

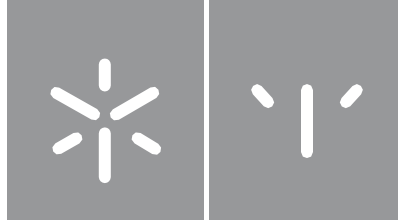


Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Odete Jocelina Calisto Noronha

**Elaboração, Implementação e Avaliação
da Eficácia do Programa *Me2You*
(Tutorias por Pares), em Crianças do
Ensino Básico - 1.º Ciclo**



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Odete Jocelina Calisto Noronha

**Elaboração, Implementação e Avaliação
da Eficácia do Programa *Me2You*
(Tutorias por Pares), em Crianças do
Ensino Básico - 1^º Ciclo**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Psicologia Clínica na Infância e Adolescência

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Teresa Freire

outubro 2023

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Foi ao agradecer todos os dias, ao longo desta jornada, que possibilitou a transformação de momentos de dificuldade em oportunidades para aprender e de momentos de vitória em motivação para continuar em direção aos meus objetivos. No meu coração, não só o sentimento de gratidão encontrou morada, como também as pessoas pelas quais sou grata tornaram-se residentes especiais nele.

À Professora Doutora Teresa Freire, agradeço por todo o conhecimento e pelas aprendizagens que me proporcionou. Por demonstrar com determinação, por várias vezes, que todas as dificuldades podem ser superadas se fizermos uso das nossas competências, potencialidades e persistência.

Agradeço aos protagonistas desta investigação, a todas as crianças que participaram no programa Me2You e que me marcaram tão positivamente. Agradeço ao ProChild CoLab, aos professores Lino, Manuela, Natália e Corina, cuja colaboração foi fundamental para a concretização deste projeto tão ambicionado durante a minha formação académica. Ainda gostaria de expressar o meu sincero obrigada à Diana, por todo o apoio, profissionalismo e excelente capacidade de trabalho em equipa.

À minha família, em especial aos meus pais, quero expressar a minha gratidão. Obrigada por tornarem esta jornada possível, por acreditarem sempre em mim, por me motivarem a ser a minha melhor versão, por me ensinarem a nunca desistir e por sempre me apoiarem em todas as minhas decisões. Agradeço com todo o meu coração à minha avó, que tem sido o meu maior exemplo de força e resiliência, transmitindo-mos de forma tão pura e única. Agradeço por todas as lições partilhadas, pelo carinho e amor mais sincero e por me fazer sentir como a neta mais especial.

Quero demonstrar a minha gratidão também à família que, mesmo não sendo ligada por laços de sangue, são a família que escolhi. Obrigada a vocês! Andreia, Zeca, Ricardo, Vares e Paula, por estarem comigo desde sempre, por serem um suporte incansável nos momentos difíceis e os primeiros a celebrar nos momentos felizes. Obrigada pela vossa amizade, pelo carinho, pelos ótimos momentos, pelos sorrisos, pelas aventuras e pelas experiências partilhadas. Um sentido obrigada à minha Nana e à minha Sofi, as minhas companheiras de todas as horas, que tornaram Braga um lugar verdadeiramente especial e que fizeram da minha jornada ainda mais bonita. Grata pelas conversas, pelo ombro amigo, pela vossa essência tão boa e pelos vossos abraços-casa. Obrigada por serem as minhas pessoas!

Obrigada a toda a equipa do BeE-School, à Ana Rita, à Ana e a todos aqueles que me acompanharam ao longo deste percurso, em cada um de vocês é possível encontrar razões e experiências que tornaram esta jornada mais rica e repleta de aprendizagens!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Braga, 16 de outubro de 2023

Odete Jocelina Calisto Noronha

(Odete Jocelina Calisto Noronha)

Elaboração, Implementação e Avaliação da Eficácia do Programa *Me2You* (Tutorias por Pares), em Crianças do Ensino Básico - 1º Ciclo

Resumo

As escolas têm reunido esforços para apoiar concomitantemente as necessidades académicas e socioemocionais das crianças, persistindo o interesse em encontrar formas eficazes de promover mudanças positivas e o desenvolvimento integral das mesmas. Neste cenário, o programa *Me2You* (Tutoria por Pares) surge como uma intervenção inovadora que visa favorecer o desenvolvimento socioemocional e, conseqüentemente, o sucesso escolar das crianças, através de interações positivas num ambiente informal de aprendizagem entre pares. Este procurou analisar as diferenças nas medidas da Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde (QVRS), competências socioemocionais e desempenho académico, tanto nas crianças em geral como entre os grupos de tutores e tutorandos, antes e após a implementação do programa. A amostra foi composta por 47 crianças do Ensino Básico (1º Ciclo), envolvendo avaliações de três grupos de informantes: crianças, pais e professores. Os resultados, em geral, indicam mudanças positivas em algumas medidas da QVRS, das competências socioemocionais e do desempenho académico. Notavelmente, tanto os tutores quanto os tutorandos beneficiaram do programa, observando-se uma melhoria mais significativa no grupo de tutorandos em comparação com o grupo de tutores. Em conclusão, o programa *Me2You* demonstrou ser uma ferramenta valiosa para promover o desenvolvimento positivo e integral das crianças.

Palavras-chave: Tutorias por Pares; Competências Socioemocionais; Crianças; Ensino Básico

Elaboration, Implementation and Evaluation of the Effectiveness of the *Me2You* Program (Peer Tutoring) in Elementary School Children

Abstract

In an effort to find effective ways to promote positive change and the all-round development of children, schools have joined forces to support their academic and socio-emotional needs at the same time. With this in mind, the *Me2You* (Peer Tutoring) program has emerged as an innovative intervention that aims to promote children's socio-emotional development and, consequently, their success at school, through positive interactions in an informal peer-learning environment. This program sought to analyze the differences in measures of Health-Related Quality of Life (HRQoL), socio-emotional skills and academic performance, both in children and between groups of tutors and tutees, before and after the program's implementation. The sample consisted of 47 elementary school children and involved evaluations from three informant groups: children, parents and teachers. The results, in general, indicate positive changes in some measures of HRQoL, socio-emotional skills and academic performance. Both tutors and tutees notably benefited from the program, with a more significant improvement observed in the tutee group compared to the tutor group. In conclusion, the *Me2You* program proved to be a valuable tool for promoting the positive and integral development of children.

