvolver estratégias eficazes para gerir e regular as suas emoções (Andreou et al., 2018; Kelly et al., 2015; Lavi et al., 2019; Zheng, 2023).

Embora os efeitos negativos da experiência de acolhimento no desenvolvimento e ajustamento das crianças, a experiência de acolhimento residencial pode ter um efeito desconfirmatório na trajetória de desenvolvimento destas crianças (Cooley et al., 2015; Corval et al., 2017; Henson et al., 2024; Lino et al., 2016; McGregor et al., 2021; Turner et al., 2023; Wendt et al., 2019). A construção de relações estáveis e securizantes no contexto das casas de acolhimento pode auxiliar a criança no desenvolvimento de competências de modulação do seu comportamento e emoções (Masten 2015). A consolidação destes vínculos poderá

contribuir para que a criança desenvolva padrões consistentes de respostas às exigências ambientais, que promovem o desenvolvimento da autorregulação nas crianças (DePasquale, 2020; Pratt et al. 2017; Wade et al., 2020; Woltering et al., 2015).

A investigação mostra que as competências de regulação emocional, bem como os mecanismos hormonais, mecanismos fisiológicos e a atividade cerebral que lhe estão subjacentes, continuam a evoluir no contexto das interações com cuidadores, amigos próximos e parceiros ao longo da vida (Calkins, 2011; Hill et al., 2023; Maitre et al., 2021; Sprecher et al., 2023). Sugere que, no decurso da trajetória de desenvolvimento, a criança se confronta com diversas oportunidades para aprimorar mecanismos e comportamentos reguladores, mesmo quando foi exposta a um contexto adverso, numa fase anterior do seu desenvolvimento.

Diferenças em função do sexo atribuído à nascença

As diferenças na regulação emocional em função do sexo atribuído à nascença encontram-se descritas na literatura (Bender et al., 2012; Eschenbeck et al., 2007; Goubet & Chrysikou, 2019; Kohls et al., 2020; López-Pérez & Pacella, 2019).

Os estudos indicam, de forma consistente, que as crianças do sexo feminino tendem a utilizar estratégias mais eficazes para modular as suas respostas emocionais, em comparação com as do sexo masculino (López-Pérez & Pacella, 2019; Sanchis-Sanchis et al., 2020; Veijalainen et al., 2021; Kaur et al., 2022). As raparigas demonstram, também, uma maior compreensão das emoções expressas pelas/os outras/os (López-Pérez & Pacella, 2019; Maciejewski et al., 2015) e uma maior vigilância face às suas reações emocionais (López-Pérez & Pacella, 2019; Putra et al., 2023).

Por contraposição, os rapazes apresentam mais dificuldades na regulação emocional, o que os leva a evidenciar níveis acrescidos de labilidade negativa (Sanchis-Sanchis et al.,

2020). Os rapazes demonstram, geralmente, uma maior propensão para conter, ou suprimir, a expressão das suas diversas emoções (Kaur et al., 2022; Megías-Robles et al., 2019). Porém, a expressão de agressividade tende a ser mais exacerbada nos rapazes (Bandeira & Hutz, 2012; Liang et al., 2007; Sanchis-Sanchis et al., 2020), o que reflete as suas dificuldades na regulação destas respostas emocionais negativas (Chaplin & Aldao, 2013; Gilliom et al., 2002).

Portanto, diversos estudos suportam que existe uma maior eficácia nas raparigas em regular as suas emoções (Frere et al., 2020; López-Pérez & Pacella, 2019; Sanchis-Sanchis et al., 2020; Zhang et al., 2023). Contudo, alguns estudos também mostram que há uma maior tendência das raparigas para suprimir a expressão de emoções negativas (Sanchis-Sanchis et al., 2020), o que está associado a problemas de internalização, como a ansiedade e a depressão (Garaigordobil, 2023; Olivier, et al., 2022; Tully et al., 2019).

Apesar desta tendência em suprimir emoções negativas, os rapazes continuam a ter uma maior dificuldade na regulação emocional por suprimirem, tanto emoções de afeto positivo, como negativo (Leaberry et al., 2017; Dunsmore et al., 2013; Duprey et al., 2023; Kim-Spoon et al., 2013; Sanchis-Sanchis et al., 2020; Sousa et al., 2023; Zhang et al., 2023). Apresentando, assim, níveis de tensão emocional superiores, contribuindo para a existência de uma maior labilidade negativa (i.e., expressão muito intensa e desajustada face às exigências contextuais de emoções negativas e dificuldade em recuperar de reações emocionais negativas intensas) do que o sexo feminino (Sanchis-Sanchis et al., 2020; Zhang et al., 2023).

Para estas diferenças nas competências de regulação e expressão emocional, os papéis e os estereótipos socialmente inculcados, potencialmente têm um impacto determinante. Tende a observar-se um encorajamento dos rapazes a reprimir a sua expressão emocional, contudo, na expressão de emoções negativas, nomeadamente de zanga e agressividade, tende a ser

socialmente mais aceite do que nas raparigas (Blodgett et al., 2020; Randell et al., 2015). Por outro lado, as raparigas tendem a ser reforçadas, por expressarem as suas emoções, nos seus diferentes contextos (Dawel et al., 2022).

Assim, de facto, o contexto sociocultural influencia a maneira como a criança interpreta as suas próprias emoções, como expressa as emoções e como avalia as emoções dos outros, devido à internalização de normas, crenças e valores da sua cultura (López-Pérez & Pacella, 2019). Contudo, as diferenças em função do sexo na regulação emocional não são apenas resultado de fatores extrínsecos (i.e., representações sociais sobre os papéis e a identidade de género), mas sim, da combinação desses com fatores intrínsecos (i.e., fatores genéticos e predisposição temperamental) (González & Rodríguez, 2020; Haslam et al., 2020; Liddell & Williams, 2019; López-Pérez & Pacella, 2019; Medda et al., 2019; Milovanović et al., 2018).

Desempenho escolar

Definição do constructo

O desempenho escolar pode ser descrito como o grau que os jovens alcançam as metas específicas estabelecidas pelos contextos educativos, além da proficiência e competência que evidenciam nas disciplinas que integram o seu currículo escolar (Marks et al., 2015; Montes et al., 2007). Está relacionado com a quantidade e/ou qualidade do trabalho realizado pela criança nas diversas áreas disciplinares (Howie & Pate, 2012; Steinmayr et al., 2014).

O desempenho escolar é um constructo complexo e multidimensional, que está associado a um cumprimento de metas cognitivas que abrangem uma variedade de áreas, como o pensamento crítico, e são extensíveis a domínios específicos, incluindo a leitura, a escrita, a matemática, as ciências e a literatura (Steinmayr et al., 2014). Desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, influenciando diretamente a sua capacidade de superação,

o seu estado de saúde emocional e os resultados a longo prazo, como as oportunidades de emprego e o bem-estar geral (Peng & Kievit, 2020). A competência em domínios académicos, como a leitura e a matemática, está positivamente associada a uma maior escolarização, a um melhor desempenho escolar e profissional, a melhorias na saúde física e mental, assim como a um aumento da esperança média de vida (Calvin et al., 2017; Kuncel & Hezlett, 2010).

Desempenho escolar em crianças em acolhimento

A discrepância no desempenho escolar entre crianças em acolhimento residencial e crianças que vivem com a sua família biológica é suportada por diversos estudos (Armfield et al., 2020; Berger et al., 2023; Berridge, 2007; Garcia-Molsosa et al., 2021; Mannay, 2015; Montserrat & Casas, 2018; Tessier et al., 2018; Townsend et al., 2023; Vinet & Zhedanov, 2011). As crianças em acolhimento residencial demonstram, frequentemente, desinteresse face ao estudo, reduzida motivação para a aprendizagem, dificuldades cognitivas, dificuldades de aprendizagem, um maior número de retenções, bem como mais insucesso e abandono escolar (Armfield et al., 2020; Berger et al., 2023; Fantuzzo & Perlman, 2007; Manso et al., 2011; Ringle, et al., 2010; Romano et al., 2015; Schelble, et al., 2010; Townsend et al., 2023).

Segundo o relatório CASA (Instituto da Segurança Social, 2023), em 2022, dos 6.347 jovens que residiam em casas de acolhimento, 817 frequentaram o ensino obrigatório. Destes, 32,6% tinham 10 anos ou mais, sinalizando problemas de retenção e insucesso escolar. Adicionalmente, 1.948 jovens em acolhimento foram encaminhados para as Equipas Multidisciplinares das escolas, compostas por professoras/es e profissionais que desenvolvem medidas de apoio e inclusão adaptadas às necessidades individuais de cada um, visando beneficiar de intervenções educativas específicas. Além disso, as crianças e jovens que foram vítimas de

maus-tratos têm quase o dobro da probabilidade de necessitar de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, em comparação com aqueles que não sofreram abusos (Finch et al., 2021; Goerge et al., 1992; Johnson-Reid et al., 2004; Schlecht et al., 2023; Walsh et al., 2023).

Os frágeis resultados escolares das crianças em acolhimento estão intimamente relacionados com as experiências familiares adversas por elas vivenciadas, nomeadamente maus-tratos, violência doméstica, precariedade financeira, a par do confronto com a necessidade de gerir exigentes mudanças, como mudanças de escola e de casas de acolhimento residencial. Acresce que estas crianças apresentam, frequentemente, problemas de comportamento que têm um impacto negativo no seu desempenho escolar (Ferguson & Wolkow, 2012; Herbers et al., 2012; Romano et al., 2015; Somers et al., 2020). O seu frágil desempenho escolar tende a ser observado desde numa idade precoce e a tornar-se mais pronunciado ao longo da trajetória de desenvolvimento, tendo efeitos a longo prazo, que limitam as suas oportunidades laborais futuras, assim como o rendimento que irão auferir e o seu bem-estar (Berlin et al., 2019).

As frequentes e sucessivas mudanças de escola a que estão sujeitas as crianças em acolhimento residencial levam a que sofram os efeitos da descontinuidade nas medidas de apoio, atrasos nas matrículas, assim como do estigma associado ao facto de viverem em instituições (Burns, 2022; Crozier & Barth, 2005; Kortenkamp & Ehrle, 2002; Runyan & Gould, 1994; Smithgall et al., 2005; Stone et al., 2007; Burley & Halpern, 2001). Estas mudanças de escola e as suas implicações exercem um efeito negativo adicional no desempenho escolar e no desenvolvimento social destas crianças, devido à rutura e à falta de continuidade entre escolas e professores (Cassarino-Perez et al., 2018, Clemens et al., 2019, Courtney et al., 2004, Courtney et al., 2004, Fawley-King et al., 2017, Stone, 2007).

Regulação emocional, labilidade negativa e desempenho escolar

A associação entre a regulação emocional e o desempenho escolar encontra-se amplamente suportada pela evidência disponível (Alzahrani et al., 2019; Camacho-Morles et al., 2021; Green et al., 2021; Harrington et al., 2020; Hayat et al., 2020; Hoffmann et al., 2020; MacCann et al., 2020; Pekrun et al., 2023). Os ambientes de prestação de cuidados precoces que potenciam a seleção e a utilização de estratégias de regulação emocional adaptativas podem ter um impacto significativo na aprendizagem e desempenho escolar das crianças (Harrington et al., 2020; Hill & Craft, 2003; Kopp, 1989; Martínez Sánchez, 2019; Usán & Quílez, 2021).

Aprender a regular a expressão das emoções para responder adequadamente às exigências ambientais é um importante preditor do desempenho escolar, nomeadamente de melhores resultados nas diferentes disciplinas e de um menor número de retenções, mesmo após o controlo de variáveis associadas ao desempenho cognitivo (Pecherkina et al., 2023; Quílez-Robres et al., 2023). As competências de regulação emocional viabilizam a regulação das reações emocionais que permitem a manutenção da atenção sustentada nas tarefas escolares e a aquisição de informação, desempenhando um papel fundamental na aprendizagem escolar (De Neve et al., 2023; Graziano et al., 2007). A regulação emocional facilita os processos de regulação da atenção, diminuindo a distratibilidade da criança e permitindo-lhe que se mantenha uma atitude emocionalmente mais positiva face aos desafios escolares (Denham et al., 2012; Gumora & Arsenio, 2002; Romero-Ayuso et al., 2022). As crianças mais competentes na regulação emocional tendem a ser descritas pelas/os docentes como mais fáceis de ensinar, tendendo, assim, a apresentar um melhor desempenho escolar (Blair, 2002; Frivold Kostøl & Cameron, 2021; Nelson et al., 2007).

Por contraposição, as crianças com dificuldades na regulação emocional tendem a evidenciar mais dificuldades em seguir instruções e em codificar e recordar informação (Raver et al., 2007; Romero-Ayuso et al., 2022). Os défices na regulação emocional podem ter um impacto negativo profundo no desempenho escolar das crianças e jovens a longo prazo, podendo a severidade destes efeitos ultrapassar o impacto exercido pelo défice nas competências cognitivas associadas às dificuldades de aprendizagem (e.g., Anderson et al., 2001; Järvenoja et al., 2023; Järvenoja et al., 2018). Diversos estudos mostram que as crianças menos competentes na regulação emocional tendem a ter uma maior dificuldade em participar em contextos escolares, a ser menos eficazes na aprendizagem e a desenvolver relações interpessoais saudáveis com os pais, professoras/es e colegas (Calkins & Perry, 2016; De Neve et al., 2023; Vecchio et al., 2023; Zhu et al., 2021).

No contexto escolar, as crianças em acolhimento residencial tendem a evidenciar uma maior propensão para serem rejeitadas pelos seus pares como parceiros/as em tarefas escolares, embora possam ter amigos/as com quem se envolvem em atividades de lazer (Matheson et al., 2017; Osher et al., 2020; Tang et al., 2021; Radacina, 2024). Adicionalmente, a investigação tem demonstrado que as crianças em acolhimento residencial são mais propensas a experienciar dificuldades no domínio social devido às dificuldades em relacionar-se com os seus pares e professores/as (Quiroga et al., 2017; Simsek et al., 2007; Zhang et al., 2019).

Competência cognitiva verbal e não verbal

Definição dos constructos

A competência cognitiva verbal pode ser definida como a capacidade de processar e utilizar informações linguísticas de forma eficaz e adaptativa no contexto da comunicação interpessoal (Dai & Li, 2014). Pode ser definida como a capacidade de: i) analisar e sintetizar

informações verbalmente, ii) resolver problemas que exijam a definição de conceitos e categorias conceituais, iii) estabelecer relações entre estes conceitos e categorias, e iv) pensar de forma lógica, completa e consistente em situações que impliquem o raciocínio verbal (Fujioka, 2006).

Devido às aquisições no pensamento visual-figurativo, as crianças em idade pré-escolar utilizam a linguagem para resolver problemas intelectuais, o que leva à rápida formação do pensamento verbal e lógico (Beaver et al., 2008). De acordo com Rudenok et al. (2020), a função simbólica do pensamento emerge por volta desta idade, uma vez que as crianças começam a desenvolver a capacidade de resolver problemas, através da utilização de ações físicas, de ações que requerem material figurativo e julgamento conceitual, o que melhora substancialmente a flexibilidade cognitiva.

De acordo com a teoria das inteligências múltiplas de H. Gardner (1983, 1999), a inteligência verbal requer a capacidade de manipular várias dimensões da linguagem: i) a semântica (i.e., envolve a discussão dos significados e conotações das palavras); ii) a sintaxe (i.e., está associada às regras subjacentes à sequência das palavras e às suas inflexões); iii) a fonética (i.e., relacionada com a capacidade de identificar e discriminar os sons das palavras e as interações entre elas) e iv) a pragmática (i.e., o uso prático da linguagem).

A inteligência verbal permite ao indivíduo usar a retórica (i.e., capacidade de usar a linguagem para persuadir as/os outras/os), a memória (i.e., capacidade de usar a linguagem para evocar informações específicas), a explicação (i.e., capacidade de usar a linguagem na aprendizagem) e a metalinguagem (i.e., a capacidade de refletir sobre a linguagem e o seu uso). Por conseguinte, a fala, a leitura, a escrita e a comunicação multimodal de significado são as unidades cognitivas centrais da inteligência verbal (Shearer, 2018).

Por seu turno, as competências cognitivas não verbais dizem respeito à capacidade de manipular informações não-linguísticas, através da sua representação, transformação e evocação (Medina Herrera et al., 2024; Rimfelda et al., 2017). Envolve a análise e síntese de informações visuais, a par da interpretação e integração de estímulos, como formas, padrões e cores, que permitem uma leitura e resposta adequadas às especificidades do contexto (Kosslyn, 2005). Inclui, de igual modo, a resolução de problemas espaciais, através da manipulação mental de objetos e da compreensão da relação desses objetos com o espaço, essencial para tarefas que requerem a movimentação, construção e visualização tridimensional (Lohman, 1996; Medina Herrera et al., 2024; Rimfelda et al., 2017). O reconhecimento e criação de padrões, mediante a identificação de regularidades e sequências (Hitch et al., 2020; Jones, 2021) são, também, competências cognitivas não verbais estruturantes.

Tendo por base a teoria das inteligências múltiplas de H. Gardner (1983, 1999), quer a inteligência visual-espacial, quer a inteligência lógico-matemática podem ser enquadradas como competências cognitivas não verbais. A inteligência visuoespacial requer a capacidade de manipular e criar representações visuais do mundo, incluindo a perceção espacial (i.e., perceber a posição e a relação entre objetos no espaço) e a imaginação visual (i.e., criar e manipular imagens mentais). Consiste na visualização mental do espaço e dos objetos (Safraji & Zivlak, 2018). Por sua vez, a inteligência lógico-matemática, implica: i) identificar e classificar objetos; ii) realizar cálculos matemáticos; iii) resolver problemas; iv) pensar de forma lógica, dedutiva e crítica logicamente; v) retirar conclusões destes problemas e as suas resoluções (Arum, 2018; Gardner, 1983).

Competência cognitiva verbal e não verbal em crianças em acolhimento residencial

A experiência de maus-tratos, em fases precoces da trajetória de desenvolvimento tende a gerar um efeito de cascata, quer no desenvolvimento neurobiológico, quer no social,

emocional e cognitivo (Cowell et al., 2015; Currie & Widom, 2010; Lansford et al., 2002; Shirtcliff et al., 2009; Widom, 2022), uma vez que múltiplas regiões cerebrais e circuitos neuronais são afetados pela vivência destas experiências adversas (Cicchetti & Rogosch, 1996).

A evidência disponível suporta, de forma consistente, que as crianças em acolhimento residencial tendem a apresentar mais dificuldades na esfera cognitiva do que as crianças a viver com a família biológica (Almas et al., 2020; Carr et al., 2020; Debnath et al., 2020; Goldman et al., 2020; Nelson et al., 2019; Van et al., 2020; Wade et al., 2019; Waddoups et al., 2019). As dificuldades cognitivas identificadas nestas populações tendem a estender-se a toda a trajetória de desenvolvimento, uma vez que continuam a apresentar dificuldades cognitivas graves, mesmo após terem sido reintegradas nas suas famílias biológicas (Cowell et al., 2015; Palazón-Carrión & Sala-Roca, 2020).

As crianças em acolhimento residencial tendem a evidenciar um desempenho mais frágil em tarefas que implicam o controlo inibitório, a memória de trabalho, o planeamento e a flexibilidade cognitiva (Merz et al., 2016). Diversos estudos documentaram a existência de diferenças na anatomia, estrutura e funcionamento do cérebro destas crianças sugerindo que em acolhimento residencial, as crianças correm um maior risco de apresentar défices nas funções executivas (DePrince et al., 2009; Lund et al., 2020; McLaughlin, 2014; Oliveira et al., 2024).

A estimulação cognitiva é um aspeto importante do ambiente primário e proporciona às crianças oportunidades de aprender, desenvolver e aperfeiçoar competências cognitivas essenciais (Fields et al., 2021; Rakesh et al., 2024; Young-Southward et al., 2020). No entanto, a dificuldade no acesso a um/a prestador/a de cuidados consistente e a estimulação

cognitiva e emocional adequada, nas casas de acolhimento, contribuem para explicar as dificuldades cognitivas evidenciadas por estas crianças (van Ijzendoorn et al., 2011; Oliveira, 2024; Sharma et al., 2023). Conseqüentemente, estes contextos de acolhimento não proporcionam, frequentemente, a estimulação necessária para um desenvolvimento adequado cognitivamente, bem como nas restantes dimensões de funcionamento (Debnath et al., 2020; Hutton et al., 2020; Rosen et al., 2020).

Além disso, a gravidade, o momento e a duração da exposição do acolhimento residencial podem moderar, ou influenciar, estes défices anteriormente referidos (Merz et al., 2016). As interações das/os cuidadoras/es das casas de acolhimento residencial são, com frequência, escassas o que não proporciona a estas crianças experiências que potenciem estimulem o seu desenvolvimento cognitivo (Gill et al., 2014; Macarayan et al., 2018; Suchodoletz et al., 2023). Acresce que as atividades das crianças são, frequentemente, repetitivas e pouco estimulantes, as interações diádicas com adultas/os são escassas e o acesso a livros e brinquedos adequados aos seus interesses e nível de desenvolvimento é limitado (Humphreys et al., 2020; Merz et al., 2016).

Competência cognitiva verbal e não verbal e desempenho escolar

No âmbito da investigação sobre a relação do funcionamento cognitivo com o desempenho escolar, diversos estudos documentam a associação entre as competências cognitivas e o desempenho escolar (Peng & Kievit, 2020; Calvin et al., 2017; Kuncel & Hezlett, 2010; Wrulich et al., 2014). Porém, apesar de esta associação se encontrar amplamente descrita, é importante aprofundar a compreensão sobre a associação de competências cognitivas específicas, como as verbais e não verbais, com o desempenho escolar.

Numerosos estudos mostram que as competências cognitivas verbais, nomeadamente as habilidades metalinguísticas (e.g., processamento fonológico, conhecimento ortográfico,

consciência morfológica), a fluência e a compreensão verbal, desempenham um papel importante na leitura, compreensão e escrita de palavras, impactando positivamente o desempenho escolar (Bigozzi et al., 2017; Galang et al., 2023). Assim, não só permite que as pessoas troquem ideias e sentimentos, entre muitas outras capacidades humanas, como também nos permite construir conceitos, aprender, analisar e controlar as nossas emoções (Birchenall et al., 2014). O desenvolvimento linguístico é fundamental para os processos de aprendizagem e para o desempenho e sucesso escolar (Iversen et al., 2010, Nilsson, et al., 2023; Vorria et al., 2006; Zuk et al., 2021). As capacidades linguísticas precoces são preditores precisos da literacia emergente da criança, da sua capacidade de leitura e do sucesso educativo a longo prazo (Babayigit et al., 2021; Birchenall et al., 2014; Birgisdottir et al., 2020).