Keywords: Peer Tutoring; Socio-emotional Skills; Children; Elementary School

Índice

Elaboração, Implementação e Avaliação da Eficácia do Programa <i>Me2You</i> (Tutorias por Pares), em Crianças do Ensino Básico - 1º Ciclo.....	9
Conceito de Tutorias por Pares	10
Programas de Tutorias por Pares em Crianças	10
Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Crianças.....	11
Competências Socioemocionais	11
Aprendizagem Social e Emocional (SEL - Social and Emotional Learning)	12
Programas SEL.....	12
Enquadramento Concetual do Programa <i>Me2You</i>	13
O Programa <i>Me2You</i>	14
Caracterização do Programa	14
Método.....	16
Participantes	16
Instrumentos	17
Procedimento	19
Análise de Dados.....	20
Resultados	21
Discussão.....	26
Limitações e Sugestões para Investigações Futuras.....	29
Conclusão	29
Referências	31

Índice de Tabelas

Tabela 1. Descrição dos Objetivos por Sessão e Respetiva Competência (inspirados nos princípios CASEL).....	15
Tabela 2. Caracterização e Constituição das Turmas Mistas.....	16
Tabela 3. Ano de Escolaridade e Sexo dos Tutores e Tutorandos.....	17
Tabela 4. Comparação das Médias da Amostra Total nos Momentos Pré e Pós das Medidas da QVRS e Competências Socioemocionais.....	21
Tabela 5. Comparação das Médias da Amostra Total nos Momentos Pré e Pós das Medidas Relacionadas com o Desempenho Académico, Avaliado pelos Professores.....	22
Tabela 6. Comparação das Médias da Amostra Total nos Momentos Pré e Pós nas Notas Escolares.....	23
Tabela 7. Comparação das Médias do Grupo de Tutores e Tutorandos e Entre Grupos, nos Momentos Pré e Pós das Medidas da QVRS e Competências Socioemocionais.....	24
Tabela 8. Comparação das Médias do Grupo de Tutores e Tutorandos e Entre Grupos nos Momentos Pré e Pós das Medidas Relacionadas ao Desempenho Académico, Avaliado pelos Professores.....	25
Tabela 9. Comparação das Médias do Grupo de Tutores e Tutorandos e Entre Grupos nos Momentos Pré e Pós nas Notas Escolares.....	26

Elaboração, Implementação e Avaliação da Eficácia do Programa *Me2You* (Tutorias por Pares), em Crianças do Ensino Básico - 1º Ciclo

As exigências da atualidade conduzem à necessidade de adotar mudanças em diversos domínios e contextos, com o objetivo primordial de melhor preparar as crianças para os desafios do mundo contemporâneo. O contexto escolar emerge como um dos principais alvos dessas mudanças (Santos et al., 2020), sobretudo, na oferta de condições que buscam o desenvolvimento e a promoção de competências para o sucesso pessoal e académico (Santos et al., 2018). As competências que têm sido priorizadas são as académicas, que fazem parte do plano de estudos, sujeitas a sistemas de avaliação quantitativos e reconhecidas pelos contextos educativos, e as socioemocionais que, embora não estejam integradas no currículo escolar, são cruciais para um desenvolvimento ótimo da criança (Santos & Primi, 2014).

Conforme o Despacho n.º 7798/2023, as políticas públicas de educação têm se concentrado no reforço da inclusão e equidade educacional, bem como no incentivo ao desenvolvimento de estratégias que promovam a inovação curricular e organizacional, visando garantir um ensino de qualidade. Neste sentido, o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) configura-se como uma das medidas políticas educativas, orientada para escolas em áreas de maior vulnerabilidade social, com a finalidade de assegurar o sucesso escolar das crianças e melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem (Despacho n.º 7798, 2023). É nesta diligência em converter todo o território num ambiente de aprendizagens que se integra o projeto *Território de Aprendizagem*, coordenado pelo Laboratório Colaborativo ProChild (ProChild CoLab) em Pevidém, Guimarães (ProChild CoLab, 2021). O ProChild CoLab, integrante do sistema científico nacional, esforça-se para promover uma mudança social significativa no país, fazendo das crianças o núcleo da investigação e inovação em programas de intervenção sustentados na evidência (ProChild CoLab, 2021).

Deste modo, o presente estudo, sobre o programa *Me2You* (Tutoria por Pares), foi realizado em colaboração com o ProChild CoLab, emergindo como uma proposta de intervenção inovadora, destinada a ser implementada no Território de Aprendizagem de Pevidém. O *Me2You* encontra-se integrado no projeto *Aprender é (de) +*, na área de Desenvolvimento e Educação, sob a coordenação das professoras doutoras Inês Guedes de Oliveira (Universidade de Aveiro), Teresa Freire (Universidade do Minho) e equipa de investigadoras do ProChild CoLab (Gabriela Trevisan e Mariana Carvalho), tendo como princípio “fomentar iniciativas de educação não formal, geradoras de bem-estar, gosto pela aprendizagem e melhorias no sucesso escolar” (ProChild CoLab, 2023). Dessarte, o programa *Me2You* procura

favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais e, conseqüentemente, o sucesso escolar das crianças, ao promover interações positivas num ambiente informal de aprendizagem entre pares.

Considerando que as crianças passam a maioria do tempo na escola, as suas experiências neste contexto podem ter um amplo impacto nas competências socioemocionais e académicas (Rucinski et al., 2018). Estas competências aparentam estar dependentes de interações positivas e do envolvimento em tarefas de aprendizagem com os seus pares (Denham, 2006). Assim, uma estratégia que tem apresentado resultados promissores é a implementação de programas de Tutorias por Pares (Capp et al., 2018), que está no cerne do programa *Me2You*.

Conceito de Tutorias por Pares

De acordo com Damon e Phelps (1989; cit in Gonçalves & Ribeiro, 2008), o conceito de tutorias refere-se à interação entre estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, na qual há um tutor (o que oferece ajuda, com nível de aprendizagem superior) e um tutorando (o que recebe ajuda, com nível de aprendizagem inferior). A tutoria por pares define-se como um método de ensino-aprendizagem, que envolve proactivamente os alunos na sua aprendizagem através do trabalho cooperativo entre pares (Freire & Beiramar, 2017; Zheng & Campbell, 2021).

Diversos autores têm se dedicado ao estudo do conceito de Tutorias por Pares (e.g., Fernández-Barros et al., 2022; Freire, 2016a; Silva & Freire, 2014; Thurston et al., 2021). Em especial, Freire tem desenvolvido programas de Tutorias por Pares na Universidade do Minho, destinados a estudantes universitários, os quais reforçaram que as tutorias são transversais a vários níveis de ensino (Freire, 2016b). Com base nesta concetualização, o programa *Me2You* foi adaptado para atender a um novo público-alvo, as crianças do Ensino Básico.

Programas de Tutorias por Pares em Crianças

Em geral, os programas de tutorias por pares são aplicados com o intuito de gerar mudanças positivas nos alunos em múltiplas áreas, nomeadamente, académicas e socioemocionais (Capp et al., 2018), as quais têm contribuído significativamente para o desenvolvimento integral dos participantes (Freire, 2016b; Monteiro, 2021).

Estudos que analisaram os benefícios dos programas de tutorias, desde o ensino básico até à universidade, revelaram uma variedade de vantagens. Relativamente aos benefícios académicos, observam-se melhorias nos comportamentos face à escola, desempenho escolar, capacidade de aprendizagem e nas notas escolares (Capp et al., 2018; Kim et al., 2021; Leung et al., 2005; Moeyaert

et al., 2021). Já os ganhos a nível socioemocional compreendem uma maior motivação, melhorias nas relações interpessoais, no autoconceito e na autoestima (Capp et al., 2018; Gonçalves & Ribeiro, 2008; Kim et al., 2021; Leung et al., 2005; Moeyaert et al., 2021; Robinson et al., 2005).

Além dos benefícios globais que se aplicam a todos os níveis de ensino, tanto tutores como tutorandos tiram proveito das tutorias por pares de modo particular, fruto do tipo de papel que cada um adota nas tutorias e dos objetivos que guiam as suas funções (Freire, 2012). Assim, é apontado que ser tutor favorece um maior desenvolvimento da autoconfiança, responsabilidade e liderança. Já os tutorandos refletem adquirir ganhos ao nível da satisfação com a escola e da autoconfiança (Freire, 2012; Mynard & Almarzouqi, 2006).

Um tópico comum nos estudos sobre tutorias é que os resultados podem variar relativamente aos domínios académico e socioemocional, podendo ser reforçados de forma distinta por uma determinada tutoria, e os tutores e tutorandos podem, de igual modo, apresentar resultados divergentes relativamente a ditos domínios (Ghaith, 2003).

Em múltiplos países, programas têm demonstrado eficácia e revelado efeitos positivos em crianças do ensino básico, sendo desenvolvidos programas nas áreas: da leitura (Wright & Cleary, 2006); da matemática (Thurston et al., 2020); e em estudos sociais (Lo & Cartledge, 2004). Em Portugal existe um número reduzido de implementação de programas de tutorias em crianças do 1º ciclo, existindo apenas evidência de aplicação nas cidades do Porto (Barbosa, 2015) e Lisboa (Miranda, 2018).

Considerando os inúmeros benefícios e as diversas áreas de aplicação dos programas de tutorias por pares, o programa *Me2You* concentrar-se-á explicitamente na Aprendizagem Social e Emocional (SEL – *Social and Emotional Learning*).

Desenvolvimento das Competências Socioemocionais em Crianças

Competências Socioemocionais

De modo geral, as competências socioemocionais são caracterizadas como um conjunto de competências, condutas e características individuais que englobam: valores, atitudes e interesses; variáveis sociais (capacidade de trabalhar em equipa, empatia); construtos orientados à autoestima e autoeficácia; e emoções dirigidas a atividades específicas (entusiasmo) (Abed, 2016; Santos et al., 2018). Além destas, Santos e Primi (2014) apontam que a resiliência, cooperação, autonomia e capacidades associadas à aprendizagem têm vindo a ser valorizadas. Assim, estas podem ser entendidas como um construto multidimensional (Jones & Kahn, 2017; Santos et al., 2018).

As competências socioemocionais podem ser aprendidas e ensinadas, tornando-se relevante que as mesmas comecem a ser estimuladas na infância (Marin et al., 2017). Como resultado, começaram a ser implementados programas SEL no contexto escolar (Poortvliet et al., 2019).

Aprendizagem Social e Emocional (SEL - *Social and Emotional Learning*)

A SEL diz respeito ao processo de aquisição e aplicação de conhecimentos onde as crianças aprendem a ter uma maior compreensão e gestão emocional, a definir e atingir objetivos, a sentir empatia, a criar e manter boas relações e a tomar decisões acertadas e responsáveis (Poortvliet et al., 2019; Weissberg et al., 2015).

Quando programas SEL são bem implementados, produzem impactos positivos, particularmente, comportamentos mais adequados, melhores resultados escolares, melhoria do desempenho escolar, autoconhecimento e capacidade de autorregulação superior, níveis superiores de satisfação nas relações interpessoais, maior autoestima e melhoria no bem-estar e qualidade de vida (Coelho et al., 2016a; Lam & Wong, 2017; OECD, 2021; Pahl & Barrett, 2007; Poortvliet et al., 2019; Santos et al., 2018). Durlak e colaboradores (2011) efetuaram uma meta-análise que abarcou 213 estudos sobre os efeitos da SEL, envolvendo crianças desde a pré-escola até ao oitavo ano, tendo verificado que, para além dos benefícios a nível socioemocional, constatou-se uma melhoria no desempenho académico.

Comumente os programas de SEL assentam nos princípios orientadores da *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2013), uma organização que visa implementar, em contextos educacionais, programas baseados na evidência. A CASEL descreve cinco competências nucleares a serem desenvolvidas: autoconsciência, autorregulação, consciência social, habilidades relacionais, e tomada de decisão responsável (CASEL, 2013).

Programas SEL

Internacionalmente, vários países têm reunido esforços para desenvolver políticas e programas relacionados à SEL (Berger et al., 2011; Marchant et al., 2013; Poortvliet et al., 2019). A nível nacional, segundo uma revisão sistemática realizada por Cristóvão e colegas (2017) aos programas SEL implementados em Portugal até 2016, somente foram verificados 19 estudos publicados em bases de dados científicas. Estes estudos avaliaram 10 programas, dos quais apenas três eram direcionados para crianças do 1º ciclo (e.g., Coelho et al., 2016b; Moreira et al., 2010; Raimundo, 2013). Dada a carência de programas validados para os primeiros anos de escolaridade, o *Me2You* destaca-se como um projeto

pioneiro em Portugal, ao integrar as Tutorias por Pares e a SEL, sendo implementado pela primeira vez em escolas do Ensino Básico.

Enquadramento Concetual do Programa *Me2You*

O programa *Me2You* segue os mesmos modelos teóricos que o Programa de Tutorias por Pares da Universidade do Minho (Freire, 2016b), baseando-se na Teoria do Desenvolvimento Social (Vygotsky, 1978) e na Teoria da Experiência Ótima ou Experiência de *Flow* (Csikszentmihalyi et al., 2005).

O primeiro modelo, conforme Vygotsky (1978), sugere que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo é resultado direto da interação social, sendo neste cenário onde os indivíduos aprendem e se desenvolvem. Esta abordagem destaca a relevância das relações e interações entre pares durante a aquisição de novas competências, alinhando-se com o formato do programa *Me2You*.

O segundo modelo introduz o conceito de experiência ótima, sendo caracterizada pelo equilíbrio entre os desafios e as competências percebidas pelo indivíduo (Csikszentmihalyi et al., 2005). Os dados empíricos indicam que a participação em atividades que proporcionam experiências ótimas pode potenciar o desenvolvimento positivo de um indivíduo, encorajando-o a buscar desafios gradativamente mais complexos que melhoram as suas competências e contribuem para o seu bem-estar pessoal e social (Shernoff et al., 2014). As atividades propostas no *Me2You* são adaptadas às competências das crianças, desenhadas a complexificarem-se gradualmente ao longo do programa, procurando assim proporcionar às crianças experiências ótimas.

Além das teorias supracitadas, o programa também se fundamenta no conceito de “Tutoria” (Silva & Freire, 2014), possibilitando a construção de um enquadramento concetual exclusivo que dá origem a um modelo específico de Tutorias por Pares (Freire, 2016a). Neste modelo, os processos de tutoria desempenham um papel crucial no desenvolvimento de competências centrais, pois permitem a prática de distintos papéis, favorecendo interações, comportamentos e aprendizagens. Assim, o programa *Me2You*, ao assentar o conceito de tutoria no seu enquadramento, abre uma janela de oportunidades para o estabelecimento de interações sociais, as quais poderão ser geradoras de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Por último, o modelo concetual da CASEL também se encontra integrado no *Me2You*, indicando que as competências intrapessoais, interpessoais e cognitivas estão interligadas e representam os domínios cognitivo, emocional e comportamental da SEL (CASEL, 2013).

O Programa *Me2You*

Caracterização do Programa

Este programa foi concebido para ser desenvolvido em escolas que integram turmas mistas, nas quais crianças de diferentes anos de escolaridade compartilham o mesmo ambiente de aprendizagem. Esta configuração de turmas oferece um cenário ideal para a implementação do programa *Me2You*, uma vez que está alinhada com o princípio de tutoria por pares, cujo propósito é fomentar interações entre crianças com distintos níveis de aprendizagem, por meio do trabalho cooperativo e envolvimento proativo das mesmas.