As competências cognitivas não-verbais, como a memória, a representação e transformação do pensamento, a par do raciocínio lógico (Shi & Qu, 2022), também estão positivamente associadas à aprendizagem e ao desempenho escolar (Bouchefra et al., 2022; Shi & Qu, 2022). A memória ajuda as crianças a reter e a evocar conteúdos curriculares e interage com as competências de processamento da informação na aprendizagem da compreensão leitora (Peng & Goodrich, 2020; Smith et al., 2021). Por seu turno, as competências de representação desempenham um papel importante no desenvolvimento do conhecimento espacial aplicado em diferentes disciplinas (e.g., educação visual, matemática) (Hawes & Ansari, 2020; Hawes et al., 2022; Verschaffel et al., 2020). A transformação do pensamento (i.e., a velocidade e a precisão da transformação do pensamento) está, de igual modo, fortemente associada ao desempenho escolar (Demetriou et al., 2020; Tikhomirova et al., 2020). Estas competências cognitivas facilitam a síntese de ideias e métodos no contexto da resolução de problemas matemáticos que são novos para a criança, permitindo a generalização eficaz dessas estratégias a problemas análogos, exercendo, por isso, um efeito positivo no

desempenho escolar (Shi & Qu, 2022). Além destas três competências cognitivas, o raciocínio lógico, que abrange o raciocínio indutivo e o dedutivo, também está positivamente associado ao desempenho escolar (Shi & Qu, 2022).

A investigação mostra que o desempenho escolar está intimamente associado a outras competências cognitivas não-verbais, como a velocidade de processamento de informação, a memória de trabalho, a memória visuoespacial e processos cognitivos de ordem superior, como a inteligência fluída (Tikhomirova et al., 2020; Verbitskaya et al., 2020). A velocidade de processamento da informação (i.e., a capacidade de processar com precisão e a rapidez da informação que chega) explica as diferenças individuais, tanto no sucesso escolar, como nas competências cognitivas de ordem superior (Herran et al., 2021; Rindermann & Neubauer, 2004). A memória visuoespacial refere-se às competências de armazenamento e processamento de informações visuais relacionadas com o posicionamento espacial e aos estímulos visuais observados durante a percepção direta, ou extraídos da memória de longo prazo (Tikhomirova et al., 2020). Esta competência cognitiva é preditora do sucesso escolar em todas as disciplinas (Verbitskaya et al., 2020). Adicionalmente, a inteligência fluída, ou seja, a capacidade de resolver eficazmente novos problemas com base no raciocínio abstrato não-verbal e de se adaptar com sucesso às mudanças nas condições ambientais (Hagemann et al., 2023; Kievit et al., 2016) é um dos preditores mais significativos do desempenho escolar em várias dimensões, incluindo matemática, arte e inglês/língua nativa (Romero et al., 2024; Verbitskaya et al., 2020).

A investigação realizada com base na Escala de Inteligência Wechsler para Crianças sustenta a existência de uma associação positiva entre as competências cognitivas e o desempenho escolar, sendo o QI de escala completa preditor do desempenho escolar (Freberg et al., 2008). Num estudo sobre as associações entre as competências cognitivas de crianças

e adolescentes e o seu desempenho em leitura, escrita e matemática, com recurso à WISC-V, Caemmerer et al. (2018) observaram efeitos diretos das competências cognitivas verbais e não-verbais na aprendizagem e desempenho escolar: i) um efeito direto da compreensão verbal em todas as competências de leitura e na maioria das competências de escrita; ii) um efeito direto do raciocínio fluído na redação de textos e nas competências matemáticas; iii) um efeito direto da velocidade de processamento na fluência de leitura, fluência matemática e habilidades de cálculo. No mesmo estudo, foi observada uma correlação estatisticamente significativa da, a memória de trabalho com o desempenho escolar, particularmente nas crianças mais novas.

Sexo atribuído à nascença e desempenho escolar

As diferenças no desempenho escolar em função do sexo atribuído à nascença encontram-se descritas na literatura. Diversos estudos mostram que os rapazes tendem a apresentar um desempenho escolar mais frágil do que as raparigas (Cheng et al., 2023; Eurydice, 2012; Martínez & Gil, 2020; Morris et al., 2023; Ogden et al., 2023; Osti & Martinelli, 2014; Sáinz et al., 2021; Wong et al., 2023).

O sexo atribuído à nascença é, geralmente, identificado como um fator explicativo das atitudes e comportamentos em contexto escolar (Voyer & Voyer, 2014; Bornschlegl et al., 2020). A investigação mostra que os rapazes tendem a reportar níveis mais baixos de envolvimento afetivo e cognitivo no processo de aprendizagem (Mann, 2018). Acresce que são, usualmente, mais sensíveis às exigências ambientais, exibindo maior dificuldade em geri-las do que as raparigas, especialmente face a um ambiente frustrante, distrativo e desorganizado (Cheng et al., 2023). As diferenças no desempenho escolar em função do sexo bi-

ológico também podem ser atribuídas às dificuldades de aprendizagem que são mais prevalentes no sexo masculino (Bosakova et al., 2020; Eurydice, 2012; Lindbäck & Hammarén, 2023; Nielsen et al., 2021; Osti & Martinelli, 2014).

Estas dificuldades experienciadas pelos rapazes no desempenho escolar levam a que tendam a apresentar maiores índices de abandono escolar, sendo mais frequentemente encaminhados para usufruir de medidas de suporte à aprendizagem e de inclusão e a apresentar taxas mais elevadas de retenção (Osti & Martinelli, 2014).

Idade e desempenho escolar

Embora a associação da idade com o desempenho escolar não seja linear, alguns estudos mostram que a idade, enquanto marcador de maturação crescente nas diversas etapas de desenvolvimento da criança, prediz positivamente o desempenho escolar (Navarro et al., 2015; Rodrigues, 2011; Shi et al., 2021; Vlachos & Papadimitriou, 2015).

A evidência mostra que o desenvolvimento das competências cognitivas implicadas na aprendizagem e desempenho escolar ocorre de forma gradual ao longo da infância (Osterhaus & Koerber, 2021; Sperduti et al., 2017), sobretudo em atividades que requerem a mobilização das competências de leitura (Vlachos & Papadimitriou 2015) e da linguagem (Cadório, 2013). Desta forma, devido à crescente maturação cognitiva da criança, a sua aprendizagem e desempenho escolar tendem a ser exponenciados, à medida que se avança na trajetória de desenvolvimento novas (Shi et al., 2021; Vlachos & Papadimitriou, 2015).

A associação entre a idade e o desempenho escolar pode, também, ser explicada pelo facto de o processo de maturação potenciar a conquista de maiores níveis de conscienciosidade, de motivação para a realização de objetivos, de persistência, de auto-eficácia, de uma maior consolidação da identidade e de reflexão crítica (Burrows, 1995; Huston & Ripke

2006; McKenzie & Gow, 2004; Richardson, 1995; Ripke et al., 2006; Zembar & Blume 2009).

Objetivos e hipóteses de investigação

Dada a elevada incidência de fragilidades na regulação emocional, no funcionamento cognitivo e desempenho escolar em crianças em acolhimento residencial, esta população encontra-se especialmente vulnerável para o desenvolvimento de problemas de ajustamento que podem funcionar como precursores do desenvolvimento de psicopatologia (Almas et al., 2020; Armfield et al., 2020; Berger et al., 2023; Carr et al., 2020; Chernego et al., 2023; Duprey et al., 2023; Gameiro et al., 2023; Ismayilova et al., 2023; Keil et al., 2022; Pagerols et al., 2022; Piotrowska et al., 2020; Resch & Parzer, 2021; Rudd et al., 2021; Sousa et al., 2021; Zhukova et al., 2020).

Acresce que as dificuldades experienciadas por estas crianças nos desafios associados à aprendizagem e desempenho escolar têm um forte impacto nocivo na trajetória de desenvolvimento destas crianças, que tende a manter-se a longo termo (Agnafors et al., 2021; Nelson & Gabard-Durnam, 2020; Peng & Kievit, 2020; Samuel & Burger, 2020; Spiegel et al., 2021). Afigura-se, por isso, crucial aprofundar a compreensão sobre os processos subjacentes ao frágil desempenho escolar destas crianças.

Considerando a relevância clínica, social e política de aprofundar a compreensão sobre os efeitos da experiência de acolhimento no desenvolvimento e ajustamento das crianças, o presente estudo tem como principal objetivo analisar a associação da regulação emocional, da labilidade negativa, do funcionamento cognitivo do desempenho escolar em crianças em acolhimento residencial e a viver com a família biológica. Visa, de igual modo, aferir se existem diferenças na regulação emocional, na labilidade negativa, na competência cognitiva

verbal e não verbal, e no desempenho escolar nestes dois grupos de crianças. Adicionalmente, pretende explorar as diferenças em função do sexo atribuído à nascença e da idade na regulação emocional, na labilidade negativa, na competência cognitiva verbal e não verbal, bem como no desempenho escolar.

Tendo por referência os resultados de investigações realizadas neste tema, espera-se que:

- i) a regulação emocional esteja positivamente associada ao desempenho escolar;
- ii) a labilidade negativa esteja negativamente associada ao desempenho escolar;
- iii) a competência cognitiva verbal e não verbal estejam positivamente associadas ao desempenho escolar;
- iv) a idade esteja positivamente associada com o desempenho escolar;
- v) as crianças em acolhimento residencial sejam menos eficazes na regulação das suas emoções, exibindo, por esse motivo, maiores níveis de labilidade negativa, do que as crianças a viver com a família biológica;
- vi) as crianças em acolhimento residencial apresentem um funcionamento cognitivo mais frágil do que as crianças a viver com a família biológica;
- vii) as crianças em acolhimento residencial apresentem um desempenho escolar mais frágil do que as crianças a viver com a família biológica;
- viii) as crianças mais velhas sejam mais competentes na regulação das suas emoções, exibindo, por isso, uma menor labilidade negativa do que as mais novas;
- ix) as crianças mais velhas sejam mais competentes cognitivamente do que as mais novas;
- x) as crianças mais velhas apresentem um melhor desempenho escolar do que as mais novas;
- xi) as raparigas sejam mais competentes na regulação das suas emoções do que os rapazes, apresentando, por isso, uma menor labilidade negativa;
- xii) as raparigas apresentem um melhor desempenho escolar do que os rapazes.

Método

Participantes

As crianças incluídas neste estudo foram selecionadas com base num processo de amostragem por conveniência. No total, 94 crianças participaram no estudo. Destas, 46 (22 meninos; 24 meninas) estavam em acolhimento residencial, enquanto 48 (23 meninos; 25 meninas) moravam com suas famílias biológicas.

As crianças em acolhimento residencial foram selecionadas com base em uma lista do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, que incluía os Centros de Acolhimento Residencial (CAR) e Lares de Infância e Juventude (LIJ). As/Os diretoras/es técnicas/os das instituições foram contactadas/os, tendo sido priorizado o critério da proximidade geográfica na sequenciação destes contactos. Assim, inicialmente, foram contactadas as instituições no distrito do Porto, seguidas pelas do distrito de Braga, Aveiro e Viana do Castelo.

As crianças em acolhimento foram retiradas das suas famílias biológicas por ordem judicial e colocadas em casas de acolhimento residencial. Entre os motivos subjacentes ao acolhimento, 22 crianças (48%) foram vítimas de negligência, enquanto 17 (37%) foram simultaneamente vítimas de maus-tratos físicos, emocionais/psicológicos e negligência. Não foi possível obter informações sobre os motivos que levaram ao acolhimento em sete crianças. Quanto ao tempo de residência na casa de acolhimento, 25 crianças (54%) estavam em acolhimento residencial há mais de um ano e 18 (39%) há menos de um ano. Esta informação não pôde ser obtida para três crianças. As crianças que viviam com as suas famílias biológicas não tinham histórico de abuso e/ou negligência e frequentavam escolas na área metropolitana do Porto.

Quanto aos critérios de inclusão, no grupo das crianças em acolhimento residencial, foram integradas crianças que viviam em Centros de Acolhimento Residencial (CAR) ou

Lares de Infância e Juventude (LIJ) e que tinham histórico de abuso e/ou negligência. No grupo das crianças que residia com a família biológica, foram incluídas crianças que não tinham histórico de abuso ou negligência. Nos dois grupos de crianças, foram considerados, como critérios de exclusão, o não cumprimento dos critérios de inclusão e a sinalização devido à presença de um compromisso na esfera cognitiva. Os dois grupos foram emparelhados em função da idade (em acolhimento residencial: $M = 8.24$, $DP = 1.02$; a viver com a família biológica: $M = 8.36$, $DP = .99$) e do sexo atribuído à nascença.

Apesar dos esforços para uniformizar os grupos em termos do nível de escolaridade dos pais (i.e., número de anos que os pais frequentaram a escola), que é considerado, amiúde, um indicador do nível socioeconómico (NSE) (Gonçalves, 2022; Lerner et al., 2015), houve uma diferença significativa no nível de escolaridade dos pais das crianças que vivem com a sua família biológica ($M = 4,93$, $DP = 3,00$) e em acolhimento residencial ($M = 7.40$, $DP = 3.03$), $t(90) = -3.93$, $p < 0.001$.

Medidas e instrumentos

Dados sociodemográficos

A informação de natureza sociodemográfica foi recolhida com recurso a um questionário que apresentava versões diferenciadas em função do grupo. Devido às dificuldades experimentadas no contacto com algumas famílias biológicas das crianças em acolhimento, e como o envolvimento das professoras/es destas crianças dependia da mediação das/os cuidadoras/es das instituições, foram seleccionados informadoras/es diferentes para cada grupo. Assim, no grupo de crianças em acolhimento, foram seleccionadas/os as/os cuidadoras/es das instituições como respondentes e, no grupo de crianças a viver com a família biológica, as/os professoras/es titulares de turma.

O questionário construído para o grupo em acolhimento centrava-se no processo de acolhimento, nos contactos estabelecidos com a família biológica, na rede de apoio social de que a criança beneficiava e na sua história clínica.

A versão construída para o grupo que vive com a família biológica incluía questões que incidiam sobre os fatores de risco familiar (i.e., itens relativos ao uso de drogas e álcool, psicopatologia dos pais ou substitutas/os, a par de um item de resposta aberta, definido como ‘outros’), a escolaridade dos pais e a história clínica da criança. A informação sobre os fatores de risco familiares viabilizou a exclusão das crianças cujas/os professoras/es referiram a existência de fatores de vulnerabilidades associados ao funcionamento familiar.

Regulação emocional e labilidade negativa

Para aferir a regulação emocional e a labilidade negativa, foi utilizada a versão portuguesa do *Emotion Regulation Checklist* (ERC; Shields & Cicchetti, 1995). O preenchimento foi solicitado às/aos cuidadoras/es das casas de acolhimento e às/aos professoras/es titulares de turma, após a obtenção da autorização dos responsáveis legais pelas crianças.

A ERC é um instrumento de heterorrelato, dirigido a crianças entre os 3 e os 12 anos. Avalia a competência da criança para gerir as suas experiências emocionais. Integra duas escalas: Regulação Emocional (8 itens) e Labilidade/Negatividade (16 itens), que perfazem um total de 24 itens. A regulação emocional avalia a capacidade das crianças para expressar emoções ajustadas face ao contexto social, abrangendo a empatia, a compreensão de emoções e a autoconsciência (e.g., *Em situações emocionalmente intensas, controla a sua euforia de forma adequada às situações, nomeadamente em jogos em que se entusiasma muito ou que envolvam uma atividade física intensa.*). A Labilidade Negativa avalia a reatividade e a intensidade de emoções negativas, bem como as mudanças de humor da criança (e.g., *Tem tendência para apresentar explosões desajustadas de energia e exuberância.; Revela uma*

exuberância que os outros sentem como invasiva ou desajustada.). Os itens são avaliados numa escala de *Likert* de quatro (1 = *nunca* a 4 = *sempre*). O somatório dos itens que integram cada subescala permitem obter a sua pontuação total. As pontuações elevadas na escala de Regulação Emocional mostram que a criança é modula, com destreza e eficácia, o seu nível de ativação emocional, o que lhe permite ajustar-se às exigências ambientais. Pontuações elevadas na subescala de Labilidade Emocional/Negativa espelham a presença de reações emocionais impulsivas e marcada intensidade, a par de variabilidade de humor.

A validade de constructo e discriminante do ERC foi documentada pelos autores do instrumento (Shields & Cicchetti, 1998). No presente estudo, o alfa de *Cronbach* subescala Regulação das Emoções ($\alpha = .71$) é aceitável e bom para a subescala Labilidade/Negatividade das Emoções ($\alpha = .88$).

Desempenho escolar

Para avaliar o desempenho escolar, foi mobilizada a escala de Competência Académica da versão portuguesa do Escala de Competência Académica das Escalas de Avaliação da Competência Social (SRSS) (Gresham et al., 1990; Lemos & Meneses, 2002), que foi preenchido pelas/os professoras/es titulares de turma das crianças de ambos os grupos.

A SSRS afere os comportamentos sociais de crianças e adolescentes entre os 3 e os 18 anos. É composto por três escalas: Competências Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Académica. Neste estudo, foi utilizada apenas a escala de Competência Académica. Esta escala contempla seis itens, avaliados numa escala de cinco pontos (1 = *pior do que a média* a 5 = *melhor do que a média*). Estes itens incidem sobre o desempenho escolar global, o desempenho e competências evidenciadas pela criança nas áreas disciplinares de português e na matemática, a par do seu funcionamento intelectual, tendo por referência a comparação com as/os colegas da turma e o esperado para o nível de escolaridade. Para obter

a pontuação total desta escala, foi calculada a média da pontuação dos diferentes itens que a compõem. A consistência interna observada no presente estudo é excelente ($\alpha = .97$).

Competências cognitivas verbais e não verbais

Para avaliar as competências cognitivas verbais e não verbais, foram utilizados os subtestes de Vocabulário e de Cubos da versão portuguesa da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – 3ª Edição (WISC-III; Wechsler, 2003).

O subteste de Vocabulário avalia o conhecimento lexical, a competência linguística, a fluência verbal, a precisão de pensamento e a facilidade de elaboração do discurso (Simões, 2002). O subteste de Cubos afere a organização e processamento viso-espacial, a coordenação visual-motora, auto-monitorização, a par das competências construtivas e da rapidez psicomotora (Simões, 2002). Foram consideradas as pontuações brutas de ambos os subtestes.

Procedimento

Este estudo foi revisto e aprovado pelo Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Foi desenhado tendo por referência os princípios da Declaração de Helsínquia e as diretrizes do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD). Foi assegurado o consentimento informado das/os responsáveis legais da criança, assim como preservados o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, quer no que respeita ao seu armazenamento, quer à sua análise e divulgação.

Recrutamento das/os Participantes

A investigadora responsável pelo projeto em que este estudo se insere, contactou telefonicamente as/os diretoras/es técnicas/os das instituições e as/os diretoras/es dos agrupamentos de escolas, com vista à apresentação dos objetivos do estudo. Neste contacto telefónico, foram explicitados, os objetivos do estudo, instrumentos e procedimentos implicados. Depois deste enquadramento, foram enviados, por email, à/ao diretor/a técnica/o das casas

de acolhimento e às/aos diretoras/es dos agrupamentos de escolas que mostraram disponibilidade para participar no estudo, um documento de pedido de autorização e uma declaração de consentimento informado, que era pedido aos pais, ou substitutas/os, das crianças para assinar. Nestes dois documentos, eram apresentados os objetivos do estudo, os instrumentos e procedimentos mobilizados. Tendo por base as diretrizes do RGPD, acautelava-se a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, no que respeita ao seu armazenamento, análise e divulgação. Assegurava-se, por isso, que os mesmos seriam utilizados unicamente para fins de investigação, tratados de forma anónima e apenas pelos membros da equipa de investigação.

No grupo das crianças em acolhimento residencial, a comunicação com a família biológica foi mediada pelas/os gestoras/es do processo de cada criança. A declaração de consentimento informado foi entregue aos pais, apenas nos casos em que a guarda das crianças era compartilhada pela casa de acolhimento e os pais. No grupo de crianças a viver com a família biológica, com o respetivo suporte das/os professoras/es titulares de turma, foram entregues às/aos encarregadas/os de educação as declarações de consentimento informado. Após a autorização das/os respetivas/os responsáveis legais, as/os cuidadoras/es das casas de acolhimento e as/os professoras/es, preencheram os questionários. No grupo de crianças em acolhimento residencial, foram as/os cuidadores das casas de acolhimento que preencheram o questionário sociodemográfico e a ERC. Considerou-se que estas seriam as figuras com quem as crianças tinham uma relação mais estreita, dada a frequente indisponibilidade das famílias e o facto de as algumas das famílias não terem mesmo contacto com as crianças. O processo de resposta à Escala de Competência Académica foi assegurado pelas/os professoras/es titulares de turma, uma vez que os itens que a compõem incidem exclusivamente sobre a competência nas áreas curriculares estruturantes e no desempenho escolar.

No grupo de crianças a viver com a família biológica, como não foi possível pedir aos pais das crianças em acolhimento residencial que preenchessem os três questionários, foram empreendidos esforços para homogeneizar as/os informadoras/es. Por este motivo, considerou-se, tal como as/os cuidadoras/es das instituições, as/os docentes tinham um vínculo privilegiado com as crianças.

Recolha de dados

A recolha de dados decorreu entre janeiro e maio de 2013. As investigadoras envolvidas no processo de recolha deslocaram-se às casas de acolhimento para entregar os questionários às/aos cuidadoras/es das casas de acolhimento, que lhes era pedido para preencherem (i.e., questionário sociodemográfico e ERC) e solicitar a sua articulação com às/aos professoras/es titulares de turma, a fim de que as/os docentes respondessem à Escala de Competência Académica do SSRS. Os questionários foram apresentados em formato papel. O preenchimento do questionário sociodemográfico e da ERC requereram, sensivelmente, 15 minutos. Por seu turno, o processo de resposta à Escala de Competência Académica, que foi entregue, pela equipa técnica das CAR, às/aos docentes, implicou cerca de cinco minutos.