A sua implementação é projetada para ocorrer em contexto sala de aula, sem a presença do professor. As sessões são conduzidas por uma dinamizadora, com suporte de uma assistente.

O programa contém 5 sessões, de aproximadamente 60 minutos cada e periodicidade semanal. Além disso, inclui uma sessão introdutória para a apresentação do programa e grupo e uma final para a conclusão do mesmo. Cada sessão dedica-se ao desenvolvimento de uma competência socioemocional específica. Os objetivos correspondentes a cada competência estão detalhadamente descritos na Tabela 1. As estratégias implementadas integram uma multiplicidade de atividades, como montagem de *puzzles*, narração de histórias, realização de fichas de atividades, *roleplays*, jogos de identificação, diferenciação e correspondência e música. As atividades realizam-se em grupos, que são formados aleatoriamente no início de cada sessão, garantindo a condição mínima de ter, pelo menos, um tutor emparelhado com um tutorando por grupo.

Os conteúdos do programa são inicialmente apresentados em grande grupo, seguidos pela realização das atividades, e, por último, os grupos partilham as suas conclusões acerca da atividade. No final de cada sessão, cada criança avalia a sessão e recebe uma lembrança com os principais conceitos-chave abordados.

Tabela 1

Descrição dos Objetivos por Sessão e Respetiva Competência (inspirado nos princípios CASEL)

Sessão	Competência	Objetivos
1	Autoconsciência	Estimular o autoconhecimento e autoestima Desenvolver a capacidade de identificar e reconhecer as emoções
2	Autoconsciência e Autorregulação	Promover o controlo da impulsividade e agressividade Promover a gestão emocional Estimular a autorregulação comportamental Compreender a associação entre emoções, pensamentos e comportamentos
3	Consciência Social	Desenvolver a capacidade de adotar diferentes perspetivas Promover o questionamento autorreflexivo e desenvolvimento da empatia e compaixão em diversos contextos (sala de aula, parque) Promover o respeito mútuo e compreensão das normas sociais
4	Relação Interpessoal	Conhecer e compreender os diferentes estilos comunicacionais e o seu impacto nas relações interpessoais Fomentar a comunicação assertiva Promover a construção de relações saudáveis
5	Tomada de Decisão Responsável	Desenvolver a capacidade de resolução de problemas, estimulando a criatividade e a persistência na resolução dos mesmos

Atendendo aos objetivos gerais do programa *Me2You*, formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. O programa *Me2You* contribuiu para o aumento da Qualidade de Vida Relacionada à Saúde (QVRS) nas crianças?

2. O programa *Me2You* contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças? Especificamente, no aumento da Felicidade, Motivação Escolar, Capacidade de Resolução de Problemas, Responsabilidade Social, Capacidade de Liderança, Autoconfiança, Relação com os Pares e Relação com os Professores?

3. O programa *Me2You* contribuiu para um melhor desempenho académico das crianças? Em particular no aumento do Desempenho Escolar Médio, Capacidade de Trabalho, Capacidade de Aprendizagem, Comportamento Adequado, Comportamento na Sala de Aula e Notas Escolares?

4. Existem diferenças significativas ao nível da QVRS, das competências socioemocionais e do desempenho académico, tanto nos grupos de tutores e tutorandos como entre os grupos, resultantes da participação no programa *Me2You*?

Método

Participantes

Este estudo contemplou dois momentos de avaliação (Pré e Pós), envolvendo três grupos de informantes, as crianças, os respetivos pais e professores.

A amostra é constituída por 47 crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, com idades entre os 6 e 11 anos ($M = 7.66$; $DP = 1.57$), matriculadas em três turmas mistas (A, B e C) de duas escolas do Território de Pevidém (Guimarães). A maioria é do género feminino (61.7%) e tem nacionalidade portuguesa (95.7%). A Tabela 2 apresenta informações acerca da constituição de cada turma, indicando o número de crianças por cada ano de escolaridade. Na formação dos grupos de tutoria em cada turma, as crianças com ano de escolaridade superior foram designadas como tutores e as de ano inferior de tutorandos. Conforme ilustrado na Tabela 3, os tutores eram do segundo e quarto ano, e os tutorandos crianças do primeiro e terceiro ano, totalizando 19 (40.4%) tutores e 28 (59.6%) tutorandos. Adicionalmente, é evidente uma predominância do género feminino em relação ao masculino, tanto no papel de tutores quanto de tutorandos.

Tabela 2

Caracterização e Constituição das Turmas Mistas

	Turma					
	A		B		C	
	n = 8		n = 18		n = 21	
Ano de Escolaridade	1º	2º	3º	4º	1º	4º
Número de Crianças	3	5	9	9	16	5

Tabela 3*Ano de Escolaridade e Género dos Tutores e Tutorandos*

	Tutores		Tutorandos	
	n	%	n	%
Ano de Escolaridade				
1º			19	40.4
2º	5	10.6		
3º			9	19.1
4º	14	29.8		
Género				
Feminino	12	25.5	17	36.2
Masculino	7	14.9	11	23.4

Quanto aos pais que participaram na avaliação, tanto antes (N = 47) quanto após (N = 46) a implementação, a maioria das respostas foram fornecidas pelas mães, com 76.6% e 78.7%, respetivamente. Houve a participação de duas professoras e um professor, todos diretores de turma.

Instrumentos

Neste estudo, três instrumentos de avaliação foram administrados: o *Kidscreen-10* (Ravens-Sieberer et al., 2006; versão portuguesa de Matos et al., 2012), destinado às crianças; o *Kidscreen-27* (Ravens-Sieberer et al., 2006; versão portuguesa de Matos et al., 2012), dirigido aos pais; e um terceiro instrumento que combinou itens do *Teacher Report Form* (TRF; Achenbach & Rescorla, 2001; versão portuguesa de Achenbach et al., 2014) e do *Teacher Questionnaire* (Capp et al., 2018) aplicado aos professores. Os instrumentos aplicados aos pais e professores incluíam questões sociodemográficas.

O Questionário Sociodemográfico integrou questões acerca da idade, género, ano de escolaridade e nacionalidade da criança. Adicionalmente, para os pais, acresceu a identificação do grau de parentesco do responsável pelo preenchimento do questionário.

O *Kidscreen-10* e o *Kidscreen-27* são instrumentos com uma boa confiabilidade e validade na avaliação da QVRS, em crianças e adolescentes de idades entre os 8 e 18 anos (Gaspar & Matos, 2008), possuindo versões para crianças e pais. Os itens são respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos, variando em frequência de “Nunca” (1) a “Sempre” (5) ou em intensidade de “Nada” (1) a “Totalmente”

(5). Os resultados são apresentados numa escala de 0 a 100, onde pontuações mais elevadas indicam níveis mais elevados de QVRS (Kidscreen, n.d.).