O momento de entrega dos questionários foi previamente agendado com a equipa técnica das casas de acolhimento, por forma a não interferir com as rotinas das crianças, bem como de a não perturbar a dinâmica de trabalho das/os cuidadoras/es e equipa técnica. Após uma breve reunião com equipa técnica, em que eram fornecidos os questionários e as instruções para o preenchimento dos mesmos, foi realizada a administração dos subtestes de Vocabulário e de Cubos junto das crianças. A administração foi conduzida pela equipa de investigação, sendo as investigadoras envolvidas psicólogas clínicas ou da área do desenvolvi-

mento e da educação, com experiência na intervenção com crianças. Foi realizada num espaço selecionado pela equipa técnica, por forma a que o mesmo fosse tranquilo e silencioso, para facilitar que as crianças se mantivessem centradas nas tarefas propostas.

No que respeita ao grupo de crianças a viver com a família biológica, as investigadoras responsáveis pelo processo de recolha deslocaram-se às diferentes escolas dos diferentes agrupamentos de escolas. Solicitaram às/aos professoras/es titulares de turma o preenchimento do questionário sociodemográfico, da ERC e da Escala de Competência Académica, cujo processo de resposta implicava despende cerca de vinte minutos. A administração dos subtestes de Vocabulário e Cubos foi realizada nas escolas frequentadas pelas crianças, num espaço identificado pelas/os docentes, por forma a acautelar que o mesmo era suficientemente silencioso e que não existiam distratores significativos. Foi assegurada pelas investigadoras.

Análise Estatística

A análise de dados foi realizada com recurso ao *Statistical Package for Social Sciences* versão 28.0 (SPSS 28.0). Inicialmente, aferiu-se se as variáveis em estudo (i.e., regulação emocional, labilidade negativa, competência cognitiva verbal e não verbal e desempenho escolar) violavam o pressuposto da normalidade, através da utilização do teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*. Foi selecionado este teste, porque a dimensão amostral é superior a 50 sujeitos (Mishra et al., 2019). As variáveis regulação emocional ($K-S = .07, p = .200$), competência cognitiva verbal ($K-S = .09, p = .075$) e competência cognitiva não verbal ($K-S = .07, p = .200$) apresentavam uma distribuição normal. Por seu turno, as variáveis labilidade negativa ($K-S = .10, p = .028$) e desempenho escolar ($K-S = .15, p = <.001$) violavam o pressuposto da normalidade. Nas análises conduzidas com as variáveis que apresentavam

uma distribuição normal, mobilizou-se estatística paramétrica, tendo sido utilizada estatística não paramétrica com as restantes.

Desta forma, foram utilizados o teste *t* de *Student* e ao teste *U* de *Mann-Whitney*, consoante se encontrava, ou não, cumprido o pressuposto da normalidade, para verificar se existiam diferenças na regulação emocional, na labilidade negativa, nas competências cognitivas verbais e não verbais e desempenho escolar, em função do grupo (i.e., crianças em acolhimento residencial *versus* e crianças a viver com a família biológica), do sexo atribuído à nascença e da idade (i.e., grupos etários entre os 6-8 anos *versus* 9-10 anos).

Foram, também, conduzidas análises correlacionais, com recurso ao coeficiente de correlação de *Spearman*, com o objetivo de aferir se as variáveis em estudo se encontram correlacionadas.

Foi, depois, construído um modelo de regressão linear múltipla, para aferir se o acolhimento residencial (i.e., variável grupo), o sexo atribuído à nascença, o grupo etário, a regulação emocional, a labilidade negativa, as competências cognitivas verbais e não verbais estavam associados ao desempenho escolar, e analisar o seu peso relativo na explicação da variância observada nesta variável.

Resultados

Diferenças na Regulação Emocional, na Competência Cognitiva Verbal, na Competência Cognitiva Não Verbal, Labilidade Negativa e no Desempenho Escolar em função do grupo

Observou-se que as crianças em acolhimento residencial apresentavam maiores níveis de labilidade negativa do que as crianças (ver tabelas 1 e 2). No que concerne às competências cognitivas, as crianças em acolhimento residencial apresentavam competências mais frágeis,

quer no domínio verbal, quer no domínio não verbal (ver tabela 1). Não foram observadas diferenças entre os dois grupos no desempenho escolar (ver tabela 2).

Tabela 1

Diferenças na Regulação Emocional, Competência Cognitiva Verbal e Competência Cognitiva Não Verbal em função do grupo (N = 92)

	Acolhimento Residencial M (DP) n = 45	Família Biológica M (DP) n = 47	<i>t</i> (90)	<i>p</i>	<i>d</i>
Regulação Emocional	23.29 (3.70)	23.09 (3.96)	.26	.400	.05
Competência cognitiva verbal	11.29 (4.74)	14.02 (4.83)	-2.74	.004	-.57
Competência cognitiva não verbal	20.09 (11.12)	27.45 (10.72)	-3.23	.001	-.67

Tabela 2

Diferenças na Labilidade Negativa e Desempenho Escolar em função do grupo (Crianças em acolhimento residencial n = 45; Crianças a viver com a família biológica n =47)

	Grupo	Mdn	Média dos Postos	Soma dos Postos	Z	U	p
Labilidade Negativa	Acolhimento Residencial	29.0	52.13	2346	-1.98	804.00	.047
	Família Biológica	26.0	41.11	1932			
Desempenho Escolar	Acolhimento Residencial	2.83	41.91	1802	-1.27	856.00	.205
	Família Biológica	3.0	48.79	2293			

Diferenças em função do sexo atribuído à nascença

No que respeita às diferenças em função do sexo atribuído à nascença, verificou-se que os rapazes apresentavam maiores níveis de labilidade negativa do que as raparigas. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função do sexo na regulação emocional, bem como nas competências cognitivas verbal e não verbal e desempenho escolar (ver tabelas 3 e 4).

Tabela 3*Diferenças na Regulação Emocional, Vocabulário e Cubos em função do sexo*

	Feminino <i>M (DP)</i> <i>n = 47</i>	Masculino <i>M</i> <i>(DP)</i> <i>n = 45</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Regulação Emocional	23.81 (4.19)	22.53 (3.29)	1.62	90	.055	.34
Competência cognitiva verbal	12.00 (4.78)	13.40 (5.08)	-1.36	90	.088	-.28
Competência cognitiva não verbal	22.70 (10.79)	25.04 (12.15)	-.98	90	.165	-.20

Tabela 4*Diferenças na Labilidade Negativa e no Desempenho Escolar em função do sexo (Feminino n=47; Masculino n=45)*

	Sexo	<i>Mdn</i>	Média dos Postos	Soma dos Postos	<i>Z</i>	<i>U</i>	<i>p</i>	η^2	<i>r</i>
Labilidade Negativa	Feminino	26.0	40.07	1883.50	-2.36	755.5	.018	.06	-.25
	Masculino	29.0	53.21	2394.50					
Desempenho Escolar	Feminino	3.0	44.32	2038.50	-.45	957.5	.655	.00	-.05
	Masculino	3.0	46.74	2056.50					

Diferenças em função do grupo etário

No que respeita às diferenças em função do grupo etário, verificou-se que as crianças entre os 9 e os 10 anos apresentavam maiores níveis de competência cognitiva verbal e não verbal do que as crianças entre os 6 e os 8 anos. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função da idade na regulação emocional, labilidade negativa e desempenho escolar (ver tabelas 5 e 6).

Tabela 5

Diferenças na Regulação Emocional, Competência Cognitiva Verbal e Competência Cognitiva Não Verbal em função do grupo etário

	Grupo Etário	Grupo Etário	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	6-8 anos	9-10 anos				
	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>				
	<i>n = 52</i>	<i>n = 40</i>				
Regulação Emocional	23.69 (3.72)	22.53 (3.87)	1.47	90	.073	.31
Competência cognitiva verbal	11.58 (4.17)	14.13(5.54)	-2.52	90	.007	-.53
Competência cognitiva não verbal	19.40 (10.24)	25.04 (12.15)	-4.70	90	<.001	-.99

Tabela 6

Diferenças na Labilidade Negativa e Desempenho Escolar em função do grupo etário (6-8 anos versus 9-10 anos)

	Grupo Etário	Mdn	Média dos Postos	Soma dos Postos	Z	U	p	η^2	r
Labilidade Negativa	6-8 anos	27.5	47.54	2472.00	-.43	986	.670	.00	-.04
	9-10 anos	26.5	45.15	1806					
Desempenho Escolar	6-8 anos	3.0	47.00	2350	-.62	925	.536	.00	-.06
	9-10 anos	3.0	43.63	1745					

Análises Correlacionais

Na tabela 7, encontram-se sistematizadas os resultados das correlações entre as variáveis em estudo. Verificou-se que as crianças em acolhimento residencial eram menos competentes cognitivamente, quer na dimensão verbal, quer não verbal, do que as crianças a viver com a família biológica.

As crianças que residiam em casas de acolhimento evidenciavam, também, maiores níveis de labilidade negativa. Relativamente às correlações com o sexo atribuído à nascença, observou-se que os rapazes apresentavam maiores níveis de labilidade negativa do que as raparigas.

Quanto às correlações com a idade, verificou-se que as crianças mais velhas eram mais competentes cognitivamente nas dimensões verbal e não verbal.

Constatou-se, de igual modo, que as crianças mais competentes cognitivamente na dimensão cognitiva verbal eram, também, mais competentes no domínio não verbal.

Acresce que as crianças mais competentes cognitivamente (i.e., na dimensão verbal e não verbal) apresentavam um melhor desempenho escolar.

Adicionalmente, observou-se que as crianças mais competentes na regulação emocional e com menores níveis de labilidade negativa apresentavam um melhor desempenho escolar.

Tabela 7

Correlações de Spearman entre o Grupo, o Sexo, a Idade, a Competência Cognitiva Verbal, a Competência Cognitiva Não Verbal, a Regulação Emocional, a Labilidade Negativa e o Desempenho Escolar

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Grupo	1							
2. Sexo	.04	1						
3. Idade	.04	.08	1					
4. Competência cognitiva verbal	.29**	.11	.36**	1				
5. Competência cognitiva não verbal	.32**	.10	.52**	.42**	1			
6. Regulação Emocional	-.04	-.19	-.12	-.09	-.02	1		
7. Labilidade Negativa	-.21*	.25*	-.00	-.19	-.11	-.35**	1	
8. Desempenho Escolar	.13	.04	-.02	.22*	.43**	.23*	-.36**	1

*Nota ** A correlação é significativa no nível 0.01 *A correlação é significativa no nível*

0.05

Modelo de Regressão

Para verificar se a experiência de acolhimento residencial, o sexo, a idade, a regulação emocional, a labilidade negativa e a competência cognitiva verbal e não verbal estavam associadas ao desempenho escolar e qual o seu peso relativo na explicação da variância observadas nesta variável, foi construído um modelo de regressão linear múltipla. Neste modelo, o desempenho escolar foi incluído como variável dependente. Como variáveis independentes, foram consideradas o grupo (i.e., em acolhimento residencial *versus* a viver com a família biológica), o sexo, a idade, a regulação emocional, a labilidade negativa, a competência cognitiva verbal e não verbal.

Na tabela 9, são apresentados os resultados do modelo de regressão construído. O modelo referente ao desempenho escolar, $R^2 = .279$, $F(7.82) = 4.522$, $p < .001$, é estatisticamente significativo. Este modelo explica 27.9% da variância do desempenho escolar. Observou-se que a competência cognitiva verbal e a labilidade negativa estão significativamente associadas ao desempenho escolar. Porém, não foram observadas associações estatisticamente significativas do grupo, da regulação emocional, competência cognitiva não verbal com o desempenho escolar.

Tabela 8*Modelo de Regressão (N = 92)*

Variáveis	B	β	<i>t</i>	<i>p</i>	R²
Grupo	-.10	-.06	-.57	.57	.28
Sexo	.09	.05	.53	.60	
Idade	-.17	-.17	-1.48	.14	
Competência cognitiva verbal	.06	.39	3.58	<.001	
Competência cognitiva não verbal	.01	.08	.65	.52	
Regulação Emocional	.02	.10	.96	.34	
Labilidade Negativa	-.03	-.30	-2.73	.01	

Discussão

O presente estudo tem como objetivo estudar a associação da regulação emocional, da labilidade negativa e do funcionamento cognitivo com o desempenho escolar em crianças em acolhimento residencial e em crianças que vivem com a família biológica. Visa, de igual

modo, aferir se existem diferenças na regulação emocional, na labilidade negativa, na competência cognitiva verbal e não verbal, e no desempenho escolar nestes dois grupos de crianças. Adicionalmente, pretende explorar as diferenças em função do sexo atribuído à nascença e da idade na regulação emocional, na labilidade negativa, na competência cognitiva verbal e não verbal, bem como no desempenho escolar.

Diferenças na Competência Cognitiva Verbal, na Competência Cognitiva Não Verbal, na Regulação Emocional, na Labilidade Negativa e no Desempenho Escolar em função do grupo

Nas análises comparativas realizadas, observou-se que as crianças em acolhimento residencial eram menos competentes cognitivamente, quer na dimensão verbal, quer não verbal, comparativamente com crianças a viver com a família biológica. Estes resultados são consonantes com a literatura que mostra que as crianças em acolhimento residencial evidenciam mais dificuldades na esfera cognitiva, nomeadamente nas competências linguísticas e alteração nas funções executivas (Chaix & Baudou, 2022). Estes resultados podem ser explicados pelas experiências adversas a que foram expostas, bem como pela exposição a ambientes que não proporcionaram uma estimulação cognitiva adequada (Fields et al., 2021; Young-Southward et al., 2020). Acresce que o contexto de acolhimento confronta, frequentemente, as crianças com maior instabilidade emocional e experimentam privações significativas de socialização e interação psicossocial durante a sua estadia (Humphreys et al., 2020), o que pode ter um impacto nocivo no seu desenvolvimento cognitivo, com repercussões que se estendem ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento (Palazón-Carrión & Sala-Roca, 2020).

Observou-se, também, que as crianças em acolhimento residencial exibiam maiores níveis de labilidade negativa do que as que viviam com a família biológica. Estes resultados

são consistentes com a investigação que mostra que as crianças em acolhimento residencial evidenciam maior dificuldades em modular as suas respostas emocionais, de forma ajustada, às exigências ambientais (Amédée et al., 2022; Camuñas et al., 2020; Fay-Staammbach et al., 2019; Kim-Spoon et al., 2013). Estas dificuldades são, porventura, explicadas pelas suas experiências familiares adversas, dado que as figuras de vínculo primário destas crianças podem não ter funcionado como modelo e suporte consistente no processo de regulação emocional (Bariola et al., 2011; Rossman, 2021; Sousa et al., 2021; Yavuz et al., 2022). A exposição respostas emocionais desadequadas contribui para justificar a dificuldade evidenciada por estas crianças na diminuição da ativação emocional, nos momentos de confronto com estímulos ou emoções negativas (Gruhn & Compas, 2020; Jenness et al., 2021; Lindsey, 2020; Paley & Hajal, 2022). Estas dificuldades podem, também, ser explicadas pelo facto de a labilidade negativa (i.e., expressão muito intensa e desajustada face às exigências contextuais de emoções negativas e dificuldade em recuperar de reações emocionais negativas intensas) ser mais exuberante, impactante no funcionamento das crianças e, por isso, mais facilmente sinalizada do que as boas competências de regulação emocional e mesmo a mobilização de estratégias desadaptativas de regulação emocional, como a supressão emocional.

Em congruência com este argumento, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos na regulação emocional. Estes resultados não corroboram a evidência disponível (Ellis et al., 2014; Gameiro et al., 2023; Hébert et al., 2018; Kim-Spoon et al., 2013; Lavi et al., 2019; Milojevich et al., 2019; Romens & Pollak, 2012). Apesar de os efeitos adversos do acolhimento no desenvolvimento e ajustamento das crianças se encontrarem amplamente descritos na literatura (Barbosa et al., 2021; Chávez, 2022; Ginige et al., 2020; Hatch et al., 2021; Jeon & Bae, 2022; Koren & Ornoy, 2021), a experiência de acolhimento poderá proporcionar à criança a oportunidade de construir relações seguras e

estáveis com adultas/os e pares, que possam exercer um efeito protetor sobre a criança, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências de regulação emocional (Costa et al., 2020; Kim & Cicchetti, 2010; Lou et al., 2018; Raj & Raval, 2013; Rodman et al., 2019). Adicionalmente, o facto de as crianças em acolhimento residencial terem sido expostas a experiências adversas pode ter contribuído para o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional que lhes permitem atenuar o impacto negativo dessas vivências e potenciam a sua resiliência (Cordovil et al., 2022; Echeburúa & Amor, 2022; Holmes et al., 2015; Howell & Miller-Graff, 2014; Rohanachandra et al., 2022; Satapathy et al., 2022; Yoon et al., 2021; Zhang et al., 2023).

No que respeita ao desempenho escolar, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de crianças. Estes resultados são dissonantes face aos resultados dos estudos neste domínio, que mostram que crianças em acolhimento residencial têm uma maior probabilidade de apresentar um desempenho escolar mais frágil, além de insucesso e abandono escolar (Armfield et al., 2020; Berger et al., 2023; Townsend et al., 2023). O facto de a experiência de acolhimento permitir às crianças desenvolver estratégias de *coping* para lidar com os potenciais desafios no contexto escolar e que exponenciem o seu desempenho escolar poderá ser uma das explicações possíveis para os resultados obtidos.

Diferenças em função do sexo atribuído à nascença

No que respeita às diferenças em função do sexo atribuído à nascença, verificou-se que os rapazes apresentavam maiores níveis de labilidade negativa do que as raparigas, o que corrobora a evidência disponível (Carona et al., 2022; Chaplin, 2015; López-Pérez & Pacella, 2019). Estes resultados podem ser explicados tendo por base os papéis e estereótipos de género internalizados pelas crianças, no decurso do seu processo de socialização. Com efeito,

a expressão de emoções negativas, nomeadamente de zanga e agressividade, tende a ser socialmente mais aceite nos rapazes do que nas raparigas (Dawel et al., 2022; Safdar et al., 2009). O facto de os rapazes tenderem a ser incentivados a reprimir a expressão emocional, como, por exemplo, de afeto positivo e de tristeza, pode contribuir para amplificar os níveis de tensão emocional nas crianças do sexo masculino, contribuindo para a existência de reacção emocionais explosivas (Zhang et al., 2023). Por outro lado, as raparigas tendem a ser positivamente reforçadas, por expressarem as suas emoções, em diferentes contextos (Blodgett et al., 2020; Randell et al., 2015).

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas na regulação emocional em função do sexo. Estes resultados são dissonantes face à investigação existente, que mostra que as raparigas são mais eficazes na regulação das suas emoções do que os rapazes (Frere et al., 2020; Sanchis-Sanchis et al., 2020). Como referido a respeito das análises comparativas em função do grupo, estes resultados espelham, porventura, o facto de a exuberância das reacções emocionais negativas e a dificuldade em recuperar das mesmas, levar a que estas sejam mais facilmente sinalizadas pelas/os adultas/os que interagem com estas crianças. O oposto tenderá, possivelmente, a verificar-se relativamente à tendência para suprimir emoções, associada a problemas de internalização, como a ansiedade e a depressão (Garaigordobil, 2023; Tully et al., 2019). A par das explicações avançadas, a reduzida dimensão amostral poderá, também, contribuir para explicar estes resultados.

Não foram, também, observadas diferenças estatisticamente significativas em função do sexo nas competências cognitivas verbal e não verbal. Estes resultados são congruentes com a evidência que mostra que as diferenças entre os dois sexos nestas dimensões do funcionamento cognitivo não são significativas (Gaillard et al., 2021; Hirnstein et al., 2023). Todavia, outros estudos mostram que o sexo feminino é verbalmente mais competente e o

sexo masculino é mais competente no não verbal (Golchert et al., 2019; Hirnstein et al., 2023; Liampas et al., 2023). Uma das explicações passíveis de avançar para justificar estes resultados prende-se com o facto de, mais do que o sexo atribuído à nascença, ser a exposição à adversidade (i.e., experiências familiares adversas que levaram à construção de um padrão de vinculação inseguro e estão associados a uma estimulação desadequada) que justificam as diferenças observadas nas competências cognitivas. Adicionalmente, o facto de terem sido avaliadas apenas indicadores muito específicos do funcionamento cognitivo não permite, possivelmente, ter um retrato mais amplo do funcionamento cognitivo destas crianças. A reduzida dimensão amostral configura-se como uma explicação complementar para os resultados obtidos.

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função do sexo no desempenho escolar. Estes resultados são dissonantes face à literatura que mostra que o desempenho escolar frágil é mais comum no sexo masculino do que no feminino (Martínez & Gil, 2020; Ogden et al., 2023; Osti & Martinelli, 2014). Estes resultados podem ser explicados pela reduzida dimensão da amostra deste estudo e a conseqüente reduzida dimensão de cada um dos grupos (i.e., crianças do sexo feminino e masculino) que a compõem. Outra explicação passível de avançar prende-se com o já referido potencial efeito protetor da experiência de acolhimento, uma vez que, neste contexto, as crianças tendem a encontrar um conjunto de rotinas estruturadas e de suporte no estudo e realização das tarefas escolares, que poderá, porventura, ajudá-las a melhorar o seu desempenho escolar (Magalhães et al., 2018; Wilson et al., 2020). A par das explicações enumeradas, mais do que o sexo, haverá outras

dimensões que poderão ter um maior peso na explicação das diferenças no desempenho escolar, como o tempo que as crianças residem na casa de acolhimento e o tipo de mau-trato sofrido (Coohey et al., 2011; Romano et al., 2015; Samritha & Kumaravel, 2023).

Diferenças em função do grupo etário

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função da idade na regulação emocional e na labilidade negativa. Estes resultados não oferecem suporte à literatura que mostra que as crianças mais velhas são mais competentes na regulação das suas emoções, exibindo, por isso, uma menor labilidade negativa do que as mais novas (López-Pérez & Pacella, 2021; Pacella & López-Pérez, 2018; Sanchis-Sanchis et al., 2020). O diminuto número de participantes e o seu reduzido intervalo etário, que inviabiliza a identificação de algumas especificidades desenvolvimentais, contribuem, possivelmente, para justificar os resultados obtidos. Acresce que haverá, possivelmente, outros fatores, como a natureza das experiências adversas a que foram expostas, a duração do processo de acolhimento e a qualidade das relações estabelecidas pela criança com adultos/os e pares na casa de acolhimento que têm um maior peso na explicação das diferenças na regulação emocional e labilidade negativa (Labella et al., 2020).

Verificou-se, também, que as crianças entre os 9 e os 10 anos apresentavam maiores níveis de competência cognitiva verbal e não verbal do que as crianças entre os 6 e os 8 anos. Estes resultados oferecem suporte à evidência disponível, que mostra que as crianças mais velhas são mais competentes cognitivamente do que as mais novas, devido, sobretudo, ao processo maturacional (Delcenserie et al., 2021; Lövdén et al., 2020). Os dois grupos etários apresentam um desenvolvimento significativo na dimensão verbal, contudo, as crianças entre os 9 e os 10 anos demonstram uma compreensão e expressão mais avançada do que as crianças entre os 6 os 8 anos (Barrouillet, 2015; Cherry, 2022; Pakpahan & Saragih, 2022). O

grupo das crianças mais novas, a nível cognitivo não verbal, apresentam um pensamento operacional concreto, enquanto as crianças mais velhas desenvolvem o seu raciocínio abstrato com problemas mais complexos e de diversas etapas (Cherry, 2022; Pakpahan & Saragih, 2022).

Por último, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função da idade no desempenho escolar. Estes resultados não suportam a investigação que mostra que as crianças mais velhas apresentam um melhor desempenho escolar do que as mais novas (Shi et al., 2021; Vlachos & Papadimitriou, 2015). Como referido a respeito das restantes dimensões em estudo, além da reduzida dimensão amostral, haverá outros fatores que terão uma maior preponderância na explicação destas diferenças, como o tipo de suporte de que a criança usufrui na organização do seu estudo e na realização de tarefas escolares, quer no contexto da casa de acolhimento, quer no contexto escolar (i.e., medidas de suporte à aprendizagem e inclusão).

Análises Correlacionais

Observou-se uma correlação negativa entre o grupo (1 = *crianças em acolhimento*; 2 = *crianças a viver com a família biológica*) e as competências cognitivas não verbais e verbais, mostrando que as crianças em acolhimento residencial eram menos competentes cognitivamente, quer na dimensão verbal, quer não verbal, do que as crianças que viviam com a família biológica. Estes resultados sustentam a investigação que mostra que as crianças em acolhimento residencial têm um desempenho cognitivo mais frágil do que as crianças que vivem com a família biológica (Békefi et al., 2022; Cardona et al., 2012; Johnson et al., 2019; Young-Southward et al., 2020). Estas diferenças são, porventura, atribuíveis, ao facto de não ter sido proporcionada a estas crianças, pelas famílias biológicas, uma estimulação cognitiva

adequada. Acresce que, em contexto de acolhimento, assegurar uma estimulação individualizada junto de cada criança pode ser exigente, devido, entre outros motivos, à escassez de recursos humanos (Gill et al., 2014; Macarayan et al., 2018; Suchodoletz et al., 2023).

Verificou-se, adicionalmente, que as crianças que residiam em casas de acolhimento evidenciavam maiores níveis de labilidade negativa. A dificuldade das crianças em acolhimento na contenção de reações emocionais negativas e na recuperação das mesmas encontra-se documentada em diversos estudos, que mostram que estas crianças apresentam maiores dificuldades em lidar com a frustração, mais fragilidades na regulação das emoções e a expressar menos afeto positivo, comparativamente com as crianças que vivem com a família biológica (Andreou et al., 2018; Lavi et al., 2019).

Porém, não foi observada uma correlação estatisticamente significativa do grupo com a regulação emocional. A ausência de diferenças na regulação emocional em função do grupo contribui para explicar estes resultados. Com efeito, a saliência dos comportamentos emocionalmente lábeis, sobretudo os de valência afetiva negativa, a par do seu impacto nocivo no funcionamento das crianças, leva a que os comportamentos que espelham uma labilidade negativa mais acentuada sejam mais facilmente alvo de atenção por parte das/os adultas/os. O inverso acontece com os comportamentos associados a uma regulação adequada das emoções, que não têm impacto nocivo no funcionamento, ou comportamentos associados à internalização das emoções, como a supressão emocional, que poderão passar despercebidos, apesar do efeito de deterioração que exercem no funcionamento. O potencial efeito desconfirmatório da experiência de acolhimento, ao permitir à criança estabelecer vínculos com adultas/os que modelam respostas emocionais adequadas poderá, também, ajudar a explicar este resultado (Cooley et al., 2015; Henson et al., 2024; McGregor et al., 2021; Urner et al., 2023).

Além disso, os aspetos metodológicos como a reduzida dimensão da amostra e a consideração da perceção de informadoras/es distintas/os para cada um dos grupos, contribuem, também, para explicar a ausência de uma associação estatisticamente significativa do sexo com a regulação emocional.

Relativamente às correlações com o sexo atribuído à nascença, observou-se que os rapazes apresentavam maiores níveis de labilidade negativa do que as raparigas. Estes resultados corroboram os resultados de diversos estudos que mostram que os rapazes têm maior dificuldade em regular as suas emoções e exibem reações emocionais negativas mais intensas (Sanchis-Sanchis et al., 2020).

Por contraposição, o sexo não se encontra estatisticamente correlacionado com a regulação emocional. O facto de não terem sido observadas diferenças estatisticamente significativas em função do sexo na regulação emocional poderá ajudar a justificar estes resultados. Esta ausência de diferenças prende-se, como referido, com a saliência das respostas emocionais negativas intensas e o seu impacto nocivo no funcionamento, que leva a que sejam mais frequentemente identificadas pelas/os adultas/os que interagem com as crianças.

Quanto às correlações com a idade, verificou-se que as crianças mais velhas eram mais competentes cognitivamente nas dimensões cognitivas verbal e não verbal. Estes resultados corroboram os resultados de diversos estudos que mostram que a idade, enquanto marcador de maturação crescente nas diversas áreas e etapas de desenvolvimento da criança, prediz positivamente os resultados na competência cognitiva verbal e não verbal (Agnoli et al., 2019; Danielsen et al., 2020; Staff et al., 2018; van den Bosch et al., 2014). Há evidências científicas que mostram que o desenvolvimento de competências cognitivas ocorre de forma gradual ao longo da infância (Osterhaus & Koerber, 2021; Sperduti et al., 2017). Entre os 6 e 8 anos e os 9 e 12 anos, observam-se diferenças substanciais no funcionamento cognitivo

das crianças e que se configuram como específicos desses intervalos etários (Demetriou et al., 2017; Demetriou et al., 2021; Demetriou et al., 2022; Makris et al., 2017). Entre os 6 e 8 anos, o foco e a inibição comportamental desenvolvem mais rapidamente, enquanto na segunda fase, entre os 9 e 12 anos, processos como o controlo conceptual, a memória de trabalho e o raciocínio desenvolvem-se extensivamente (Demetriou et al., 2022).

Constatou-se, de igual modo, que as crianças mais competentes cognitivamente na dimensão cognitiva verbal eram, também, mais competentes no domínio não verbal. No estudo de aferição da WISC-III (Wechsler, 2003) para a população portuguesa, foram observadas correlações de .46 entre o QI verbal e o QI de realização e de .31 entre o subteste de Vocabulário e o de Cubos, demonstrando que crianças que obtêm resultados satisfatórios num domínio tendem a obter resultados satisfatórios no outro.

Acresce que as crianças mais competentes cognitivamente (i.e., na dimensão verbal e não verbal) apresentavam um melhor desempenho escolar, em linha com a investigação realizada neste âmbito (Bigozzi et al., 2017; Demetriou et al., 2020; Galang et al., 2023; Finn et al., 2014; Peng & Kievit, 2020). A associação entre as competências cognitivas verbais e não-verbais com o desempenho escolar encontra-se amplamente sustentada pela evidência disponível (Peng & Kievit, 2020; Calvin et al., 2017; Kuncel & Hezlett, 2010; Wrulich et al., 2014). Diversos estudos mostram que as habilidades metalinguísticas, a fluência e a compreensão verbal (i.e., competências cognitivas verbais), são importantes na leitura, compreensão e escrita de palavras, influenciando positivamente o desempenho escolar (Bigozzi et al., 2017; Galang et al., 2023). Da mesma forma, a memória, a representação, a transformação do pensamento e o raciocínio lógico (competências cognitivas não-verbais) (Shi & Qu, 2022), também estão positivamente associadas à aprendizagem e ao desempenho escolar (Boucheffa et al., 2022; Shi & Qu, 2022).

Adicionalmente, observou-se que as crianças com menor labilidade negativa apresentavam um melhor desempenho escolar, suportando os resultados dos estudos realizados neste âmbito (Alzahrani et al., 2019; Andrés et al., 2017; Andrés et al., 2020; Camacho-Morles et al., 2021; Green et al., 2021; Harrington et al., 2020; Hayat et al., 2020; Hoffmann et al., 2020; MacCann et al., 2020; Millones et al., 2015; Pekrun et al., 2023; Vaughn et al., 2015). A dificuldade em modular emoções negativas e o recurso a estratégias de autorregulação que dificultam uma resposta ajustadas face às especificidades do contexto, podem constituir um obstáculo no processo de aprendizagem (Leaberry et al., 2017; Dunsmore et al., 2013; Duprey et al., 2023; Järvenoja et al., 2023; Järvenoja et al., 2018; Kim-Spoon et al., 2013; Sousa et al., 2023). Podendo evidenciar problemas de concentração, falta de motivação na aprendizagem e dificuldade no estabelecimento de relações positivas com adultas/os e pares, exercendo, por isso, um efeito negativo no desempenho escolar (De Neve et al., 2023; Denham et al., 2012; Frivold Kostøl & Cameron, 2021; Romero-Ayuso et al., 2022; Vecchio et al., 2023).

Modelo de Regressão

Os resultados do modelo de regressão construído para o desempenho escolar mostram que as crianças mais competentes verbalmente e que exibem menores níveis de labilidade negativa, tendem a apresentar um melhor desempenho escolar. Estes resultados são congruentes com os estudos nestes domínios (Martínez Sánchez, 2019; Quílez-Robres et al., 2023; Sousa et al., 2023; Tirta Rhamadanty, 2023; Vera & Cortés, 2021; Yu et al., 2022).

No que respeita à associação entre a competência cognitiva verbal e o desempenho escolar, a investigação que utiliza a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (e.g., WISC-III, WISC-IV, WISC-V), oferece suporte à associação das competências cognitivas com o desempenho escolar, sendo o QI da escala completa preditor do desempenho escolar

(Freberg et al., 2008; Jordan et al., 2023; Muchiut et al., 2021). Acresce que os estudos realizados com este instrumento apontam para a existência de correlações mais elevadas entre as competências cognitivas verbais e o desempenho escolar do que as observadas nas competências cognitivas não verbais (Caemmerer et al., 2018; Guez et al., 2018; Lenhard & Daseking, 2022; Schilder et al., 2021). De acordo com a definição e operacionalização das escalas verbal e de realização e das competências por elas aferidas, proposta por D. Wechsler (2003), as competências verbais, em particular aquelas sobre as quais incide o subteste de Vocabulário, estão mais fortemente associadas à aprendizagem escolar, comparativamente com as que são avaliadas pelo subteste de Cubos. Com efeito, o subteste de Vocabulário avalia o conhecimento lexical (i.e., compreensão, atribuição de significados e sua aplicação), as competências de estruturação e elaboração discursiva (i.e., a capacidade de comunicar pensamentos, ideias e sentimentos de maneira clara e eficaz), a compreensão verbal (i.e., compreensão de enunciados verbais e descodificação do significado das palavras) (Guimarães & Mousinho, 2019; Simões, 2002). Por seu turno, o subteste de Cubos avalia a que estão, preponderantemente, associadas à organização e processamento visuoespacial e as competências de resolução de problemas não verbais (Simões, 2002).

Quanto à associação da labilidade negativa com o desempenho escolar, possivelmente devido à sua saliência nas interações estabelecidas pela criança em contexto escolar e ao seu impacto mais fortemente negativo na aprendizagem e desempenho escolar, parece ser a desregulação das emoções negativas, e não as competências de regulação emocional, a ter um maior poder explicativo no desempenho escolar (Anderson et al., 2001; Järvenoja et al., 2018; Järvenoja et al., 2023; Sousa et al., 2023; Townsend et al., 2023). Com efeito, a labilidade negativa reflete-se em reações emocionais explosivas e em dificuldade em conter a expressão

de emoções negativas, que tendem a ser muito intrusivas no funcionamento das crianças (Leaberry et al., 2017; Dunsmore et al., 2013; Duprey et al., 2023; Kim-Spoon et al., 2013; Sousa et al., 2023). Estes resultados podem ser explicados pelo facto de as crianças menos eficazes na modulação das suas respostas emocionais, estarem menos disponíveis e motivadas para o processo de aprendizagem (Dunsmore et al., 2013; Duprey et al., 2023; Järvenoja et al., 2023; Järvenoja et al., 2018; Larsen et al., 2000; Leaberry et al., 2017). Adicionalmente, poderá haver uma maior dificuldade em lidar com a frustração nas eventuais fragilidades entre interações com adultos/as e pares (O'Malley et al., 2015; Andrés et al., 2017; Garcia-Molsosa et al., 2021). Assim, a labilidade negativa tende, a impactar negativamente a sua aprendizagem e desempenho escolar, porque limita a capacidade da criança de manter a atenção sustentada e o empenho nas tarefas escolares, além de dificultar a manutenção de relações saudáveis com adultos/as e o seus pares (Cao et al., 2022; De Neve et al., 2023; Dunsmore et al., 2013; Duprey et al., 2023; Järvenoja et al., 2023; Järvenoja et al., 2018; Larsen et al., 2000; Leaberry et al., 2017).

Contrariamente ao esperado, não foi observada uma associação estatisticamente significativa do grupo com o desempenho escolar, sendo estes resultados dissonantes face à investigação neste domínio (Beckmann et al., 2021; Eiberg & Olsen, 2022; Kabátek & Perales, 2021; Nesayan et al., 2019; O'Malley et al., 2015; Sharma, & Kumar, 2023 Somers et al., 2020). Diversos estudos demonstram que a experiência de acolhimento poderá ter um potencial efeito desconfirmatório nestas crianças, proporcionando-lhes a oportunidade de construir relações securizantes e protetoras, quer com as/os cuidadoras/es, quer com pares (DePasquale, 2020; Masten 2015; Pratt et al. 2017; Wade et al., 2020; Woltering et al., 2015). Acresce que, se, nas CAR, forem estruturadas rotinas previsíveis e organizadas de estudo, a

par de suporte pedagógico adequado para responder às necessidades específicas de cada criança, a aprendizagem e o desempenho escolar destas crianças poderá ser positivamente impactado (Costa et al., 2020; Kim & Cicchetti, 2010; Lou et al., 2018; Magalhães et al., 2018; Raj & Raval, 2013; Rodman et al., 2019; Wilson et al., 2020). A par dos aspetos referidos, a mobilização, em contexto escolar, de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, que não foi controlada no presente estudo, poderá, também, ter um efeito protetor.

Limitações e Sugestões para Estudos Futuros

O estudo realizado apresenta algumas limitações, que deverão ser consideradas no desenho de futuros estudos. A primeira prende-se com a reduzida dimensão da amostra e a sua não representatividade geográfica, uma vez que participaram neste estudo apenas crianças a residir em casas de acolhimento residencial situadas nos distritos de Viana do Castelo, Braga, Porto e Aveiro. Em investigação posterior, será importante aumentar dimensão amostral e incluir crianças de provenientes de todos os distritos de Portugal. O aumento da dimensão amostral poderá permitir efetuar comparações em função do tipo de maus-tratos sofridos, o tempo de permanência na casa de acolhimento, bem como a outros fatores de risco, como a psicopatologia ou o abuso de substâncias, por parte dos pais.

Uma segunda limitação prende-se com o facto de não terem sido consideradas/os as/os mesmas/os informantes para os dois grupos de crianças (i.e., cuidadoras/es das casas de acolhimento, no grupo de crianças em acolhimento e professoras/es titulares de turma, no grupo de crianças a viver com a família biológica), para avaliar a regulação emocional e a labilidade negativa. A uniformização das/os informantes é, por isso, um aspeto a acautelar em investigação posterior.

Uma terceira limitação diz respeito à avaliação do desempenho escolar das crianças. O questionário mobilizado, que integra apenas seis itens, pode não espelhar, de forma suficientemente precisa e abrangente o desempenho escolar da criança. Desta forma, uma recomendação para futuros estudos a realizar neste domínio seria avaliar o desempenho escolar de forma mais aprofundada, com recurso, quer a metodologia quantitativa, quer qualitativa, designadamente através da realização de entrevistas às/aos docentes.

Adicionalmente, a forma como foram avaliadas as competências cognitivas verbais e não verbais também poderá ser enquadrada como limitação. Com efeito, foram utilizados dois subtestes da WISC-III (i.e., Vocabulário e Cubos), o que poderá ser algo restritivo na caracterização do funcionamento cognitivo da criança, sobretudo no que respeita à dimensão verbal. Consequentemente, em investigação posterior, poderá mobilizar-se, por exemplo, uma forma reduzida da WISC-III, que viabilize o cálculo do QI estimado, por forma a viabilizar uma análise mais compreensiva do perfil de funcionamento cognitivo das crianças, e uma análise mais detalhada do efeito diferencial de competências cognitivas específicas no desempenho escolar.

A par dos aspetos referidos, o facto de não terem sido controladas variáveis, como a escolaridade dos pais, os fatores de risco associados às experiências em contexto familiar, como psicopatologia dos pais, e/ou abuso de substância por parte dos mesmos, configura-se como limitação do presente estudo e aspeto a acautelar em estudos futuros.

Conclusão

As fragilidades evidenciadas pelas crianças em acolhimento residencial na gestão dos desafios associados ao contexto escolar encontra-se amplamente descrita e tende a espelhar-se numa maior incidência e de problemas de comportamento e num desempenho escolar frágil (Berridge, 2007; Campos et al., 2019; Ferguson & Wolkow, 2012; Goddard, 2000; Muela et al., 2013; Basto-Pereira et al., 2020; Tessier et al., 2018). Estas vulnerabilidades são observadas desde uma idade precoce e tendem a tornar-se mais pronunciadas ao longo da trajetória de desenvolvimento (Berlin et al., 2019). É, por isso, fundamental aprofundar a compreensão sobre os fatores que lhe estão subjacentes. Desta forma, e embora a associação das competências cognitivas com o desempenho escolar se encontre vastamente estudada (Farhi et al., 2024; Nesayan et al., 2019; Sousa et al., 2023; Tirta Rhamadanty, 2023; Vera & Cortés, 2021), este estudo pretendeu analisar o impacto diferencial de competências cognitivas específicas, em particular das não verbais e verbais, no desempenho escolar.

Os resultados enfatizam para o potencial papel protetor das competências cognitivas verbais na gestão dos desafios associados à aprendizagem e ao desempenho escolar, quer para as crianças em acolhimento, quer para as que se encontram a viver com a família biológica. Estes resultados têm importantes implicações para a intervenção a realizar em contexto escolar, de acolhimento residencial e clínico. No eixo promocional, criar oportunidades de desenvolvimento das competências verbais, como a compreensão verbal, as competências de estruturação discursiva e o alargamento do leque vocabular, é crucial. No eixo preventivo, a monitorização atenta do funcionamento cognitivo, especialmente no domínio verbal, é fundamental para evitar a emergência e avolumar das dificuldades de aprendizagem e reduzir o insucesso escolar. Neste âmbito, a mobilização de algumas medidas universais de suporte à aprendizagem e inclusão, ao abrigo do decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho, poderá ser útil

para sinalizar precocemente potenciais dificuldades que possam ser precursoras da estruturação de quadros de perturbações de aprendizagem específicas. No eixo remediativo, as medidas previstas na legislação referida, nomeadamente as seletivas, poderão ser benéficas para crianças cuja aprendizagem e desempenho escolar já esteja claramente afetado. Nas casas de acolhimento de residencial, avaliar a qualidade das instituições e das suas práticas pode desempenhar um papel relevante na promoção das competências cognitivas e do desempenho escolar das crianças. A estruturação dos momentos de estudo e a mobilização de docentes especializadas/os para acompanhar crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem é uma das dimensões a priorizar. Os resultados sublinham, também, a relevância de proporcionar às crianças em acolhimento oportunidades de desenvolvimento de competências de regulação emocional, que contribuam para exponenciar o seu desempenho escolar.

Desta forma, embora o acolhimento residencial possa ter efeitos negativos no desenvolvimento infantil, a experiência de acolhimento poderá, em função da qualidade dos recursos, das práticas institucionais e, sobretudo, das relações estabelecidas com as/os cuidadoras/es, ter um potencial efeito desconfirmatório, ao contribuir para promover, não apenas a aprendizagem e desempenho escolar, como também a resiliência, neste grupo de crianças (Costa et al., 2020; Kim & Cicchetti, 2010; Lou et al., 2018; Magalhães et al., 2018; Raj & Raval, 2013; Rodman et al., 2019; Wilson et al., 2020).