O *Kidscreen-10* é um instrumento unidimensional que gera um Índice Global da QVRS, sendo comumente manipulado como uma medida do bem-estar (Ravens-Sieberer et al., 2010; Lloyd e Emerson, 2016). É composto por 10 itens, todos formulados positivamente à exceção dos itens 3 e 4. A validação do Kidscreen-10 para a população portuguesa obteve um alfa de Cronbach de .78 (Matos et al., 2012), já neste estudo apresentou uma consistência interna razoável ($\alpha = .65$).

Por sua vez, o *Kidscreen-27* revela-se útil para adquirir uma compreensão pormenorizada das experiências e perceções dos pais sobre as crianças, dado que dispõe de 27 itens para medir o bem-estar em cinco dimensões: (i) Bem-Estar Físico (nível de atividade, energia e aptidão física - 5 itens); (ii) Bem-Estar Psicológico (emoções positivas e satisfação com a vida - 7 itens); (iii) Autonomia e Relações com os Pais (perceção do nível de autonomia, interação entre a criança e os pais e sentimento de amor e apoio - 7 itens); (iv) Suporte Social e Grupo de Pares (qualidade da interação com os pares e apoio percebido - 4 itens); e (v) Ambiente Escolar (perceção da capacidade cognitiva, aprendizagem, concentração e sentimentos em relação à escola - 4 itens). Todos os itens são formulados positivamente, salvo os itens 1, 4, 5 e 6. Na versão original, apresentou valores de alfa de Cronbach entre .80 e .84 para as subescalas (Ravens-Sieberer et al., 2005), enquanto na versão portuguesa revelou uma consistência interna moderada a elevada para a escala total ($\alpha = .89$) (Gaspar e Matos, 2008). Nesta investigação, a pontuação global teve um alfa de Cronbach de .91 e as subescalas resultaram em alfas de .80, .84, .69, .72 e .77.

Neste estudo, foram selecionadas somente as subescalas que analisam o funcionamento adaptativo do TRF. Os itens referentes ao funcionamento adaptativo fornecem pontuações para o Desempenho Escolar Médio da criança e para quatro características adaptativas (Capacidade de Trabalho, Comportamento Adequado, Capacidade de Aprendizagem e Felicidade). A resposta aos itens que avaliam o Desempenho Escolar Médio são respondidos numa escala de *Likert* de 5 pontos que varia de “Muito abaixo do nível” (1) a “Bastante acima do nível” (5), enquanto os itens relacionados às quatro características adaptativas são respondidos numa escala de 7 pontos, que varia de “Muitíssimo menos” (1) a “Muitíssimo mais” (7). A pontuação do Desempenho Escolar Médio apresenta uma pontuação total entre 1 e 5, e relativamente à pontuação das quatro características adaptativas obtém-se uma pontuação total entre 1 e 7. Este instrumento possui boas propriedades psicométricas. Pontuações mais elevadas indicam níveis mais elevados de comportamento adaptativo (Achenbach et al., 2014).

Já o *Teacher Questionnaire*, diz respeito a um instrumento de avaliação que, na sua configuração original, incluía 15 questões direcionadas ao professor, visando avaliar o desenvolvimento das crianças no meio escolar sobre as suas competências e comportamento, em comparação com os colegas da turma. Neste estudo, selecionou-se apenas 8 questões, especificamente: Motivação Escolar, Capacidade de Resolução de Problemas, Responsabilidade Social, Capacidade de Liderança, Autoconfiança, Comportamento na Sala de Aula, Relação com os Pares e Relação com os Professores. As respostas variam entre "Muito abaixo das expectativas" (1) até "Muito acima das expectativas" (5), podendo-se adquirir uma pontuação total entre 1 e 5. A consistência interna foi verificada através do alfa de Cronbach que apresentou um índice de .92. Atendendo à ausência de validação deste questionário para a população portuguesa, este estudo recorreu a uma versão traduzida para fins de investigação.

Por último, foram recolhidas as notas escolares do final do 1º Período (Pré) e 2º Período (Pós) em três disciplinas comuns aos quatro anos de escolaridade: Matemática, Português e Estudo do Meio. As opções de resposta usadas foram "Insuficiente" (1), "Suficiente" (2), "Bom" (3) e "Muito Bom" (4), podendo-se obter uma pontuação entre 1 e 4.

Procedimento

A presente investigação recebeu parecer favorável pela Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho (CEICSH 108/2023) e contemplou três fases, elaboração, implementação e avaliação. A descrição dos procedimentos será apresentada na mesma sequência.

Na etapa de elaboração, foram delineados os objetivos gerais e específicos do programa, selecionaram-se as competências a ser promovidas e trabalhadas em cada sessão, o formato e o estilo das atividades, as estratégias e os recursos e materiais necessários. De igual modo, a estrutura do programa, o número de sessões requeridas e a respetiva duração de cada sessão foram estabelecidos. Além disso, elaborou-se um plano de avaliação para medir a eficácia do programa, integrando a identificação das competências a serem avaliadas e a seleção dos instrumentos. Por fim, foram criados os materiais lúdicos, em formato digital e físico, para as atividades das sessões. O programa foi sistematizado num Manual de Implementação do programa *Me2You*.

Na fase de pré-implementação, submeteu-se um pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas de Pevidém, contendo informações relativas aos objetivos do programa e da investigação, os procedimentos e as condições necessárias. A investigadora fez uma visita *in loco* às escolas, para reunir com o corpo docente, com o intuito de apresentar o programa e discutir aspetos

relativos à organização logística e dinâmica das sessões. Nesta fase, solicitou-se aos pais e professores o preenchimento do Termo de Consentimento Informado, garantindo o anonimato e confidencialidade dos dados. Vale destacar que também se obteve o assentimento das crianças previamente ao início do programa. Inicialmente, foi prevista a participação de 52 crianças, no entanto, a amostra foi substancialmente reduzida devido à não obtenção de consentimento voluntário por parte dos pais. Igualmente, critérios de exclusão foram aplicados, visando não incluir crianças que não se encontrassem em contexto sala de aula (via *zoom*) ou que fossem portadoras de alguma deficiência física/mental.

A implementação do programa ocorreu entre o período de janeiro a março, durante o horário letivo. Por fim, para avaliar a eficácia do mesmo, foram entregues os questionários para os pais e professores em envelopes selados, e os questionários para as crianças foram preenchidos em sala de aula com a assistência da investigadora. Para associar os questionários a cada criança (e respetivo informante) atribuiu-se um código, visando preservar o anonimato e possibilitar que os dados fossem sincronizados posteriormente.

Em função das circunstâncias inerentes ao contexto de implementação do programa, não foi viável estabelecer um grupo de controlo, levando à adoção de um *design* pré-experimental (Almeida & Freire, 2008). Neste sentido, a investigação concentrou-se exclusivamente no grupo que foi submetido ao programa.

Análise de Dados

A análise de dados foi realizada com recurso ao IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 29.0. Primeiramente, efetuaram-se análises descritivas (médias e desvios-padrão). Os pressupostos de normalidade foram verificados com recurso ao teste de Shapiro-Wilk, dado que a maioria dos dados não segue uma distribuição normal. Posteriormente, realizou-se análises inferenciais, aplicando o modelo de Equações de Estimativas Generalizadas (GEE) para analisar as diferenças entre o momento Pré e Pós-implementação, nas crianças em geral, e entre o grupo de tutores e tutorandos, em termos das medidas da QVRS, competências socioemocionais e desempenho académico. No modelo GEE, utilizou-se o modelo linear para variáveis com distribuição normal e o modelo gama para variáveis com distribuição não normal. Todas as análises integraram o ajuste das comparações múltiplas de Bonferroni, procurando reduzir a taxa de erro da significância - falsos positivos (Erro Tipo I, Almeida & Freire, 2008). Em todas as análises, consideraram-se valores de $p < .05$ significativos.