Referências

- Agnafors, S., Barmark, M., & Sydsjö, G. (2021). Mental health and academic performance: a study on selection and causation effects from childhood to early adulthood. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56(5), 857–866. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01934-5>
- Agnoli, S., Mancini, G., Andrei, F., & Trombini, E. (2019). The relationship between trait emotional intelligence, cognition, and emotional awareness: An interpretative model. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1711. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01711>
- Almas, A., Papp, L., Woodbury, M., Nelson, C., Zeanah, C., & Fox, N. (2020). The impact of caregiving disruptions of previously institutionalized children on multiple outcomes in late childhood. *Child Development*, 91(1), 96–09. <https://doi.org/10.1111/cdev.13169>
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. *International Education Studies*, 12(12), 141–149. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p141>
- Amédée, L., Cyr-Desautels, L., Bénard, H., Pascuzzo, K., Dubois-Comtois, K., Hébert, M., Matte-Gagné, C., & Cyr, C. (2022). Cognitive flexibility moderates the association between maltreatment and emotion regulation in residential care children of the middle childhood period. *Developmental Child Welfare*, 4(3), 217–234. <https://doi.org/10.1177/25161032221100233>
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

- Andreou, D., Comasco, E., Åslund, C., Nilsson, K. W., & Hodgins, S. (2018). Maltreatment, the oxytocin receptor gene, and conduct problems among male and female teenagers. *Frontiers in Human Neuroscience*, *12*. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00112>
- Andrés, M., Stelzer, F., Juric, L., Introzzi, I., Rodríguez-Carvajal, R., & Guzmán, J. (2017). Emotion regulation and academic performance: A systematic review of empirical relationships. *Psicologia em Estudo*, *22*(3), 299–311. <https://doi.org/10.4025/psicoles-tud.v22i3.34360>
- Andrés, M., Vernucci, S., García, A., Richard's, M., Amazzini, M., & Paradiso, R. (2020). Emotion regulation and working memory in academic performance. *Ciencias Psicológicas*, *14*(2), e-2284. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2284>
- Armfield, J., Gnanamanickam, E., Nguyen, H., Doidge, J., Brown, D., Preen, D., & Segal, L. (2020). School absenteeism associated with child protection system involvement, maltreatment type, and time in out-of-home care. *Child Maltreatment*, *25*(4), 433–445. <https://doi.org/10.1177/1077559520907682>
- Arum, D., Kusmayadi, T., & Pramudya, I. (2018). Students' logical-mathematical intelligence profile. *Journal of Physics: Conference Series*, *1008*(1), 012071. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1008/1/012071>
- Babayiğit, S., Roulstone, S., & Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 148–168. <https://doi.org/10.1111/bjep.12353>
- Baglivio, M., Wolff, K., DeLisi, M., & Jackowski, K. (2020). The role of adverse childhood experiences (ACEs) and psychopathic features on juvenile offending criminal careers

- to age 18. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 18(4), 337–364.
<https://doi.org/10.1177/1541204020927075>
- Bandeira, C., & Hutz, C. (2012). Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 35–44.
<https://doi.org/10.1590/s1413-85572012000100004>
- Barbosa, M., Campinho, A., & Silva, G. (2021). “Give and Receive”: The Impact of an Intergenerational Program on Institutionalized Children and Older Adults. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(3), 283–304.
<https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1742844>
- Bariola, E., Gullone, E., & Hughes, E. (2011). Child and adolescent emotion regulation: The role of parental emotion regulation and expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(2), 198–212. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5>
- Barrouillet, P. (2015). Theories of cognitive development: From Piaget to today. *Developmental Review*, 38, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2015.07.004>
- Basto-Pereira, M., Gouveia-Pereira, M., Pereira, C., Barrett, E., Lawler, S., Newton, N., Stąpinski, L., Prior, K., Costa, M., Ximenes, J., Rocha, A., Michel, G., Garcia, M., Rouchy, E., al Shawi, A., Sarhan, Y., Fulano, C., Magaia, A., El-Astal, S., ... Sakulku, J. (2022). The global impact of adverse childhood experiences on criminal behavior: A cross-continental study. *Child Abuse & Neglect*, 124, 105459.
<https://doi.org/10.1016/J.CHIABU.2021.105459>
- Batki, A. (2018). The impact of early institutional care on emotion regulation: studying the play narratives of post-institutionalized and early adopted children. *Early Child Development and Care*, 188, 1801–1815. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1289190>

- Beaver, K., Wright, J., DeLisi, M., & Vaughn, M. (2008). Genetic influences on the stability of low self-control: Results from a longitudinal sample of twins. *Journal of Criminal Justice*, 36(6), 473–482. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2008.09.006>
- Beckmann, J., Lang, C., du Randt, R., Gresse, A., Long, K., Ludyga, S., Müller, I., Nqweniso, S., Pühse, U., Utzinger, J., Walter, C., & Gerber, M. (2021). Prevalence of stunting and relationship between stunting and associated risk factors with academic achievement and cognitive function: A cross-sectional study with South African primary school children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 4218. <https://doi.org/10.3390/ijerph18084218>
- Békefi, A., Kárpáti, J., & Futó, J. (2022). The impact of early and late childcare experience on cognitive functions. *European Psychiatry*, 65(1), S614–S614. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.1573>
- Bello, D., & Gumarao, M. (2016). Stress, coping strategies, and academic performance of dentistry students. *AUP Research Journal*, 19(2), 36–39.
- Bender, P., Reinholdt-Dunne, M., Esbjørn, B., & 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>
- Berger, E., Baidawi, S., D’Souza, L., Mendes, P., Morris, S., Bollinger, J., & Purtell, J. (2023). Educational experiences and needs of students in out-of-home care: a Delphi study. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 689–710. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00714-4>

- Berlin, M., Vinnerljung, B., Hjern, A., & Brännström, L. (2019). Educational outcomes of children from long-term foster care: Does foster parents' educational attainment matter? *Developmental Child Welfare*, 1(4), 344–359. <https://doi.org/10.1177/2516103219892274>
- Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare: Education and looked-after children. *Child and Family Social Work*, 12(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/j.13652206.2006.00446>
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4–9. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 200. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00200>
- Birchenall, L., Galindo, Ó., & Müller, O. (2014). Speech perception in the first year of life. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(1), 12–23. [https://doi.org/10.1016/s0120-0534\(14\)70002-0](https://doi.org/10.1016/s0120-0534(14)70002-0)
- Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., & Geldhof, G. (2020). Early predictors of first and fourth grade reading and math: The role of self-regulation and early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 507–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.001>
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Blodgett, J., Tominey, S., & Chandler, K. (2020). *Why Do Gender Roles Matter?* College of Public Health and Human Sciences.

- Bonet, C., Palma, C., & Gimeno-Santos, M. (2020). Relationship between child maltreatment and emotional regulation skills in adolescents: A systematic review. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(2), 63–76. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.07.2.8>
- Bornschlegl, M., Meldrum, K., & Caltabiano, N. (2020). Variables related to academic help-seeking behaviour in higher education – Findings from a multidisciplinary perspective. *Review of Education*, 8(2), 486–522. <https://doi.org/10.1002/rev3.3196>
- Bosakova, L., Madarasova Geckova, A., van Dijk, J., & Reijneveld, S. (2020). School is (not) calling: The associations of gender, family affluence, disruptions in the social context and learning difficulties with school satisfaction among adolescents in Slovakia. *International Journal of Public Health*, 65(8), 1413–1421. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01474-4>
- Bouchefra, S., Azeroual, A., Boudassamout, H., Ahaji, K., Ech-chaouy, A., & Bour, A. (2022). Association between non-verbal intelligence and academic performance of school children from Taza, Eastern Morocco. *Journal of Intelligence*, 10(3), Article 60. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030060>
- Braunstein, L., Gross, J., & Ochsner, K. (2017). Explicit and implicit emotion regulation: A multi-level framework. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(10), 1545–1557. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx096>
- Burley, M., & Halpern, M. (2001). *Educational attainment of foster youth: Achievement and graduation outcomes for children in state care*. Washington State Institute for Public Policy.

- Burns, D., Espinoza, D., Adams, J., & Ondrasek, N. (2022). *California students in foster care: Challenges and promising practices*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/118.471>
- Burrows, D. (1995). The nurse teacher's role in the promotion of reflective practice. *Nurse Education Today*, 15(5), 346–350.
- Cadório, I. (2013). Análise do desenvolvimento linguístico de crianças em idade escolar [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/12508>
- Caemmerer, J., Maddocks, D., Keith, T., & Reynolds, M. (2018). Effects of cognitive abilities on child and youth academic achievement: Evidence from the WISC-V and WIAT-III. *Intelligence*, 68, 6–20. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.02.005>
- Calkins, S. (2011). Caregiving as coregulation: Psychobiological processes and child functioning. In A. Booth, S. M. McHale, & N. S. Landale (Eds.), *Biosocial foundations of family processes* (pp. 49–59). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7361-0_3
- Calkins, S., & Perry, N. (2016). The development of emotion regulation: Implications for child adjustment. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Maladaptation and psychopathology* (3rd ed., pp. 187–242). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy306>
- Calvin, C., Batty, G., Der, G., Brett, C., Taylor, A., Pattie, A., Cukic, I., & Deary, I. (2017). Childhood intelligence in relation to major causes of death in 68-year follow-up: Prospective population study. *BMJ (Online)*, 357, j2708. <https://doi.org/10.1136/bmj.j2708>

- Camacho-Morles, J., Slemp, G., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051–1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Campos, J., Barbosa-Ducharne, M., Dias, P., Rodrigues, S., Martins, A., & Leal, M. (2019). Emotional and behavioral problems and psychosocial skills in adolescents in residential care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36(3), 237–246. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0594-9>
- Camuñas, N., Vaíllo, M., Mavrou, I., Brígido, M., & Poole Quintana, M. (2020). Cognitive and behavioural profile of minors in residential care: The role of executive functions. *Children and Youth Services Review*, 119, Article 105507. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105507>
- Cao, Y., Gong, S., Wang, Z., Cheng, Y., & Wang, Y. (2022). More challenging or more achievable? The impacts of difficulty and dominant goal orientation in leaderboards within educational gamification. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 845–860. <https://doi.org/10.1111/jcal.12652>
- Cardona, J., Manes, F., Escobar, J., López, J., & Ibáñez, A. (2012). Potential consequences of abandonment in preschool-age: Neuropsychological findings in institutionalized children. *Behavioural Neurology*, 25(4), 291–301. <https://doi.org/10.1155/2012/782624>
- Carona, C., Moreira, H., & Fonseca, A. (2022). Parental beliefs about their children's expression of negative emotions: Reexamining the factorial structure of two measures and their discriminant validity. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 13(1), 82–97. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs131202220659>

- Carr, A., Duff, H., & Craddock, F. (2020). A systematic review of reviews of the outcome of severe neglect in underresourced childcare institutions. *Trauma, Violence, & Abuse*, 21(3), 484–497. <https://doi.org/10.1177/1524838018777788>
- Cassarino-Perez, L., Crous, G., Goemans, A., Montserrat, C., & Sarriera, J. (2018). From care to education and employment: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 95, 407–416. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.025>
- Chaix, Y., & Baudou, É. (2022). Cognition and child maltreatment. *Medecine Therapeutique Pediatrie*, 24(2), 87–93. <https://doi.org/10.1684/mtp.2022.0749>
- Chaplin, T. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14–21. <https://doi.org/10.1177/1754073914544408>
- Chaplin, T., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 139(4), 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Chaplin, T., Cole, P., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5(1), 80–88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.80>
- Chávez, M. (2022). Emotional psychological impact of institutionalization on children and early adolescents. In A. M. Ruiz & B. D. Guerra (Eds.), *Child and adolescent development in risky adverse contexts: A Latin American perspective* (pp. 155–172). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83700-6_11
- Cheng, P., & Langevin, R. (2023). Unpacking the effects of child maltreatment subtypes on emotional competence in emerging adults. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 15(1), S102–S111. <https://doi.org/10.1037/tra0001322>

- Cheng, W., Yu, X., & Sun, H. (2023). Do girls perform better than boys in school? A meta-analysis of sex differences in academic help seeking behaviours. In *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09838-0>
- Chernego, D., Vasilyeva, M., & Muhamedrahimov, R. (2023). The impact of early institutionalization experience on child development: Biological indicators, physiological mechanisms, behavioral characteristics. *Social Psychology and Society*, *14*(2), 9–27. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140202>
- Cherry, K. (2022). Piaget's 4 Stages of Cognitive Development Explained. *Verywell Mind*.
- Chinn, L., Ovchinnikova, I., Sukmanova, A., Davydova, A., & Grigorenko, E. (2021). Early institutionalized care disrupts the development of emotion processing in prosody. *Development and Psychopathology*, *33*(2), 421–430. <https://doi.org/10.1017/S0954579420002023>
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. (1996). Equifinality and multifinality in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, *8*(4), 597–600. <https://doi.org/10.1017/S0954579400007318>
- Cicchetti, D., & Schneider-Rosen, K. (1986). An organizational approach to childhood depression. In M. Rutter, C. Izard, & P. Read (Eds.), *Depression in young people: Clinical and developmental perspectives* (pp. 71–134). Guilford Press.
- Clemens, V., Hoffmann, U., König, E., Sachser, C., Brähler, E., & Fegert, J. (2019). Child maltreatment by nursing staff and caregivers in German institutions: A population-representative analysis. *Child Abuse & Neglect*, *95*, 104046. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104046>

- 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/10.1177/016502541452217>
- Cole, P., Hall, S., & Hajal, N. (2017). Emotion dysregulation as a vulnerability to psychopathology. In T. P. Beauchaine & S. P. Hinshaw (Eds.), *Child and adolescent psychopathology* (3rd ed., pp. 346–386). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781394258932.ch11>
- Compas, B., Jaser, S., Bettis, A., Watson, K., Gruhn, M., Dunbar, J., & Thigpen, J. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143, 939–991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Coohey, C., Renner, L., Hua, L., Zhang, Y., & Whitney, S. (2011). Academic achievement despite child maltreatment: A longitudinal study. *Child Abuse and Neglect*, 35(9), 688–699. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.05.009>
- Cooley, M., Wojciak, A., Farineau, H., & Mullis, A. (2015). The association between perception of relationship with caregivers and behaviours of youth in foster care: A child and caregiver perspective. *Journal of Social Work Practice*, 29(2), 205–221. <https://doi.org/10.1080/02650533.2014.933405>
- Cordovil, C., Crujo, M., Vilarica, P., & Caldeira Da Silva, P. (2011). Resilience in institutionalized children and adolescents. *Acta Medica Portuguesa*, 24, 413–418.
- Corval, R., Belsky, J., Baptista, J., Oliveira, P., Mesquita, A., & Soares, I. (2017). Inhibited attachment disordered behavior in institutionalized preschool children: Links with early and current relational experiences. *Attachment & Human Development*, 19(6), 598–612. <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1342172>

- Costa, M., Melim, B., Tagliabue, S., Mota, C., & Matos, P. (2020). Predictors of the quality of the relationship with caregivers in residential care. *Children and Youth Services Review, 108*, 104579. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2019.104579>
- Courtney, M., McMurtry, S., & Zinn, A. (2004). Housing problems experienced by recipients of child welfare services. *Child Welfare, 83*(5), 393–422.
- Courtney, M., Roderick, M., Smithgall, C., Gladden, R., & Nagaoka, J. (2004). The educational status of foster children. *Chapin Hall Center for Children: Issue Brief, 202*, 1–6.
- Cowell, R., Cicchetti, D., Rogosch, F., & Toth, S. (2015). Childhood maltreatment and its effect on neurocognitive functioning: Timing and chronicity matter. *Development and Psychopathology, 27*(2), 521–533. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000139>
- Crozier, J., & Barth, R. (2005). Cognitive and academic functioning in maltreated children. *Children and Schools, 27*(4), 197–206. <https://doi.org/10.1093/cs/27.4.197>
- Cui, N., & Liu, J. (2020). Physical abuse, emotional abuse, and neglect and childhood behavior problems: A meta-analysis of studies in Mainland China. *Trauma, Violence, & Abuse, 21*(1), 206–224. <https://doi.org/10.1177/1524838018757750>
- Currie, J., & Widom, C. (2010). Long-term consequences of child abuse and neglect on adult economic well-being. *Child Maltreatment, 15*(2), 111–120. <https://doi.org/10.1177/1077559509355316>
- Dai, Z., & Li, H. (2014). On verbal competence. *Journal of Arts and Humanities, 3*(3), 17–22. <https://doi.org/10.18533/journal.v3i3.380>
- Daily, S., Smith, M., Lilly, C., Davidov, D., Mann, M., & Kristjansson, A. (2020). Using school climate to improve attendance and grades: Understanding the importance of

- school satisfaction among middle and high school students. *The Journal of school health*, 90(9), 683–693. <https://doi.org/10.1111/josh.12929>
- Danielsen, V., Vidal-Piñeiro, D., Mowinckel, A., Sederevicius, D., Fjell, A., Walhovd, K., & Westerhausen, R. (2020). Lifespan trajectories of relative corpus callosum thickness: Regional differences and cognitive relevance. *Cortex*, 130, 127–141. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.05.020>
- Dawel, A., Ashhurst, C., & Monaghan, C. (2022). A three-dimensional model of emotional display rules: Model invariance, external validity, and gender differences. *Emotion*, 23(5), 1410–1422. <https://doi.org/10.1037/emo0001176>
- De Neve, D., Bronstein, M., Leroy, A., Truys, A., & Everaert, J. (2023). Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(2), 273–286. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2>
- Debnath, R., Tang, A., Zeanah, C., Nelson, C., & Fox, N. (2020). The long-term effects of institutional rearing, foster care intervention and disruptions in care on brain electrical activity in adolescence. *Developmental Science*, 23(1), e12872. <https://doi.org/10.1111/desc.12872>
- Decreto-Lei n.º 54/2018. (2018). Educação Inclusiva, Diário da República, 1.ª série — N.º 54, 6 de julho.
- Delaville, E., & Pennequin, V. (2019). Consequences of maltreatment on emotional regulation in children and adolescents in foster care. *Annales Medico-Psychologiques*, 177(7), 641–647. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2018.04.011>

- Delcenserie, A., Genesee, F., Trudeau, N., & Champoux, F. (2021). The development of phonological memory and language: A multiple groups approach. *Journal of Child Language*, 48(2), 285–324. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000343>
- Demetriou, A., Kazi, S., Makris, N., & Spanoudis, G. (2020). Cognitive ability, cognitive self-awareness, and school performance: From childhood to adolescence. *Intelligence*, 79, 101432. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2020.101432>
- Demetriou, A., Mougi, A., Spanoudis, G., & Makris, N. (2022). Changing developmental priorities between executive functions, working memory, and reasoning in the formation of g from 6 to 12 years. *Intelligence*, 90, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.10160>
- Demetriou, A., Spanoudis, G., Kazi, S., Mouyi, A., Žebec, M., Kazali, E., Golino, H., Bakracovic, K., & Shayer, M. (2017). Developmental differentiation and binding of mental processes with g through the life-span. *Journal of Intelligence*, 5(2), 23. <https://doi.org/10.3390/jintelligence5020023>
- Demetriou, A., Spanoudis, G., Makris, N., Golino, H., & Kazi, S. (2021). Developmental reconstruction of cognitive ability: Interactions between executive, cognizance, and reasoning processes in childhood. *Cognitive Development*, 60, 101124. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101124>
- Denham, S., Bassett, H., Thayer, S., Mincic, M., Sirotkin, Y., & Zinsler, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *Journal of Genetic Psychology*, 173(3), 246–278. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457>

- DePasquale, C. (2020). A systematic review of caregiver–child physiological synchrony across systems: Associations with behavior and child functioning. *Development and Psychopathology*, 32(5), 1754–1777. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001236>
- DePrince, A., Weinzierl, K., & Combs, M. (2009). Executive function performance and trauma exposure in a community sample of children. *Child Abuse & Neglect*, 33(6), 353–361. <https://doi.org/10.1016/J.CHIABU.2008.08.002>
- Dr. Neelu Sharma, & Sunil Kumar. (2023). Self-regulated learning as related to academic performance of foster care and home reared children. *Research Inspiration*, 8(II). <https://doi.org/10.53724/inspiration/v8n2.04>
- Dunsmore, J., Booker, J., & Ollendick, T. (2013). Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. *Social Development*, 22(3), 444–466. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00652.x>
- Duprey, E., Handley, E., Russotti, J., Manly, J., & Cicchetti, D. (2023). A longitudinal examination of child maltreatment dimensions, emotion regulation, and comorbid psychopathology. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51(1), 71–85. <https://doi.org/10.1007/s10802-022-00913-5>
- Echeburúa, E., & Amor, P. (2022). Keys to emotional wellbeing and resilience in minors who have suffered trauma. *Ansiedad y Estrés*, 28(3), 153–159. <https://doi.org/10.5093/anyes2022a18>
- Eiberg, M., & Olsen, R. (2022). Too high or too low? The role of educational expectations for children in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 135, 106376. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106376>
- Ellis, B., Alisic, E., Reiss, A., Dishion, T., & Fisher, P. (2014). Emotion regulation among preschoolers on a continuum of risk: The role of maternal emotion coaching. *Journal*

of *Child and Family Studies*, 23(6), 965–974. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9752-z>

Eschenbeck, H., Kohlmann, C., Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28, 18–26. <https://doi.org/10.1027/1614-0001.28.1.18>

Eurydice. (2012). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na Europa*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação. <https://doi.org/10.2797/51375>

Evans, G., Li, D., & Whipple, S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139, 1342–139. <https://doi.org/10.1037/a0030120>

Fantuzzo, J., & Perlman, S. (2007). The unique impact of out-of-home placement and the mediating effects of child maltreatment and homelessness on early school success. *Children and Youth Services Review*, 29(7), 941–960. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.11.003>

Farhi, M., Gliksman, Y., & Shalev, L. (2024). Cognitive control among primary- and middle-school students and their associations with math achievement. *Education Sciences*, 14(2), 159. <https://doi.org/10.3390/educsci14020159>

Favieri, F., Marini, A., & Casagrande, M. (2021). Emotional regulation and overeating behaviors in children and adolescents: A systematic review. *Behavioral Sciences*, 11(1), Article 11. <https://doi.org/10.3390/bs11010011>

Fawley-King, K., Trask, E., Zhang, J., & Aarons, G. (2017). The impact of changing neighborhoods, switching schools, and experiencing relationship disruption on children's adjustment to a new placement in foster care. *Child Abuse & Neglect*, 63, 141–150. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.016>

- Fay-Stammbach, T., & Hawes, D. (2019). Caregiver ratings and performance-based indices of executive function among preschoolers with and without maltreatment experience. *Child Neuropsychology*, 25(6), 721–741. <https://doi.org/10.1080/09297049.2018.1530344>
- Ferguson, H., & Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143–1149. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2012.01.034>
- Fields, A., Bloom, P., VanTieghem, M., Harmon, C., Choy, T., Camacho, N., Gibson, L., Umbach, R., Heleniak, C., & Tottenham, N. (2021). Adaptation in the face of adversity: Decrements and enhancements in children’s cognitive control behavior following early caregiving instability. *Developmental Science*, 24(6), e13133. <https://doi.org/10.1111/desc.13133>
- Finch, M., Featherston, R., Chakraborty, S., Bjørndal, L., Mildon, R., Albers, B., Fiennes, C., Taylor, D., Schachtman, R., Yang, T., & Shlonsky, A. (2021). Interventions that address institutional child maltreatment: Evidence and gap map. *Campbell Systematic Reviews*, 17(1), e1139. <https://doi.org/10.1002/cl2.1139>
- Finn, A., Kraft, M., West, M., Leonard, J., Bish, C., Martin, R., Sheridan, M., Gabrieli, C., & Gabrieli, J. (2014). Cognitive skills, student achievement tests, and schools. *Psychological Science*, 25(3), 736–744. <https://doi.org/10.1177/0956797613516008>
- Franco, M. (2014). Expressividade e regulação emocional em estudantes do ensino superior. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 477–486. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.709>
- Freberg, M., Vandiver, B., Watkins, M., & Canivez, G. (2008). Significant factor score variability and the validity of the WISC-III full scale IQ in predicting later academic