Resultados

As Tabelas 4, 5, e 6 exibem os resultados obtidos na comparação das médias da amostra total entre o momento Pré e Pós, relativamente às medidas da QVRS, competências socioemocionais e do desempenho acadêmico. Na Tabela 4, sobre a resposta das crianças, estas apresentam um aumento significativo ($p = .001$) do Índice Global da QVRS, entre o momento Pré e Pós. Em contrapartida, relativamente à resposta dos pais, em todas as subescalas da QVRS não se verificam diferenças estatisticamente significativas, à exceção da subescala Ambiente Escolar ($p = .021$), que constata uma diminuição do momento Pré para o Pós. Sobre a avaliação dos professores, denota-se um aumento significativo da Relação com os Pares ($p = .002$), entre o momento Pré e Pós. Observa-se ainda um aumento das médias na Felicidade, Motivação Escolar, Capacidade de Resolução de Problemas, Responsabilidade Social, Capacidade de Liderança, Relação com os Pares e Relação com os Professores, apesar das diferenças entre os dois momentos não serem significativas.

Tabela 4

Comparação das Médias da Amostra Total nos Momentos Pré e Pós das Medidas da QVRS e Competências Socioemocionais

	Tutores e Tutorandos					<i>p</i>
	Pré M (DP)	Pós M (DP)	Média da Diferença (EP)	95% IC		
				LI	LS	
Crianças						
IGQVRS	85.26 (12.07)	91.06 (9.12)	5.79 (1.73)	2.39	9.19	.001*
Pais						
BEF	84.14 (14.26)	85.21 (15.23)	1.06 (1.93)	- 2.72	4.85	.580
BEP	85.86 (14.03)	86.64 (10.79)	.77 (1.72)	- 2.61	4.17	.652
ARP ^a	77.42 (15.12)	78.99 (15.00)	1.56 (2.05)	- 2.46	5.59	.447
SSGP	78.19 (14.20)	77.85 (14.29)	- .33 (2.35)	- 4.95	4.27	.886
AE	84.30 (13.02)	80.43 (13.91)	- 3.87 (1.67)	- 7.16	- .58	.021*
Professores						
FEL	5.21 (1.19)	5.38 (1.32)	.17 (.09)	- .02	.36	.170
ME	3.55 (1.03)	3.62 (1.03)	.06 (.08)	- .11	.23	.464
CRP	3.38 (1.17)	3.40 (1.17)	.02 (.10)	- .19	.23	.841
RS	3.34 (1.02)	3.51 (.99)	.17 (.09)	- .02	.36	.078
CL	3.26 (1.01)	3.30 (.88)	.04 (.09)	- .13	.22	.637
AC	3.45 (1.10)	3.45 (1.08)	.00 (.09)	- .19	.19	1.000
RP	3.68 (.88)	3.96 (.90)	.28 (.08)	.10	.45	.002*
RPR	3.96 (.99)	3.96 (.90)	.00 (.08)	- .16	.16	1.000

Nota. No momento Pré, N = 47 (à exceção de ARP, N = 46); No momento Pós, N = 47 (à exceção do BEF, BEP, ARP, SSGP e AE, N = 46); IC = Intervalo de Confiança; LI = Limite Inferior; LS = Limite Superior;

EP = Erro Padrão; ^aModelo Linear; IGQVRS= Índice Global da Qualidade de Vida Relacionada à Saúde; BEF = Bem-Estar Físico; BEP = Bem-Estar Psicológico; ARP = Autonomia e Relação com os Pais; SSGP = Suporte Social e Grupo de Pares; AE = Ambiente Escolar; FEL = Felicidade; ME = Motivação Escolar; CRP = Capacidade de Resolução de Problemas; RS = Responsabilidade Social; CL = Capacidade de Liderança; AC = Autoconfiança; RP = Relação com os Pares; RPR = Relação com os Professores; * $p < .05$

Na avaliação dos professores, sobre as medidas relacionadas ao desempenho acadêmico, o Desempenho Escolar Médio ($p = .015$), Capacidade de Aprendizagem ($p = .002$), Comportamento Adequado ($p = .001$), e Comportamento na Sala de Aula ($p = .049$) demonstraram um aumento estatisticamente significativo entre o momento Pré e Pós (Tabela 5).

Tabela 5

Comparação das Médias da Amostra Total nos Momentos Pré e Pós das Medidas Relacionadas com o Desempenho Acadêmico, Avaliado pelos Professores

	Tutores e Tutorandos					p
	Pré	Pós	Média da	95% IC		
	M (DP)	M (DP)	Diferença (EP)	LI	LS	
DEM	3.51 (.90)	3.67 (.95)	.16 (.06)	.03	.29	.015*
CT	4.70 (1.47)	4.79 (1.53)	.09 (.10)	-.12	.29	.411
CAP	4.64 (1.40)	4.98 (1.48)	.34 (.11)	.13	.56	.002*
CAD	4.64 (1.15)	5.00 (1.35)	.36 (.10)	.15	.57	.001*
CSA	3.55 (.95)	3.77 (.93)	.21 (.10)	.00	.42	.049*

Nota. N = 47, no momento Pré e Pós; IC = Intervalo de Confiança; LI = Limite Inferior; LS = Limite Superior; EP = Erro Padrão; DEM = Desempenho Escolar Médio; CT = Capacidade de Trabalho; CAP = Capacidade de Aprendizagem; CAD = Comportamento Adequado; CSA = Comportamento na Sala de Aula; * $p < .05$

Sobre as Notas Escolares, observa-se uma melhoria em todas as disciplinas, destacando-se as notas de Estudo do Meio ($p = .018$) com um aumento estatisticamente significativo (Tabela 6).

Tabela 6*Comparação das Médias da Amostra Total nos Momentos Pré e Pós nas Notas Escolares*

	Tutores e Tutorandos					p
	Pré	Pós	Média da	95% IC		
	M (DP)	M (DP)	Diferença (EP)	LI	LS	
MAT	2.94 (1.00)	3.00 (1.08)	.06 (.06)	-.06	.19	.312
PORT	2.91 (.88)	3.02 (.82)	.11 (.08)	-.05	.27	.189
EM	3.15 (.93)	3.26 (.84)	.11 (.04)	.02	.19	.018*

Nota. N = 47, no momento Pré e Pós; IC = Intervalo de Confiança; LI = Limite Inferior; LS = Limite Superior; EP = Erro Padrão; MAT = Matemática; PORT = Português; EM = Estudo do Meio; * $p < .05$

As tabelas 7, 8 e 9 apresentam a comparação das médias nos momentos Pré e Pós, no grupo de tutores e no grupo de tutorandos (intragrupos) e entre o grupo de tutores e tutorandos (intergrupos).