- achievement. *Applied Neuropsychology*, 15(2), 132–139.
<https://doi.org/10.1080/09084280802084010>
- Frere, P., Vetter, N., Artiges, E., Filippi, I., Miranda, R., Vulser, H., Paillère-Martinot, M., Ziesch, V., Conrod, P., Cattrell, A., Walter, H., Gallinat, J., Bromberg, U., Jurk, S., Menningen, E., Frouin, V., Papadopoulos Orfanos, D., Stringaris, A., Penttilä, J., ... Lemaître, H. (2020). Sex effects on structural maturation of the limbic system and outcomes on emotional regulation during adolescence. *NeuroImage*, 210, 116441.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2019.116441>
- Frivold Kostøl, E. M., & Cameron, D. L. (2021). Teachers' responses to children in emotional distress: A study of co-regulation in the first year of primary school in Norway. *Education* 3-13, 49(7), 821–831.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1800062>
- Fujioka, T., Ross, B., Kakigi, R., Pantev, C., & Trainor, L. (2006). One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. *Brain*, 129(10), 2593–2608. <https://doi.org/10.1093/brain/awl247>
- Gaillard, A., Fehring, D., & Rossell, S. (2021). A systematic review and meta-analysis of behavioural sex differences in executive control. *European Journal of Neuroscience*, 53(2), 519–542. <https://doi.org/10.1111/ejn.14946>
- Galang, R., Arrozal, J., Regala, A., & Manlutac, A. (2023). Reading comprehension level and academic performance of college students in their mathematics course. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 4(10), 3516–3520. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.10.07>

- Gameiro, F., Ferreira, P., Rosa, B., & Pedro, A. (2023). Emotional and relational regulation of children and youth in residential care. *STUDIES IN SOCIAL SCIENCES REVIEW*, 4(1), 218–231. <https://doi.org/10.54018/sssrv4n1-010>
- Garaigordobil, M. (2023). Educational psychology: The key to prevention and child-adolescent mental health. *Psicothema*, 35(4), 327–339. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.1>
- Garcia-Molsosa, M., Collet-Sabé, J., & Montserrat, C. (2021). The school experience of children in residential care: A multiple case study. *Child and Family Social Work*, 26(1), 1–10. <https://doi.org/10.1111/cfs.12784>
- Garcia-Molsosa, M., Collet-Sabé, J., & Montserrat, C. (2021). What are the factors influencing the school functioning of children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 120, 105740. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105740>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gaugler, J., Kane, R., Kane, R., Clay, T., & Newcomer, R. (2005). The effects of duration of caregiving on institutionalization. *Gerontologist*, 45(1), 78–89. <https://doi.org/10.1093/geront/45.1.78>
- Gill, P., O'Neill, B., Rose, P., Mant, D., & Harnden, A. (2014). Primary care quality indicators for children: Measuring quality in UK general practice. *British Journal of General Practice*, 64(629), e752–e757. <https://doi.org/10.3399/bjgp14X682813>
- Gilliom, M., Shaw, D., Beck, J., Schonberg, M., & Lukon, J. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-

- control. *Developmental Psychology*, 38(2), 222–235. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.2.222>
- Ginige, P., Baminiwatta, A., & Jayawardana, H. (2020). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems among institutionalized children in Kandy District, Sri Lanka. *Child Abuse and Neglect*, 103, 104435. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104435>
- Giotakos, O. (2020). Neurobiology of emotional trauma. *Psychiatriki*, 31(2), 162–170. <https://doi.org/10.22365/jpsych.2020.312.162>
- Girme, Y., Jones, R., Fleck, C., Simpson, J., & Overall, N. (2021). Infants' attachment insecurity predicts attachment-relevant emotion regulation strategies in adulthood. *Emotion*, 21(2), 260–272. <https://doi.org/10.1037/emo0000880>
- Gnepp, J. (1989). Children's use of personal information to understand other people's feelings. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 151–177). New York: Cambridge University Press.
- Gnepp, J., & Hess, D. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, 22(1), 103–108. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.1.103>
- Goerge, R., Van Voorhis, J., Grant, S., Casey, K., & Robinson, M. (1992). Special-Education Experiences of Foster Children: An Empirical Study. *Child Welfare*, 71(5), 419–437. <http://www.jstor.org/stable/45398923>
- Golchert, J., Roehr, S., Luck, T., Wagner, M., Fuchs, A., Wiese, B., van den Bussche, H., Brettschneider, C., Werle, J., Bickel, H., Pentzek, M., Oey, A., Eisele, M., König, H., Weyerer, S., Mösch, E., Maier, W., Scherer, M., Heser, K., & Riedel-Heller, S. (2019). Women outperform men in verbal episodic memory even in oldest-old age: 13-year

- longitudinal results of the AgeCoDe/AgeQualiDe study. *Journal of Alzheimer's Disease*, 69(3), 857–869. <https://doi.org/10.3233/JAD-180949>
- Goldman, P., Bakermans-Kranenburg, M., Bradford, B., Christopoulos, A., Ken, P., Cuthbert, C., ... & Sonuga-Barke, E. (2020). Institutionalisation and deinstitutionalisation of children 2: Policy and practice recommendations for global, national, and local actors. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(8), 606–633. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30060-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30060-2)
- Gonçalves, J. (2022). *Preditores socioemocionais do rendimento académico de alunos do 5o ano de escolaridade*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/141518/2/564482.pdf>
- González, E., & Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, 36, 125–138. https://doi.org/10.7179/psri_2020.36.08
- González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, I., Martín, E., Santos, I., & Del Valle, J. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review*, 73, 100–106. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.011>
- Goubet, K., & Chrysikou, E. (2019). Emotion regulation flexibility: Gender differences in context sensitivity and repertoire. *Frontiers in Psychology*, 10, 935. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00935>
- Graziano, W., Habashi, M., Sheese, B., & Tobin, R. (2007). Agreeableness, empathy, and helping: A person × situation perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 583–599. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.4.583>

- Green, A., Ferrante, S., Boaz, T., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the SPARK child mentoring program: A social and emotional learning curriculum for elementary school students. *The journal of primary prevention*, 42(5), 531–547. <https://doi.org/10.1007/s10935-021-00642-3>
- Gresham, F., Elliott, S., & Service., A. (1990). Social skills rating system manual. American Guidance Service. Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130–137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Gross, J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26(1). <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Gross, J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387–401. <https://doi.org/10.1177/2167702614536164>
- Gruhn, M., & Compas, B. (2020). Effects of maltreatment on coping and emotion regulation in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 103, 104446. <https://doi.org/10.1016/J.CHIABU.2020.104446>
- Guetta, R., Cassiello-Robbins, C., Trumbull, J., Anand, D., & Rosenthal, M. (2022). Examining emotional functioning in misophonia: The role of affective instability and difficulties with emotion regulation. *PLoS ONE*, 17(2), e0263230. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263230>
- Guez, A., Panaiotis, T., Peyre, H., & Ramus, F. (2018). Predictors of the IQ-achievement gap in France: A longitudinal analysis. *Intelligence*, 69, 104–116. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.05.008>

- Guimarães, S., & Mousinho, R. (2019). Role of vocabulary for reading comprehension skills. *Psico-USF*, 24(4), 685–697. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240407>
- Gumora, G., & Arsenio, W. (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)
- Gunnar, M., Bruce, J., & Grotevant, H. (2000). International adoption of institutionally reared children: research and policy. *Development and Psychopathology*, 12, 677–693. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004077>
- Hagemann, D., Ihmels, M., Bast, N., Neubauer, A., Schankin, A., & Schubert, A. (2023). Fluid Intelligence Is (Much) More than Working Memory Capacity: An Experimental Analysis. *Journal of Intelligence*, 11(4), 70. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11040070>
- Hamaidi, D., Mattar, J., & Arouri, Y. (2021). Emotion regulation and its relationship to social competence among kindergarten children in Jordan. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 66–76. <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.1.66>
- Harrington, E., Trevino, S., Lopez, S., & Giuliani, N. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20(1), 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>
- Harrington, E., Trevino, S., Lopez, S., & Giuliani, N. (2020). Supplemental material for emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20(1), 48–53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667.supp>
- Harris, P. (1989). Children and emotion: The development of psychological understanding. *Basil Blackwell*.

- Harter, S., & Buddin, B. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23(3), 388–399. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.388>
- Harter, S., & Buddin, B. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 23(3), 388–399. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.388>
- Haslam, D., Poniman, C., Filus, A., Sumargi, A., & Boediman, L. (2020). Parenting style, child emotion regulation and behavioral problems: The moderating role of cultural values in Australia and Indonesia. *Marriage & Family Review*, 56(4), 320–342. <https://doi.org/10.1080/01494929.2020.1712573>
- Hatch, L., Williams, R., Dring, K., Sunderland, C., Nevill, M., Sarkar, M., Morris, J., & Cooper, S. (2021). The Daily Mile™: Acute effects on children's cognitive function and factors affecting their enjoyment. *Psychology of Sport and Exercise*, 57, 102047. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102047>
- Hawes, Z., & Ansari, D. (2020). What explains the relationship between spatial and mathematical skills? A review of evidence from brain and behavior. *Psychonomic Bulletin & Review*, 27(3), 453–466. <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01694-7>
- Hawes, Z., Gilligan-Lee, K., & Mix, K. (2022). Effects of spatial training on mathematics performance: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 58(1), 112–137. <https://doi.org/10.1037/dev0001281>
- Hayat, A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC medical education*, 20, 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-01995-9>

- Hébert, M., Langevin, R., & Oussaïd, E. (2018). Cumulative childhood trauma, emotion regulation, dissociation, and behavior problems in school-aged sexual abuse victims. *Journal of Affective Disorders*, 225, 306–312. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.08.044>
- Henson, M., Schelbe, L., & Lee, H. (2024). Helping youth in foster care develop life skills: Perspectives from caregivers, child welfare professionals, and agency representatives. *Child and Youth Care Forum*, 53(3), 667–691. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09766-5>
- Herbers, J., Cutuli, J., Supkoff, L., Heistad, D., Chan, C., Hinz, E., & Masten, A. (2012). Early reading skills and academic achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility. *Educational Researcher*, 41(9), 366–374. <https://doi.org/10.3102/0013189X12445320>
- Hermenau, K., Hecker, T., Elbert, T., & Ruf-Leuschner, M. (2014). Maltreatment and mental health in institutional care-comparing early and late institutionalized children in tanzania. *Infant Mental Health Journal*, 35(2), 102–110. <https://doi.org/10.1002/imhj.21440>
- Herran, R., Pisoni, D., & Kronenberger, W. (2021). Speed of information processing and working memory in children with cochlear implants. *Proceedings of IMPRS*, 4(1). <https://doi.org/10.18060/25897>
- Hill, K., Kujawa, A., & Humphreys, K. (2023). Caregivers' positive emotion socialization tendencies are associated with positive affect in preschool age children. *Infant Mental Health Journal*, 44, 437–447. <https://doi.org/10.1002/imhj.22036>
- Hill, N., & Craft, S. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74–83. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.74>

- Hirnstein, M., Stuebs, J., Moè, A., & Hausmann, M. (2023). Sex/gender differences in verbal fluency and verbal-episodic memory: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science, 18*(1), 67–90. <https://doi.org/10.1177/17456916221082116>
- Hitch, G., Allen, R., & Baddeley, A. (2020). Attention and binding in visual working memory: Two forms of attention and two kinds of buffer storage. *Attention, Perception, and Psychophysics, 82*(1), 280–293. <https://doi.org/10.3758/s13414-019-01837-x>
- Hoffmann, J., Brackett, M., Bailey, C., & Willner, C. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion, 20*(1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Holmes, M., Yoon, S., Voith, L., Kobulsky, J., & Steigerwald, S. (2015). Resilience in physically abused children: Protective factors for aggression. *Behavioral Sciences, 5*(2), 176–189. <https://doi.org/10.3390/bs5020176>
- Howell, K., & Miller-Graff, L. (2014). Protective factors associated with resilient functioning in young adulthood after childhood exposure to violence. *Child Abuse & Neglect, 38*(12), 1985–1994. <https://doi.org/10.1016/J.CHIABU.2014.10.010>
- Howie, E., & Pate, R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science, 1*(3), 160–169. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2012.09.003>
- Humphreys, K., Machlin, L., Guyon-Harris, K., Nelson, C., Fox, N., & Zeanah, C. (2020). Psychosocial deprivation and receptive language ability: a two-sample study. *Journal of Neurodevelopmental Disorders, 12*(1), 36. <https://doi.org/10.1186/s11689-020-09341-2>

- Huston, A. C., & Ripke, M. N. (Eds.). (2006). *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511499760>
- Hutton, J., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. (2020). Associations between home literacy environment, brain white matter integrity and cognitive abilities in preschool-age children. *Acta Paediatrica*, *109*(7), 1376–1386.
<https://doi.org/10.1111/apa.15124>
- Instituto da Segurança Social (2023). *CASA 2022 - Caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Instituto da Segurança Social
- Ismayilova, L., Claypool, E., & Heidorn, E. (2023). Trauma of separation: the social and emotional impact of institutionalization on children in a post-soviet country. *BMC Public Health*, *23*(1), Article 366. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15275-w>
- Iversen, A., Hetland, H., Havik, T., & Stormark, K. (2010). Learning difficulties and academic competence among children in contact with the child welfare system. *Child and Family Social Work*, *15*(3), 307–314. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00672.x>
- Iwakabe, S., Nakamura, K., & Thoma, N. C. (2023). Enhancing emotion regulation. *Psychotherapy Research*, *33*(7), 918–945. <https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2183155>
- Järvenoja, H., Järvelä, S., Törmänen, T., Näykki, P., Malmberg, J., Kurki, K., Mykkänen, A., & Isohätälä, J. (2018). Capturing motivation and emotion regulation during a learning process. *Frontline Learning Research*, *6*(3), 85–104.
<https://doi.org/10.14786/flr.v6i3.369>

- Järvenoja, H., Törmänen, T., Järvelä, S., & Shubina, T. (2023). Motivation and emotion regulation in collaborative learning contexts. In G. Hagenauer, R. Lazarides, & H. Järvenoja (Eds.), *Motivation and Emotion in Learning and Teaching across Educational Contexts: Theoretical and Methodological Perspectives and Empirical Insights* (pp. 100–113). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003303473-8>
- Jenness, J., Peverill, M., Miller, A., Heleniak, C., Robertson, M., Sambrook, K., ... McLaughlin, K. (2021). Alterations in neural circuits underlying emotion regulation following child maltreatment: a mechanism underlying trauma-related psychopathology. *Psychological Medicine*, *51*(11), 1880–1889.
- Jeon, M., & Bae, E. (2022). Emotions and sensory processing in adolescents: The effect of childhood traumatic experiences. *Journal of Psychiatric Research*, *151*, 136–143. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2022.03.054>
- Johnson, A., Perry, N., Hostinar, C., & Gunnar, M. (2019). Cognitive–affective strategies and cortisol stress reactivity in children and adolescents: Normative development and effects of early life stress. *Developmental Psychobiology*, *61*(7), 999–1013. <https://doi.org/10.1002/dev.21849>
- Johnson, R., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence, & Abuse*, *7*(1), 34–60. <https://doi.org/10.1177/1524838005283696>
- Jones, M. (2021). Cognitive representations of serial patterns. In B. H. Kantowitz (Ed.), (Eds.), *Human information processing: Tutorials in performance and cognition* (pp. 187–229). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003176688-5>

- Jonson-Reid, M., Drake, B., Kim, J., Porterfield, S., & Han, L. (2004). A prospective analysis of the relationship between reported child maltreatment and special education eligibility among poor children. *Child Maltreatment*, 9(4), 382–394. <https://doi.org/10.1177/1077559504269192>
- Jordan, T., Foland-Ross, L., Wun, V., Ross, J., & Reiss, A. (2023). Cognition, academic achievement, adaptive behavior, and quality of life in child and adolescent boys with Klinefelter syndrome. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 44(7), e476–e485. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000001201>
- Jorjadze, N., Bovenschen, I., & Spangler, G. (2023). Attachment behaviour, attachment representations, and symptoms of reactive attachment disorder and disinhibited social engagement disorder in foster children with different preplacement experiences. *Developmental Child Welfare*, 5(3), 138–157. <https://doi.org/10.1177/25161032231193168>
- Kabátek, J., & Perales, F. (2021). Academic achievement of children in same-and different sex-parented families: A population-level analysis of linked administrative data from the netherlands. *Demography*, 58(2), 393–418. <https://doi.org/10.1215/00703370-8994569>
- Kaur, A., Kailash, S., Sureshkumar, K., Rumaisa, N., Graduate Resident, P., Professor, A., Professor, A., & Resident, S. (2022). Gender differences in emotional regulation capacity among the general population. *International Archives of Integrated Medicine*, 9(1), 22–28.
- Keil, M., Leahu, A., Rescigno, M., Myles, J., & Stratakis, C. (2022). Family environment and development in children adopted from institutionalized care. *Pediatric Research*, 91(6), 1562–1570. <https://doi.org/10.1038/s41390-020-01325-1>

- Kelly, P., Viding, E., Puetz, V., Palmer, A., Mechelli, A., Pingault, J., ... & McCrory, E. (2015). Sex differences in socioemotional functioning, attentional bias, and gray matter volume in maltreated children: A multilevel investigation. *Development and Psychopathology*, 27(4pt2), 1591–1609. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000966>
- Kievit, R., Davis, S., Griffiths, J., Correia, M., Cam-CAN, & Henson, R. (2016). A watershed model of individual differences in fluid intelligence. *Neuropsychologia*, 91, 186–198. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.08.008>
- 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>
- Kim, J., Talbot, N., & Cicchetti, D. (2009). Childhood abuse and current interpersonal conflict: The role of shame. *Child Abuse & Neglect*, 33(6), 362–371. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.10.003>
- Kim-Spoon, J., Cicchetti, D., & Rogosch, F.A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child Development*, 84, 512–527. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01857.x>
- Klein, R., Jacobson, N., & Robinson, M. (2022). A Psychological Flexibility Perspective on Well-Being: Emotional Reactivity, Adaptive Choices, and Daily Experiences. *Emotion*, 23(4), 911–924. <https://doi.org/10.1037/emo0001159>
- Kohls, G., Baumann, S., Gundlach, M., Scharke, W., Bernhard, A., Martinelli, A., Ackermann, K., Kersten, L., Prätzlich, M., Oldenhof, H., Jansen, L., van den Boogaard, L., Smaragdi, A., Gonzalez-Madruga, K., Cornwell, H., Rogers, J., Pauli, R., Clanton, R., Baker, R., ... Konrad, K. (2020). Investigating sex differences in emotion recognition,

- learning, and regulation among youths with conduct disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(2), 263–273.
<https://doi.org/10.1016/J.JAAC.2019.04.003>
- Koole, S., Webb, T., & Sheeran, P. (2015). Implicit emotion regulation: Feeling better without knowing why. *Current Opinion in Psychology*, 3, 6–10.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.12.027>
- Kopp, C. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343–354. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>
- Koren, G., & Ornoy, A. (2021). Institutionalized children and the risk of fetal alcohol spectrum disorder (FASD): A primer for clinicians, adoption staff, and parents. *Global Pediatric Health*, 8, Article 2333794X21989556.
<https://doi.org/10.1177/2333794X21989556>
- Kortenkamp, K., & Ehrle, J. (2002). *The well-being of children involved with the child welfare system: A national overview*. The Urban Institute.
- Kosslyn, S. (2005). Mental images and the brain. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3-4), 333–347. <https://doi.org/10.1080/02643290442000130>
- Kuncel, N., & Hezlett, S. (2010). Fact and fiction in cognitive ability testing for admissions and hiring decisions. *Current Directions in Psychological Science*, 19(6), 339–345.
<https://doi.org/10.1177/0963721410389459>
- Kushner, S. (2015). A review of the direct and interactive effects of life stressors and dispositional traits on youth psychopathology. *Child Psychiatry and Human Development*, 46, 810–819. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0523-x>
- Labella M., Lind, T., Sellers, T., Roben, C., & Dozier, M. (2020). Emotion regulation among children in foster care versus birth parent care: Differential effects of an early home-

visiting intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 48(8), 995–1006.
<https://doi.org/10.1007/s10802-020-00653-4>

Lansford, J., Dodge, K., Pettit, G., Bates, J., Crozier, J., & Kaplow, J. (2002). A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioral, and academic problems in adolescence. *Archives of Pediatrics & adolescent medicine*, 156(8), 824–830. <https://doi.org/10.1001/archpedi.156.8.824>

Larsen, R., Billings, D., & Cutler, S. (2000). Affect intensity and individual differences in informational style. *Journal of Personality*, 64(2), 186–207.
<https://doi.org/10.1111/1467-6494.00096>

Lavi, I., Katz, L., Ozer, E., & Gross, J. (2019). Emotion reactivity and regulation in maltreated children: A meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1503–1524.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13272>

Leaberry, K., Walerius, D., Rosen, P., & Fogleman, N. (2017). Emotional Lability. In *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, 1–10. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_510-1

Lei n.º 142/2015. (2015). Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, Diário da República, 1.ª série — N.º 174, 8 de setembro.

Lemos, M., & Meneses, H. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267–274.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000300005>

Lenhard, A., & Daseking, M. (2022). Accounting for intraindividual profiles in the Wechsler Intelligence Scales improves the prediction of school performance. *Children*, 9(11), 1635. <https://doi.org/10.3390/children9111635>

- Lerner, R., Johnson, S., Wang, J., Ferris, K., & Hershberg, R. (2015). The study of the development of civic engagement within contemporary developmental science: Theory, method, and application. *Research in Human Development, 12*(1–2), 149–156. <https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1013759>
- Liampas, I., Folia, V., Ntanasi, E., Yannakoulia, M., Sakka, P., Hadjigeorgiou, G., Scarmeas, N., Dardiotis, E., & Kosmidis, M. (2023). Longitudinal episodic memory trajectories in older adults with normal cognition. *Clinical Neuropsychologist, 37*(2), 304–321. <https://doi.org/10.1080/13854046.2022.2059011>
- Liang, H., Flisher, A., & Lombard, C. (2007). Bullying, violence and risk behavior in south African school students. *Child Abuse & Neglect, 31*(2), 161–171. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.08.007>
- Liddell, B., & Williams, E. (2019). Cultural differences in interpersonal emotion regulation. *Frontiers in Psychology, 10*, 999. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00999>
- Lindbäck, J., & Hammarén, N. (2023). Precarious pro-school positions: Boys and schooling in a stigmatized urban area. *Young, 31*(3), 233–249. <https://doi.org/10.1177/11033088231157221>
- Lindsey, E. (2020). Relationship context and emotion regulation across the life span. *Emotion, 20*(1), 59–62. <https://doi.org/10.1037/emo0000666>
- Lino, A., Nobre-Lima, L., & Mónico, L. (2016). The moderating role of length of stay in the relationship between cognitive dysregulation and peer attachment in adolescent boys and girls living in residential care. *Children and Youth Services Review, 71*, 290–298. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2016.11.018>

- Lohman, D. (1996). Spatial ability and G. In D. H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *Human abilities: Their nature and assessment* (pp. 42–78). Ablex Publishing.
- López-Pérez, B., & Pacella, D. (2021). Interpersonal emotion regulation in children: Age, gender, and cross-cultural differences using a serious game. *Emotion, 21*(1), 17–27. <https://doi.org/10.1037/emo0000690>
- Lou, Y., Taylor, E., & di Folco, S. (2018). Resilience and resilience factors in children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review, 89*, 83–92. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.04.010>
- Lövdén, M., Fratiglioni, L., Glymour, M., Lindenberger, U., & Tucker-Drob, E. (2020). Education and cognitive functioning across the life span. *Psychological Science in the Public Interest, 21*(1), 6–41. <https://doi.org/10.1177/15291006209205>
- Luna, B., Padmanabhan, A., & O’Hearn, K. (2010). What has fMRI told us about the development of cognitive control through adolescence? *Brain and Cognition, 72*(1), 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2009.08.005>
- Lund, J., Toombs, E., Radford, A., Boles, K., & Mushquash, C. (2020). Adverse childhood experiences and executive function difficulties in children: A systematic review. *Child Abuse & Neglect, 106*, 104485. <https://doi.org/10.1016/J.CHIABU.2020.104485>
- Macarayan, E., Gage, A., Doubova, S., Guanais, F., Lemango, E., Ndiaye, Y., Waiswa, P., & Kruk, M. (2018). Assessment of quality of primary care with facility surveys: a descriptive analysis in ten low-income and middle-income countries. *The Lancet Global Health, 6*(11), e1176–e1185. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(18\)30440-6](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30440-6)
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L., Double, K., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin, 146*(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>

- Maciejewski, D., van Lier, P., Branje, S., Meeus, W., & Koot, H. (2015). A 5-Year longitudinal study on mood variability across adolescence using daily diaries. *Child Development, 86*(6), 1908–1921. <https://doi.org/10.1111/cdev.12420>
- MacNeill, L., & Pérez-Edgar, K. (2020). Temperament and emotion. In *The encyclopedia of child and adolescent development* (pp. 1–12). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad180>
- Madariaga, J., Arribillaga, A., & Zulaika, L. (2014). Components and relationships of a structural model of psychosocial adjustment in adolescence [Componentes y relaciones de un modelo estructural del ajuste psicosocial en la adolescencia]. *International Journal of Education Psychology, 6*, 303–310. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.748>
- Magalhães, E., Calheiros, M., & Antunes, C. (2018). ‘I always say what I think’: A rightsbased approach to young people’s psychosocial functioning in residential care. *Child Indicators Research, 11*(6), 1801–1816. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9511-6>
- Maitre, L., Julvez, J., López-Vicente, M., Warembourg, C., Tamayo-Uria, I., Philippat, C., Gützkow, K., Guxens, M., Andrusaityte, S., Basagaña, X., Casas, M., de Castro, M., Chatzi, L., Evandt, J., Gonzalez, J., Gražulevičienė, R., Smastuen Haug, L., Heude, B., Hernandez-Ferrer, C., ... Vrijheid, M. (2021). Early-life environmental exposure determinants of child behavior in Europe: A longitudinal, population-based study. *Environment International, 153*, 106523. <https://doi.org/10.1016/J.ENVINT.2021.106523>
- Mann, J. (2018). Is school working for teenage boys? Outdoor learning and real-life skills could be the keys to re-engagement. *Curriculum Perspectives, 38*(2), 169–174. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0051-0>

- Mannay, D. (2015). Sonia Jackson and Claire Cameron (Eds), Improving Access to Further and Higher Education for Young People in Public Care: European Policy and Practice. *Psychology Learning & Teaching*, 14(1), 74–76. <https://doi.org/10.1177/1475725714565256>
- Manrique Millones, D., Flores-Mendoza, C., & Millones Rivalles, R. (2015). Intelligence in Peru: Students' results in Raven and its relationship to SES. *Intelligence*, 51, 71–78. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.05.004>
- Manso, J., García-Baamonde, M., Alonso, M., & Barona, E. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1981–1988. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2011.05.024>
- Marks, J., Barnett, L., Strugnell, C., & Allender, S. (2015). Changing from primary to secondary school highlights opportunities for school environment interventions aiming to increase physical activity and reduce sedentary behaviour: A longitudinal cohort study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 59. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0218-0>
- Martínez Sánchez, A. (2019). Emotional competences and academic performance in students of Primary Education. *Psychology, Society and Education*, 11(1). <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1874>
- Martínez, C., & Gil, M. (2020). Gender differences in school performance and attitudes toward school. *Ensaio*, 28(108). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002702235>
- Masten, A. (2015). *Ordinary magic: resilience in development*. NY: Guilford Press.
- Matheson, S., Kariuki, M., Green, M., Dean, K., Harris, F., Tzoumakis, S., ... & Laurens, K. (2017). Effects of maltreatment and parental schizophrenia spectrum disorders on early

- childhood social-emotional functioning: a population record linkage study. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 26(6), 612–623. <https://doi.org/10.1017/S204579601600055X>
- Maughan, A., & Cicchetti, D. (2002). Impact of child maltreatment and interadult violence on children's emotion regulation abilities and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73(5), 1525–1542. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00488>
- McCoy, C., & Masters, J. (1985). The development of children's strategies for the social control of emotion. *Child Development*, 56(5), 1214–1222. <https://doi.org/10.2307/1130236>
- McGregor, C., Devaney, C., & Moran, L. (2021). A critical overview of the significance of power and power relations in practice with children in foster care: Evidence from an Irish study. *Child Care in Practice*, 27(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1555135>
- McKenzie, K., & Gow, K. (2004). Exploring the first year academic achievement of school leavers and mature-age students through structural equation modelling. *Learning and Individual Differences*, 14(2), 107–123. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2003.10.002>
- McLaughlin, K., Sheridan, M., & Lambert, H. (2014). Childhood adversity and neural development: Deprivation and threat as distinct dimensions of early experience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 47, 578–591. <https://doi.org/10.1016/J.NEUBIO-REV.2014.10.012>
- McRae, K., & Gross, J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Medda, E., Alessandri, G., Delfino, D., Fagnani, C., Ferri, M., Violani, C., & Stazi, M. (2019). Adolescents self-reported sleep quality and emotional regulation: A discordant

- twin study. *Annali dell'Istituto Superiore di Sanita*, 55(2), 118–123.
https://doi.org/10.4415/ANN_19_02_03
- Medina Herrera, L., Juárez Ordóñez, S., & Ruiz-Loza, S. (2024). Enhancing mathematical education with spatial visualization tools. *Frontiers in Education*, 9, Article 1229126.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1229126>
- Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M., Gómez-Leal, R., Cabello, R., Gross, J., & Fernández-Berrocal, P. (2019). Emotionally intelligent people reappraise rather than suppress their emotions. *PLoS ONE*, 14(8), e0220688. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0>
- Merz, E., Harlé, K., Noble, K., & McCall, R. (2016). Executive function in previously institutionalized children. *Child Development Perspectives*, 10(2), 105–110.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12170>
- Milojevich, H., Machlin, L., & Sheridan, M. (2020). Early adversity and children's emotion regulation: Differential roles of parent emotion regulation and adversity exposure. *Development and Psychopathology*, 32(5), 1788–1798.
<https://doi.org/10.1017/S0954579420001273>
- Milovanović, I., Sadiković, S., & Kodžopeljić, J. (2018). Genetic and environmental factors in emotion regulation and life satisfaction: A twin study. *Primenjena Psihologija*, 11(4), 399–417. <https://doi.org/10.19090/pp.2018.4.399-417>
- Mireles-Rios, R., Rios, V., Auldridge-Reveles, T., Monroy, M., & Castro, I. (2020). “I was pushed out of school”: Social and emotional approaches to a youth promotion program. *Journal of Leadership, Equity, and Research*, 6(1). <https://journals.sfu.ca/cvj/index.php/cvj/article/view/69>

- Mishra, P., Pandey, C., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of cardiac anaesthesia*, 22(1), 67–72. https://doi.org/10.4103/aca.ACA_157_18
- Monshouwer, K., Kepper, A., van den Eijnden, R., Koning, I., & Vollebergh, W. (2015). Initiation of substance use by adolescents after one year in residential youth care. *Child and Youth Care Forum*, 44(5), 597–611. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9294-6>
- Montes-Berges, B., & Augusto, J. (2007). Exploring the relationship between perceived emotional intelligence, coping, social support and mental health in nursing students. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 14(2), 163–171. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2007.01059.x>
- Montserrat, C., & Casas, F. (2018). The education of children and adolescents in out-of home care: A problem or an opportunity? Results of a longitudinal study. *European Journal of Social Work*, 21(5), 750–763. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1318832>
- Morris, J., Buchanan, T., Arnold, J., Czerkawski, T., & Congram, B. (2023). The impact of gender, accommodations, and disability on the academic performance of canadian university Students with LD and/or ADHD. *Learning Disabilities Research and Practice*, 38(4), 296–310. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12324>
- Moss, H., Ge, S., Trager, E., Saavedra, M., Yau, M., Ijeaku, I., & Deas, D. (2020). Risk for substance use disorders in young adulthood: Associations with developmental experiences of homelessness, foster care, and adverse childhood experiences. *Comprehensive Psychiatry*, 100, 152175. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152175>
- Mota, C., & Matos, P. (2015). Adolescents in institutional care: Significant adults, resilience and well-being. *Child and Youth Care Forum*, 44(2), 209–224. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9278-6>

- Muchiut, Á., Vaccaro, P., & Pietto, M. (2021). Intelligence, executive functions, and academic achievement in adolescents of 13 and 14 years old. *Interdisciplinaria*, 38(3), 83–102. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.3.5>
- Muela, A., Balluerka, N., & Torres, B. (2013). Ajuste social y escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil en situación de acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 29(1), 197–206. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.124941>
- Navarro, J., García-Rubio, J., & Olivares, P. (2015). The relative age effect and its influence on academic performance. *PLoS ONE*, 10(10), e0141895. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141895>
- Nelson, C., & Gabard-Durnam, L. (2020). Early adversity and critical periods: Neurodevelopmental consequences of violating the expectable environment. *Trends in Neurosciences*, 43(3), 133–143. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2020.01.002>
- Nelson, C., McDonnell, A., Johnston, S., Crompton, A., & Nelson, A. (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(2), 165–181. <https://eric.ed.gov/?id=EJ764612>
- Nelson, C., Zeanah, C., & Fox, N. (2019). How early experience shapes human development: The case of psychosocial deprivation. *Neural plasticity*, 2019, Article 1676285. <https://doi.org/10.1155/2019/1676285>
- Nesayan, A., Amani, M., & Gandomani, R. (2019). Research paper: Cognitive profile of children and its relationship with academic performance. *Basic and Clinical Neuroscience*, 10(2), 659–668. <https://doi.org/10.32598/bcn.9.10.230>

- Nielsen, A., Brandt, Å., & la Cour, K. (2021). Exploration of sensory processing difficulties among children attending primary school in denmark. *Occupational Therapy International*, 2021, 8893345. <https://doi.org/10.1155/2021/8893345>
- Nilsson, C., Svensson, A., & Basic, G. (2023). Pre-school teachers' professional identity and multilingual children: An interactionist analysis of pre-school teachers' practical work with multilingual children's language development. *Cogent Education*, 10(1), 2194223. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2194223>
- Nsabimana, E., Rutembesa, E., Wilhelm, P., & Martin-Soelch, C. (2019). Effects of institutionalization and parental living status on children's self-esteem, and externalizing and internalizing problems in Rwanda. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 442. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00442>
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T., & Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142–157. <https://doi.org/10.1037/spq0000076>
- Ogden, T., Olseth, A., Sørli, M., & Hukkelberg, S. (2023). Teacher's assessment of gender differences in school performance, social skills, and externalizing behavior from fourth through seventh grade. *Journal of Education*, 203(1), 39–58. <https://doi.org/10.1177/00220574211025071>
- Oliveira, P. (2024). The impact of out-of-home care on brain development: A brief review of the neuroscientific evidence informing our understanding of children's attachment outcomes. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 18, Article 1332898. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2024.1332898>

- Olivier, E., Morin, A., Tardif-Grenier, K., Archambault, I., Dupéré, V., & Hébert, C. (2022). Profiles of anxious and depressive symptoms among adolescent boys and girls: Associations with coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(3), 570–584. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01572-x>
- Oloye, H., & Flouri, E. (2021). The role of the indoor home environment in children's self-regulation. *Children and Youth Services Review*, 121, Article 105879. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105879>
- Osher, D., Pittman, K., Young, J., Smith, H., Moroney, D., & Irby, M. (2020). *Thriving, robust equity, and transformative learning & development: A more powerful conceptualization of the contributors to youth success*. American Institutes for Research and Forum for Youth Investment. <https://www.soldalliance.org>
- Osterhaus, C., & Koerber, S. (2021). The development of advanced theory of mind in middle childhood: A longitudinal study from age 5 to 10 years. *Child Development*, 92(6), 1872–1888. <https://doi.org/10.1111/cdev.13627>
- Osti, A., & Martinelli, S. (2014). Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 49–59. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000021>
- Pacella, D., & López-Pérez, B. (2018). Assessing children's interpersonal emotion regulation with virtual agents: The serious game Emodiscovery. *Computers and Education*, 123, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.04.005>
- Pagerols, M., Prat, R., Rivas, C., Español-Martín, G., Puigbó, J., Pagespetit, È., Haro, J., Ramos-Quiroga, J., Casas, M., & Bosch, R. (2022). The impact of psychopathology on

- academic performance in school-age children and adolescents. *Scientific Reports*, 12(1), 4291. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-08242-9>
- Pakpahan, F., & Saragih, M. (2022). Theory Of Cognitive Development By Jean Piaget. *Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 55–60. <https://doi.org/10.52622/joal.v2i2.79>
- Palazón-Carrión, E., & Sala-Roca, J. (2020). Communication and language in abused and institutionalized minors. A scoping review. *Children and Youth Services Review*, 112, 104904. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104904>
- Paley, B., & Hajal, N. (2022). Conceptualizing emotion regulation and coregulation as family-level phenomena. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(1), 19–43. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00378-4>
- Panayiotou, G., Panteli, M., & Vlemincx, E. (2021). Adaptive and maladaptive emotion processing and regulation, and the case of alexithymia. *Cognition and Emotion*, 35(3), 488–499. <https://doi.org/10.1080/02699931.2019.1671322>
- Pecherkina, A., Borisov, G., & Katkalo, K. (2023). Factors contributing to the emotional well-being of schoolchildren. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 65(5), 536–548. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.5.31>
- Pekrun, R., Marsh, H., Suessenbach, F., Frenzel, A., & Goetz, T. (2023). School grades and students' emotions: Longitudinal models of within-person reciprocal effects. *Learning and Instruction*, 83, 101626. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101626>
- Peng, P., & Goodrich, J. (2020). The Cognitive Element Model of Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S77–S88. <https://doi.org/10.1002/rrq.336>
- Peng, P., & Kievit, R. (2020). The development of academic achievement and cognitive abilities: A bidirectional perspective. *Child Development Perspectives*, 14(1), 15–20. <https://doi.org/10.1111/cdep.12352>

- Perry, N., & Calkins, S. (2020). A biopsychosocial perspective on the development of emotion regulation across childhood. In N. Perry & S. Calkins (Eds.), *Emotion Regulation* (pp. 1–20). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351001328-1>
- Piaget, J. (1998). *Origin of intelligence in the child: Selected works* (Vol. 3). Routledge.
- Piotrowska, P., Whitten, T., Tzoumakis, S., Laurens, K., Katz, I., Carr, V., Harris, F., & Green, M. (2020). Transitions between socio-emotional and cognitive vulnerability profiles from early to middle childhood: a population study using multi-agency administrative records. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 29(12), 1659–1670. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01475-x>
- Pollak, S., Vardi, S., Putzer Bechner, A., & Curtin, J. (2005). Physically abused children's regulation of attention in response to hostility. *Child Development*, 76(5), 968–977. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00890.x>
- Porter, R., Mitchell, F., & Giraldi, M. (2020) *Function, quality and outcomes of residential care: Rapid Evidence Review*. CELCIS. <https://www.celcis.org>
- Pratt, M., Apter-Levi, Y., Kanat-Maymon, Y., Zagoory-Sharon, O., & Feldman, R. (2017). Mother-child adrenocortical synchrony: Moderation by dyadic relational behavior. *Hormones and Behavior*, 89, 167–175. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2016.12.010>
- Putra, R., Ramadhanti, A., & Rizky, D. (2023). Gender differences in levels of toxic positivity in adolescents: A quantitative study. *Jurnal Ilmiah Ilmu Terapan Universitas Jambi*, 7(2), 83–91. <https://doi.org/10.22437/jiituj.v7i2.26624>
- Quílez-Robres, A., Usán, P., Lozano-Blasco, R., & Salavera, C. (2023). Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101355. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355>

- Quiroga, M., Hamilton-Giachritsis, C., & Fanés, M. (2017). Attachment representations and socio-emotional difficulties in alternative care: A comparison between residential, foster and family based children in Chile. *Child abuse & neglect*, *70*, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.021>
- Radacina, O. (2024). Educational experiences of children and youths in foster care: A multi-dimensional approach. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, *16*(1), 156–171. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/816>
- Raj, S., & Raval, V. (2013). Residential child care in Malaysia: An exploratory qualitative study of caregiver–child interactions. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, *2*(3), 194–206. <https://doi.org/10.1037/a0032751>
- Rakesh, D., McLaughlin, K., Sheridan, M., Humphreys, K., & Rosen, M. (2024). Environmental contributions to cognitive development: The role of cognitive stimulation. *Developmental Review*, *73*, 101135. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2024.101135>
- Randell, E., Jerdén, L., Öhman, A., Starrin, B., & Flacking, R. (2015). Tough, sensitive, and sincere: How adolescent boys manage masculinities and emotions. *International Journal of Adolescence and Youth*, *21*(4), 486–498. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1106414>
- Raver, C., Garner, P., & Smith-Donald, R. (2007). The roles of emotion regulation and emotion knowledge for children's academic readiness: Are the links causal? In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 121–147). Paul H. Brookes Publishing Co.

- Reffi, A., Boykin, D., & Orcutt, H. (2019). Examining pathways of childhood maltreatment and emotional dysregulation using self-compassion. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 28(10), 1269–1285. <https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1485810>
- Resch, F., & Parzer, P. (2021). Developmental psychopathology and emotional regulation. In *Adolescent risk behavior and self-regulation* (pp. 31–43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69955-0_3
- Richardson, J. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20(1), 5–17. <https://doi.org/10.1080/03075079512331381760>
- Rimfeld, K., Shakeshaft, N., Malanchini, M., Rodic, M., Selzam, S., Schofield, K., Dale, P., Kovas, Y., & Plomin, R. (2017). Phenotypic and genetic evidence for a unifactorial structure of spatial abilities. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 114(10), 2777–2782. <https://doi.org/10.1073/pnas.1607883114>
- Rindermann, H., & Neubauer, A. (2004). Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation models. *Intelligence*, 32(6), 573–589. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2004.06.005>
- Ringle, J., Ingram, S., & Thompson, R. (2010). The association between length of stay in residential care and educational achievement: Results from 5 and 16-year follow-up studies. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 974–980. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2010.03.022>

- Ripke, M., Huston, A., & Casey, D. (2006). Low-income children's activity participation as a predictor of psychosocial and academic outcomes in middle childhood and adolescence. In A. C. Huston & M. N. Ripke (Eds.), *Developmental Contexts in Middle Childhood: Bridges to Adolescence and Adulthood* (pp. 260–282). Cambridge University Press.
- Rodman, A., Jenness, J., Weissman, D., Pine, D., & McLaughlin, K. (2019). Neurobiological markers of resilience to depression following childhood maltreatment: The role of neural circuits supporting the cognitive control of emotion. *Biological Psychiatry*, 86(6), 464–473 <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2019.04.033>
- Rodrigues, N. (2011). *Desempenho motor e escolar em crianças de 6 a 10 anos: um estudo associativo* [Master's thesis, Escola Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/32288>
- Rohanachandra, Y., Nanayakkara, K., & Vipulanandan, S. (2022). Emotional and behavioral problems among children and adolescents in a residential care institution in Colombo, Sri Lanka – Implications for service delivery. *Asian Journal of Psychiatry*, 74, 103193. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2022.103193>
- Romano, E., Babchishin, L., Marquis, R., & Fréchette, S. (2015). Childhood maltreatment and educational outcomes. *Trauma, Violence, and Abuse*, 16(4), 418–437. <https://doi.org/10.1177/1524838014537908>
- Romens, S., & Pollak, S. (2012). Emotion regulation predicts attention bias in maltreated children at-risk for depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 53(2), 120–127. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02474.x>

- Romero, M., Casadevante, C., & Santacreu, J. (2024). Time management, fluid intelligence and academic achievement. *Psychological Studies*, 69(1), 59–68. <https://doi.org/10.1007/s12646-023-00764-0>
- Romero-Ayuso, D., Espinosa-García, B., Gómez-Marín, E., Gómez-Jara, N., Cuevas-Delgado, C., Álvarez-Benítez, I., & Triviño-Juárez, J. (2022). A pilot study of improving self-regulation and social interaction with peers: An “Exciting School.” *Children*, 9(6), 829. <https://doi.org/10.3390/children9060829>
- Roseby, S., & Gascoigne, M. (2021). A systematic review on the impact of trauma-informed education programs on academic and academic-related functioning for students who have experienced childhood adversity. *Traumatology*, 27(2), 149–167. <https://doi.org/10.1037/trm0000276>
- Rosen, M., Hagen, M., Lurie, L., Miles, Z., Sheridan, M., Meltzoff, A., & McLaughlin, K. (2020). Cognitive stimulation as a mechanism linking socioeconomic status with executive function: A longitudinal investigation. *Child Development*, 91(4), e762–e779. <https://doi.org/10.1111/cdev.13315>
- Rossmann, B. (2021). Multiple risks for children exposed to parental violence: Family factors, psychological maltreatment, and trauma. In *Maltreatment in early childhood: Tools for research-based intervention*. <https://doi.org/10.4324/9781315786476-14>
- Rothbart, M., & Bates, J. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99–166). John Wiley & Sons.
- Rubin, K., Coplan, R., Fox, N., & Calkins, S. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology* 7(1), 49–62. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006337>

- Rudd, K., Roubinov, D., Jones-Mason, K., Alkon, A., & Bush, N. (2021). Developmental consequences of early life stress on risk for psychopathology: Longitudinal associations with children's multisystem physiological regulation and executive functioning. *Development and Psychopathology*, 33(5), 1759–1773. <https://doi.org/10.1234/abcd.2023.00123>
- Rudenok, A., Zakhrasevych, N., Antonova, Z., Zhylovska, T., & Falynska, Z. (2020). Assessing the level of verbal intelligence in preschool children as an important element of cognitive abilities. *Brain. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 11(2), 189–198. <https://doi.org/10.18662/brain/11.2/82>
- Runyan, D., & Gould, C. (1985). Foster care for child maltreatment. II. Impact on school performance. *Pediatrics*, 76(5), 841–848. <https://doi.org/10.1542/peds.76.5.841>
- Saarni, C., & Harris, P. (1989). *Children's understanding of emotion*. Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior. *Developmental Psychology*, 15(4), 424–429. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.4.424>
- Saarni, C. (1989). Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 181-208). New York: Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 36. Socio-emotional development* (pp. 115–182). University of Nebraska Press.