Na comparação de médias do Índice Global da QVRS, avaliado pelas crianças, observa-se um aumento estatisticamente significativo no grupo de tutorandos ($p = .047$), não observado no grupo de tutores ($p = .180$), entre o momento Pré e Pós. Por outro lado, quanto à resposta dos pais acerca das crianças, não se verificam diferenças intra e intergrupos de tutores e tutorandos, bem como a ausência de um efeito estatisticamente significativo de interação entre grupos e momentos para todas as subescalas da QVRS (Tabela 7).

Relativamente à avaliação dos professores sobre as competências socioemocionais, tanto tutores como tutorandos apresentam um aumento da média, entre o momento Pré e Pós, na Relação com os Pares, porém somente os tutorandos exibem diferenças estatisticamente significativas ($p = .012$). Além disso, comparando as médias entre o grupo de tutores e o grupo de tutorandos no momento Pré, estes demonstram diferenças estatisticamente significativas na Relação com os Professores ($p = .031$), sendo o grupo de tutorandos que tem uma média mais elevada comparativamente aos tutores.

Tabela 7

Comparação das Médias do Grupo de Tutores e Tutorandos e Entre Grupos, nos Momentos Pré e Pós das Medidas da QVRS e Competências Socioemocionais

	Tutores			Tutorandos			Entre Grupos		
	Pré	Pós	<i>p</i>	Pré	Pós	<i>p</i>	Pré	Pós	Pré*Pós
	M (DP)	M (DP)		M (DP)	M (DP)		<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
Crianças									
IGQVRS	82.76 (10.03)	90.52 (8.80)	.180	86.96 (13.18)	91.42 (9.48)	.047*	1.000	1.000	.503
Pais									
BEF	81.57 (15.00)	83.68 (15.62)	1.000	85.89 (13.74)	86.29 (15.16)	1.000	1.000	1.000	.742
BEP	85.52 (11.81)	87.78 (11.62)	1.000	86.09 (15.56)	85.84 (10.31)	1.000	1.000	1.000	.474
ARP ^a	76.12 (15.24)	81.57 (12.27)	1.000	78.30 (15.25)	77.16 (16.64)	1.000	1.000	.176	.317
SSGP	72.69 (16.69)	76.97 (19.10)	1.000	81.91 (11.06)	78.47 (10.00)	1.000	1.000	1.000	.658
AE	82.56 (16.21)	76.97 (15.59)	1.000	85.49 (10.49)	82.87 (12.32)	.199	1.000	1.000	.768
Professores									
FEL	4.89 (1.28)	4.89 (1.24)	1.000	5.43 (1.10)	5.71 (1.30)	.117	1.000	0.824	.155
ME	3.32 (1.25)	3.21 (1.03)	1.000	3.71 (.85)	3.89 (.95)	1.000	1.000	1.000	.930
CRP	3.16 (1.42)	3.05 (1.22)	1.000	3.54 (.96)	3.64 (1.09)	1.000	1.000	1.000	.794
RS	3.11 (1.19)	3.11 (1.04)	1.000	3.50 (.88)	3.79 (.87)	1.000	.466	.324	.984
CL	3.26 (1.09)	3.16 (.83)	1.000	3.25 (.96)	3.39 (.91)	1.000	1.000	1.000	.513
AC	3.26 (1.28)	3.05 (1.07)	1.000	3.57 (.95)	3.71 (1.01)	1.000	1.000	1.000	.638
RP	3.47 (1.02)	3.74 (.99)	1.000	3.82 (.77)	4.11 (.83)	.012*	1.000	.173	.109
RPR	3.74 (1.14)	3.74 (.99)	1.000	4.11 (.87)	4.11 (.83)	1.000	.031*	.411	.108

Nota. No grupo de Tutores, no momento Pré e Pós, N=19; No grupo de Tutorandos, no momento Pré e Pós, N=28 (à exceção de BEF, BEP, ARP, SSGP e AE, N=27); IC = Intervalo de Confiança; LI = Limite Inferior; LS = Limite Superior; EP = Erro Padrão; ^aModelo Linear; IGQVRS = Índice Global da Qualidade de Vida Relacionada à Saúde; BEF = Bem-Estar Físico; BEP = Bem-Estar Psicológico; ARP = Autonomia e Relação com os Pais; SSGP = Suporte Social e Grupo de Pares; AE = Ambiente Escolar; FEL = Felicidade; ME = Motivação Escolar; CRP = Capacidade de Resolução de Problemas; RS = Responsabilidade Social; CL = Capacidade de Liderança; AC = Autoconfiança; RP = Relação com os Pares; RPR = Relação com os Professores; Pré*Pós = Interação do momento Pré e Pós; * $p < .05$.

Segundo a avaliação dos professores, não há efeito estatisticamente significativo intra e intergrupos de tutores e tutorandos, nas medidas relacionadas ao desempenho acadêmico (Tabela 8). Ainda assim, apesar de não ser significativa, o Comportamento Adequado distingue-se das restantes medidas, visto que apresenta uma diferença de médias superior entre os dois momentos, tanto para o grupo de tutores como tutorandos.

Tabela 8

Comparação das Médias do Grupo de Tutores e Tutorandos e Entre Grupos nos Momentos Pré e Pós das Medidas Relacionadas ao Desempenho Acadêmico, Avaliado pelos Professores

	Tutores			Tutorandos			Entre Grupos		
	Pré	Pós	ρ	Pré	Pós	ρ	Pré	Pós	Pré*Pós
	M (DP)	M (DP)		M (DP)	M (DP)		ρ	ρ	ρ
DEM	3.28 (1.01)	3.28 (1.03)	1.000	3.66 (0.81)	3.94 (0.81)	.132	1.000	1.000	.592
CT	4.37 (1.60)	4.32 (1.56)	1.000	4.93 (1.35)	5.11 (1.44)	.132	1.000	1.000	.854
CAP	4.21 (1.51)	4.37 (1.49)	.095	4.93 (1.27)	5.39 (1.34)	.207	1.000	1.000	.783
CAD	4.26 (1.04)	4.53 (1.30)	1.000	4.89 (1.16)	5.11 (1.44)	1.000	1.000	1.000	.054
CSA	3.37 (1.06)	3.53 (.96)	.355	3.68 (.86)	3.93 (.90)	1.000	.164	.839	.354

Nota. No grupo de Tutores, no momento Pré e Pós, N = 19; No grupo de Tutorandos, no momento Pré e Pós, N = 28; IC = Intervalo de Confiança; LI = Limite Inferior; LS = Limite Superior; EP = Erro Padrão; DEM = Desempenho Escolar Médio; CT = Capacidade de Trabalho; CAP = Capacidade de Aprendizagem; CAD = Comportamento Adequado; CSA = Comportamento na Sala de Aula; Pré*Pós = Interação do momento Pré e Pós; * $p < .05$

No que concerne às Notas Escolares, constata-se que as diferenças de médias entre os dois momentos não são significativas para nenhum dos grupos de tutores e tutorandos, nem entre grupos. Contudo, denota-se uma interação estatisticamente significativa entre os grupos e os momentos Pré e Pós nas notas de Matemática ($p = .021$). Em particular, os tutores apresentaram uma ligeira diminuição

nas notas do momento Pré para o Pós, enquanto os tutorandos mostraram uma melhoria entre os dois momentos.

Tabela 9.