- Safdar, S., Friedlmeier, W., Matsumoto, D., Yoo, S., Kwantes, C., Kakai, H., & Shigemasu, E. (2009). Variations of emotional display rules within and across cultures: A comparison between Canada, USA, and Japan. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *41*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1037/a0014387>
- Šafranĵ, J., & Zivlak, J. (2018). Spatial-visual intelligence in teaching students of engineering. *Research in Pedagogy*, *8*(2), 71-83. <https://doi.org/10.17810/2015.72>
- Sáinz, M., Solé, J., Fàbregues, S., & García-Cuesta, S. (2021). Secondary school teachers' views of gender differences in school achievement and study choices in Spain. *SAGE Open*, *11*(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211047573>
- Samritha, K., & Kumaravel, K. (2023). An empirical study on maltreatment of children by parents and its effect on their academics. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, *3*(1), 294–306. <https://doi.org/10.48175/ijarsct12447>
- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*, *112*(5), 973–986. <https://doi.org/10.1037/edu0000406>
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M., Moliner, A., & Morales-Murillo, C. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, *11*, Article 946. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946>
- Satapathy, S., Dang, S., Sagar, R., & Dwivedi, S. (2022). Resilience in children and adolescents survived psychologically traumatic life events: A critical review of application of resilience assessment tools for clinical referral and intervention. *Trauma, Violence, and Abuse*, *23*(1), 202–215. <https://doi.org/10.1177/1524838020939126>

- Schelbe, J., Franks, B., & Miller, M. (2010). Emotion dysregulation and academic resilience in maltreated children. *Child & Youth Care Forum*, 39(4), 289–303. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9105-7>
- Schilder, C., Sternheim, L., Aarts, E., van Elburg, A., & Danner, U. (2021). Relationships between educational achievement, intelligence, and perfectionism in adolescents with eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 54(5), 794–801. <https://doi.org/10.1002/eat.23482>
- Schlecht, C., McGuier, E., Ann Huang, L., & Daro, D. (2023). Creating an interdisciplinary collaborative network of scholars in child maltreatment prevention: A network analysis of the Doris Duke Fellowships for the Promotion of Child Well-Being. *Children and Youth Services Review*, 153, 107113. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107113>
- Schore, A. (2015). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Routledge.
- Scully, C., McLaughlin, J., & Fitzgerald, A. (2020). The relationship between adverse childhood experiences, family functioning, and mental health problems among children and adolescents: a systematic review. *Journal of Family Therapy*, 42(2), 291–316. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12263>
- Sharma, N., & Kumar, S. (2023). Self-regulated learning as related to academic performance of foster care and home-reared children. *Research Inspiration*, 8(2), 05–09. <https://doi.org/10.53724/inspiration/v8n2.04>
- Sharma, P., Budhathoki, C., Maharjan, R., & Singh, J. (2023). Nutritional status and psychosocial stimulation associated with cognitive development in preschool children: A

- cross-sectional study at Western Terai, Nepal. *PLoS ONE*, *18*(3), Article e0280032. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280032>
- Shearer, B. (2018). Multiple intelligences in teaching and education: Lessons learned from neuroscience. *Journal of Intelligence*, *6*(3), 38. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6030038>
- Shi, H., Wang, Y., Li, M., Tan, C., Zhao, C., Huang, X., Dou, Y., Duan, X., Du, Y., Wu, T., Wang, X., & Zhang, J. (2021). Impact of parent-child separation on children's social-emotional development: a cross-sectional study of left-behind children in poor rural areas of China. *BMC Public Health*, *21*(1), 823. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10831-8>
- Shi, Q., Liew, J., Ettekal, I., & Woltering, S. (2021). Childhood resilient personality trajectories and associations with developmental trajectories of behavioral, social-emotional, and academic outcomes across childhood and adolescence: A longitudinal study across 12 years. *Personality and Individual Differences*, *177*, 110789. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110789>
- Shi, Y., & Qu, S. (2022). The effect of cognitive ability on academic achievement: The mediating role of self-discipline and the moderating role of planning. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1014655. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1014655>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, *33*(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Shields, A., & Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: the contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of Clinical Child Psychology*, *27*(4), 381–395. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2704_2

- Shirtcliff, E., Vitacco, M., Graf, A., Gostisha, A., Merz, J., & Zahn-Waxler, C. (2009). Neurobiology of empathy and callousness: Implications for the development of antisocial behavior. *Behavioral Sciences & the Law*, 27(2), 137–171. <https://doi.org/10.1002/bsl.862>
- Simões, M. (2002). Utilizações da WISC-III na avaliação neuropsicológica de crianças e adolescentes. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 12(23), 1–10. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000200009>
- Simsek, Z., Erol, N., Öztop, D., & Münir, K. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages compared with community controls. *Children and Youth Services Review*, 29(7), 883–899. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2007.01.004>
- Smith, K., & Pollak, S. (2020). Early life stress and development: Potential mechanisms for adverse outcomes. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s11689-020-09337-y>
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214–240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Smithgall, C., Gladden, R., Yang, D., & Goerge, R. (2005). *Behavior problems and educational disruptions among children in out-of-home care in Chicago*. Chapin Hall Working Paper. Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.
- Somers, C., Goutman, R., Day, A., Enright, O., Crosby, S., & Taussig, H. (2020). Academic achievement among a sample of youth in foster care: The role of school connectedness. *Psychology in the Schools*, 57(12), 1845–1863. <https://doi.org/10.1002/pits.22433>

- Sousa, M., Cruz, S., & Cruz, O. (2021). The relationship of emotion regulation and negative lability with socioemotional adjustment in institutionalized and non-institutionalized children. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(1), 169–189. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12361>
- Sousa, M., Peixoto, M., Cruz, O., & Cruz, S. (2023). Academic performance in institutionalized and noninstitutionalized children: The role of cognitive ability and negative lability. *Children*, 10(8), 1405. <https://doi.org/10.3390/children10081405>
- Sousa, M., Peixoto, M., Cruz, O., & Cruz, S. (2023). The relationship between temperament characteristics and emotion regulation abilities in institutionalized and noninstitutionalized children. *Psychological Studies*, 68(3), 421–433. <https://doi.org/10.1007/s12646-023-00735-5>
- Sperduti, M., Makowski, D., Arcangeli, M., Wantzen, P., Zalla, T., Lemaire, S., Dokic, J., Pelletier, J., & Piolino, P. (2017). The distinctive role of executive functions in implicit emotion regulation. *Acta Psychologica*, 173, 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2016.12.001>
- Spiegel, J., Goodrich, J., Morris, B., Osborne, C., & Lonigan, C. (2021). Relations between executive functions and academic outcomes in elementary school children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147(4), 329–351. <https://doi.org/10.1037/bul0000322>
- Sprecher, E., Cresswell, C., Kerr-Davis, A., Slead, M., & Midgley, N. (2023). Caregiver mentalizing and child emotional regulation: A novel approach to examining bidirectional impact. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 22(4), 358–374. <https://doi.org/10.1080/15289168.2023.2274200>

- Staff, R., Hogan, M., Williams, D., & Whalley, L. (2018). Intellectual engagement and cognitive ability in later life (the “use it or lose it” conjecture): Longitudinal, prospective study. *BMJ (Online)*, *363*, k492. <https://doi.org/10.1136/bmj.k492>
- Steinmayr, R., Wirthwein, L., & Schöne, C. (2014). Gender and numerical intelligence: Does motivation matter? *Learning and Individual Differences*, *32*, 140–147. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.01.001>
- Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: A fifteen-year review of evidence and future directions. In *Children and Youth Services Review* (Vol. 29, Issue 2). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2006.05.001>
- Strathearn, L., Giannotti, M., Mills, R., Kisely, S., Najman, J., & Abajobir, A. (2020). Long-term cognitive, psychological, and health outcomes associated with child abuse and neglect. *Pediatrics*, *146*(4), e20200438. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0438>
- Suchodoletz, A., Lee, D., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A metaanalysis. *PLoS ONE*, *18*(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285985>
- Tang, X., Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, *86*, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002>
- Tessier, N., O’Higgins, A., & Flynn, R. (2018). Neglect, educational success, and young people in out-of-home care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Child Abuse & Neglect*, *75*, 115–129. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.005>
- Thompson, R. (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., & Meyer, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 249–268). Guilford.
- Tikhomirova, T., Malykh, A., & Malykh, S. (2020). Predicting academic achievement with cognitive abilities: Cross-sectional study across school education. *Behavioral Sciences*, *10*(10), 158. <https://doi.org/10.3390/bs10100158>
- Tikhomirova, T., Malykh, A., & Malykh, S. (2020). Visuospatial working memory development across years of schooling. *Psychology in Russia: State of the Art*, *13*(4), 1–14. <https://doi.org/10.11621/PIR.2020.0414>
- Tirta Rhamadanty. (2023). Cognitive and child language development and involvement in learning. *Journal of Insan Mulia Education*, *1*(2), 58–64. <https://doi.org/10.59923/joinme.v1i2.39>
- Tottenham, N., Hare, T., Quinn, B., McCarry, T., Nurse, M., Gilhooly, T., Millner, A., Galvan, A., Davidson, M., Eigsti, I., Thomas, K., Freed, P., Booma, E., Gunnar, M., Altemus, M., Aronson, J., & Casey, B. (2010). Prolonged institutional rearing is associated with atypically large amygdala volume and difficulties in emotion regulation. *Developmental Science*, *13*(1), 46–61. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00852.x>
- Townsend, I., Reupert, A., & Berger, E. (2023). School experiences of young people in out-of-home care: Young people’s perspectives. *School Mental Health*, *15*(2), 498–507. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09564-9>
- Tully, L., Hawes, D., Doyle, F., Sawyer, M., & Dadds, M. (2019). A national child mental health literacy initiative is needed to reduce childhood mental health disorders. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *53*(4), 286–290. <https://doi.org/10.1177/0004867418821440>

- Turner, F., Kainth, G., MacDonald, S., O'Connor, R., Crawford, K., & Minnis, H. (2023). "I will commit to this child as much as I can for the time that they are with me:" A qualitative examination of how foster carer commitment relates to short-term foster care for young children following abuse and neglect. *Child Abuse & Neglect*, *135*, 105983. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105983>
- Underwood, M., Coie, J., & Herbsman, C. (1992). Display rules for anger and aggression in school-Age children. *Child Development*, *63*(2), 366–380. <https://doi.org/10.2307/1131485>
- Usán Supervía, P., & Quílez Robres, A. (2021). Emotional regulation and academic performance in the academic context: the mediating role of self-efficacy in secondary education students. *International journal of environmental research and public health*, *18*(11), 5715. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- van den Bosch, G., Marroun, H. el, Schmidt, M., Tibboel, D., Manoach, D., Calhoun, V., & White, T. (2014). Brain connectivity during verbal working memory in children and adolescents. *Human Brain Mapping*, *35*(2), 698–711. <https://doi.org/10.1002/hbm.22193>
- Van IJzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M., Duschinsky, R., Fox, N., Goldman, P., Gunnar, M., ... & Sonuga-Barke, E. (2020). Institutionalisation and deinstitutionalisation of children 1: a systematic and integrative review of evidence regarding effects on development. *The Lancet Psychiatry*, *7*(8), 703–720. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30399-2](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30399-2)
- van IJzendoorn, M., Palacios, J., Sonuga-Barke, E., Gunnar, M., Vorria, P., McCall, R., le Mare, L., Bakermans-Kranenburg, M., Dobrova-Krol, N., & Juffer, F. (2011). Children in institutional care: Delayed development and resilience. *Monographs of the Society*

for *Research in Child Development*, 76(4), 8–30. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2011.00626.x>

Vaughn, M., Salas-Wright, C., Delisi, M., Shook, J., & Terzis, L. (2015). A typology of drug selling among young adults in the United States. *Substance Use and Misuse*, 50(3), 403–413. <https://doi.org/10.3109/10826084.2014.984850>

Vecchio, G., Zava, F., Cattelino, E., Zuffianò, A., & Pallini, S. (2023). Children's prosocial and aggressive behaviors: The role of emotion regulation and sympathy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 89, 101598. <https://doi.org/10.1016/j.apdev.2023.101598>

Veijalainen, J., Reunamo, J., & Heikkilä, M. (2021). Early gender differences in emotional expressions and self-regulation in settings of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 191(2), 173–186. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1611045>

Vera, M., & Cortés, J. (2021). Emotional and cognitive aptitudes and successful academic performance: Using the ECCT. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13184. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413184>

Verbitskaya, L., Zinchenko, Y., Malykh, S., Gaidamashko, I., Kalmyk, O., & Tikhomirova, T. (2020). Educational psychology cognitive predictors of success in learning Russian among native speakers of high school age in different educational systems. *Psychology in Russia: State of the Art*. <http://psychologyinrussia.com>

Verschaffel, L., Schukajlow, S., Star, J., & van Dooren, W. (2020). Word problems in mathematics education: a survey. *ZDM - Mathematics Education*, 52(1), 1–16 <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01130-4>

- Vinas-Forcade, J., Mels, C., Van Houtte, M., Valcke, M., & Derluyn, I. (2021). Can failure be prevented? Using longitudinal data to identify at-risk students upon entering secondary school. *British Educational Research Journal*, 47(1), 205–225. <https://doi.org/10.1002/berj.3683>
- Vinet, L., & Zhedanov, A. (2011). A “missing” family of classical orthogonal polynomials. *Journal of Physics A Mathematical and Theoretical*, 44(8), 20. <https://doi.org/10.1088/1751-8113/44/8/085201>
- Vlachos, F., & Papadimitriou, A. (2015). Effect of age and gender on children’s reading performance: The possible neural underpinnings. *Cogent Psychology*, 2(1). <https://doi.org/10.1080/23311908.2015.1045224>
- von Suchodoletz, A., Lee, D., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLoS One*, 18(5), e0285985. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0285985>
- Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kopakaki, M., Dunn, J., van Ijzendoorn, M., & Kontopoulou, A. (2006). The development of adopted children after institutional care: A follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47(12), 1246–1253. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01666.x>
- Voyer, D., & Voyer Susan D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Waddoups, A., Yoshikawa, H., & Strouf, K. (2019). Developmental effects of parent– child separation. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1(1), 387–410. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-085142>

- Wade, M., Fox, N., Zeanah, C., & Nelson, C. (2019). Long-term effects of institutional rearing, foster care, and brain activity on memory and executive functioning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *116*(5), 1808–1813. <https://doi.org/10.1073/pnas.1809145116>
- Wade, M., Sheridan, M., Zeanah, C., Fox, N., Nelson, C., & McLaughlin, K. (2020). Environmental determinants of physiological reactivity to stress: The interacting effects of early life deprivation, caregiving quality, and stressful life events. *Development and Psychopathology*, *32*(5), 1732–1742. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001327>
- Walsh, K., Ey, L., Hand, K., Smith, R., Howard, S., Fenton, A., Whiteford, C., Brown, M., Pinnock, R., & Rodier, L. (2023). Child protection and safeguarding in initial teacher education: A systematic scoping review. *Children and Youth Services Review*, *150*, 106951. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.106951>
- Wechsler, D. (2003). *WISC–III: Manual da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças*. Lisboa: Cegoc.
- Wendt, G., Costa, A., Poletto, M., Cassepp-Borges, V., Dellaglio, D., & Koller, S. (2019). Stressful events, life satisfaction, and positive and negative affect in youth at risk. *Children and Youth Services Review*, *102*, 34–41. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.04.028>
- Widom, C. (2022). Longterm consequences of childhood maltreatment. In R. D. Krugman & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of child maltreatment* (Vol. 14, pp. 353–371). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82479-2_18
- Williams, P., & Yogman, M. (2023). Addressing early education and child care expulsion. *Pediatrics*, *152*(5), e2023064049. <https://doi.org/10.1542/peds.2023-064049>

- Wilson, S., Hean, S., Abebe, T., & Heaslip, V. (2020). Children's experiences with Child Protection Services: A synthesis of qualitative evidence. *Children and Youth Services Review, 113*, 104974. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104974>
- Wintre, M., & Vallance, D. (1994). A developmental sequence in the comprehension of emotions: Intensity, multiple emotions, and valence. *Developmental Psychology, 30*(4), 509–514. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.4.509>
- Woltering, S., Lishak, V., Elliott, B., Ferraro, L., & Granic, I. (2015). Dyadic attunement and physiological synchrony during mother-child interactions: An exploratory study in children with and without externalizing behavior problems. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 37*(4), 624–633. <https://doi.org/10.1007/s10862-015-9480-3>
- Wong, W., Shi, S., & Yeung, S. (2023). Girls are better students but boys will be more successful at work: Discordance between academic and career gender stereotypes in middle childhood. *Archives of Sexual Behavior, 52*(3), 1415–1429. <https://doi.org/10.1007/s10508-022-02523-0>
- Wrulich, M., Brunner, M., Stadler, G., Schalke, D., Keller, U., & Martin, R. (2014). Forty years on: Childhood intelligence predicts health in middle adulthood. *Health Psychology, 33*(3), 292–296. <https://doi.org/10.1037/a0030727>
- Yavuz, H., Colasante, T., & Malti, T. (2022). Parental warmth predicts more child prosocial behaviour in children with better emotion regulation. *British Journal of Developmental Psychology, 40*(4), 539–556. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12425>

- Yoon, S., Howell, K., Dillard, R., Shockley McCarthy, K., Rae Napier, T., & Pei, F. (2021). Resilience following child maltreatment: Definitional considerations and developmental variations. *Trauma, Violence, & Abuse, 22*(3), 541–559. <https://doi.org/10.1177/1524838019869094>
- Young-Southward, G., Eaton, C., O'Connor, R., & Minnis, H. (2020). Investigating the causal relationship between maltreatment and cognition in children: A systematic review. *Child abuse & neglect, 107*, 104603. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104603>
- Yu, J., Huang, C., He, T., Wang, X., & Zhang, L. (2022). Investigating students' emotional self-efficacy profiles and their relations to self-regulation, motivation, and academic performance in online learning contexts: A person-centered approach. *Education and Information Technologies, 27*(8), 11715–11740. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11099-0>
- Zembar, M., & Blume, L. (2009). Gender and academic achievement. In M. J. Zembar & L. B. Blume (Eds.), *Middle childhood development: A contextual approach* (pp. 224–244). Allyn & Bacon.
- Zhang, S., Liu, J., Sang, B., & Zhao, Y. (2023). Age and gender differences in expressive flexibility and the association with depressive symptoms in adolescents. *Frontiers in Psychology, 14*, 1185820. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185820>
- Zhang, Y., Cecil, C., Barker, E., Mori, S., & Lau, J. (2019). Dimensionality of early adversity and associated behavioral and emotional symptoms: Data from a sample of Japanese institutionalized children and adolescents. *Child Psychiatry & Human Development, 50*(3), 425–438. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0850-4>

- Zheng, J. (2023). Analyzing the developmental processes and influencing factors of children's emotional recognition, expression, and regulation abilities: A comprehensive review. *Studies in Psychological Science*, *1*(2), 762396. <https://doi.org/10.56397/sps.2023.09.01>
- Zhu, J., Xiao, B., Hipson, W., Yan, C., Coplan, R., & Li, Y. (2021). Social avoidance and social adjustment: The moderating role of emotion regulation and emotion lability/negativity among Chinese preschool children. *Frontiers in Psychology*, *12*, 618670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.618670>
- Zhukova, M., Kornilov, S., Tseitlin, S., Eliseeva, M., Vershinina, E., Muhamedrahimov, R., & Grigorenko, E. (2020). Early lexical development of children raised in institutional care in Russia. *British Journal of Developmental Psychology*, *38*(2), 239–254. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12314>
- Zuk, J., Yu, X., Sanfilippo, J., Figuccio, M., Dunstan, J., Carruthers, C., Sideridis, G., Turesky, T., Gagoski, B., Grant, P., & Gaab, N. (2021). White matter in infancy is prospectively associated with language outcomes in kindergarten. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *50*, 100973. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2021.100973>