Comparação das Médias do Grupo de Tutores e Tutorandos e Entre Grupos nos Momentos Pré e Pós nas Notas Escolares

	Tutores			Tutorandos			Entre Grupos		
	Pré	Pós	p	Pré	Pós	p	Pré	Pós	Pré*Pós
	M (DP)	M (DP)		M (DP)	M (DP)		p	p	p
MAT	2.63 (1.11)	2.58 (1.07)	1.00 0	3.14 (.89)	3.29 (1.01)	.082	1.000	1.000	.021*
PORT	2.68 (.94)	2.68 (.82)	1.00 0	3.07 (.81)	3.25 (.75)	1.000	1.000	1.000	.968
EM	2.68 (.94)	2.89 (.80)	.355	3.46 (.79)	3.50 (.79)	.853	1.000	1.000	.410

Nota. No grupo de Tutores, no momento Pré e Pós, N = 19; No grupo de Tutorandos, no momento Pré e Pós, N = 28; IC = Intervalo de Confiança; LI = Limite Inferior; LS = Limite Superior; EP = Erro Padrão; MAT = Matemática; PORT = Português; EM = Estudo do Meio; Pré*Pós = Interação do momento Pré e Pós; * $p < .05$

Discussão

Este estudo centrou-se na avaliação da eficácia do programa *Me2You* em crianças do Ensino Básico (1º Ciclo). Ao abordar a primeira questão de investigação, que objetivou analisar se o programa *Me2You* contribuiu para o aumento da QVRS nas crianças, de acordo com o seu autorrelato, verificou-se que estas evidenciaram mudanças positivas significativas ao nível da sua qualidade de vida. Estes resultados estão em sintonia com a literatura existente, a qual reforça que o aprimoramento das competências socioemocionais está associado a melhorias na qualidade de vida (Coelho et al., 2016a; Escoda & Guiu, 2019). Já sobre a perceção dos pais nas medidas da QVRS, não são referidas melhorias significativas no progresso dos seus filhos, demonstrando uma baixa concordância entre as crianças e pais sobre as mudanças percebidas. Estas diferenças entre as perceções dos pais e das crianças podem ser devido às características específicas dos instrumentos utilizados, visto que o *Kidscreen-10*, aplicado

às crianças, fornece apenas um Índice Global da QVRS, enquanto o instrumento destinado aos pais oferece uma visão mais detalhada da QVRS em várias dimensões (Gaspar & Matos, 2008).

Ainda nesta linha, a subescala Ambiente Escolar, que se refere à percepção dos pais acerca da capacidade cognitiva, aprendizagem, concentração e sentimentos em relação à escola dos seus filhos, reflete uma diminuição significativa entre o momento Pré e Pós. De acordo com Gaspar e Matos (2008), os aspectos sociais e cognitivos da QVRS são medidas não observáveis, o que pode resultar numa menor concordância entre a percepção dos pais e a evolução real demonstrada pelos seus filhos.

Sobre a segunda questão de investigação, que tencionou compreender se o programa *Me2You* contribuiu para o desenvolvimento das competências socioemocionais nas crianças, segundo a avaliação dos professores, observou-se, na amostra total, um incremento na Felicidade, Motivação Escolar, Capacidade de Resolução de Problemas, Responsabilidade Social, Capacidade de Liderança, Relação com os Pares e Relação com os Professores. Estes resultados são congruentes com outros estudos que evidenciam que, após a participação em programas de tutorias, as crianças manifestam maior motivação (Almulla, 2018), melhorias na capacidade de resolução de problemas e responsabilidade social (Capp et al., 2018), um aumento da capacidade de liderança (Moeyaert et al., 2021) e das relações interpessoais (Capp et al., 2018; Kim et al., 2021; Moeyaert et al., 2021; Thurston et al., 2020). Vale destacar que, a Relação com os Pares é a única competência que apresenta diferenças estatisticamente significativas após o programa. Esta constatação pode ser resultado da aprendizagem socioemocional adquirida, dado que o aprimoramento destas competências contribui para a melhoria das relações sociais (Alvarenga et al., 2019; Poortvliet et al., 2019).

Relativamente à terceira questão de investigação, que procurou compreender se o programa *Me2You* contribuiu para um melhor Desempenho Académico das crianças, estas refletem avanços estatisticamente significativos no Desempenho Escolar Médio, Capacidade de Aprendizagem, Comportamento Adequado e Comportamento na Sala de Aula, entre o momento Pré e Pós. Estes dados corroboram os resultados de estudos que abordam os benefícios académicos das tutorias por pares, evidenciando melhorias ao nível do desempenho académico (Comfort & McMahon, 2014; Leung, 2015; Poortvliet et al., 2019; Wankiiri-Hale et al., 2020), comportamentos mais adequados face à escola, bem como no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem (Capp et al., 2018; Kim et al., 2021; Moeyaert et al., 2021). Já sob a ótica da aprendizagem e desenvolvimento das competências socioemocionais, estes exercem uma influência positiva no comportamento das crianças (Alvarenga et al., 2019; Escoda & Guiu, 2019; Lam & Wong, 2017), o que foi confirmado neste estudo.

Relativamente às notas escolares, evidenciou-se um aumento geral nas notas em todas as disciplinas entre as crianças, do momento Pré para o Pós. Notavelmente, a disciplina de Estudo do Meio revela um aumento estatisticamente significativo entre os dois momentos. Estes resultados vão ao encontro do que era esperado pela participação em programas de tutorias por pares, cujas melhorias nas notas escolares têm sido documentadas em diversos estudos (Capp et al., 2018; Kim et al., 2021; Leung et al., 2005; Moeyaert et al., 2021).

Por fim, procurando dar resposta à quarta questão, que pretendeu compreender o efeito do programa *Me2You* no grupo de tutores e tutorandos e a identificação de possíveis diferenças entre grupos, denotou-se um aumento estatisticamente significativo do Índice Global da QVRS exclusivamente nos tutorandos, entre o momento Pré e Pós. Contudo, não há evidências disponíveis sobre esta dimensão em programas de tutorias, dado que a mesma não foi contemplada como uma variável a avaliar em estudos anteriores.

No que concerne à observação de melhorias nas competências socioemocionais, constatou-se que tutores e tutorandos demonstram aumentos significativos na Relação com os Pares, corroborando estudos anteriores que destacaram evoluções nas relações entre pares para ambos os grupos (e.g., Capp et al., 2018; Kim et al., 2021; Leung et al., 2005; Moeyaert et al., 2021; Thurston et al., 2020).

Seguindo nesta direção, no momento Pré observaram-se diferenças significativas na Relação com os Professores entre o grupo de tutores e tutorandos, com os tutorandos a refletir uma relação mais positiva com os professores em comparação aos tutores. No entanto, após a implementação, essas diferenças deixaram de ser estatisticamente significativas. Estes resultados podem sugerir que o papel do tutor, que envolve explicar e prestar apoio, pode influenciar os mesmos a desenvolver um maior respeito pelo papel dos professores (Almulla, 2018) e, conseqüentemente, contribuir para relações mais harmoniosas entre alunos e professores, fruto das competências socioemocionais desenvolvidas (Corbin et al., 2020).

Quanto ao efeito do programa intra e intergrupos de tutores e tutorandos em relação ao desempenho académico, não foram apontadas diferenças significativas. Não obstante, vale ressaltar que o Comportamento Adequado se destacou com uma diferença de médias superior em ambos os grupos e momentos. Assim, pode-se concluir que o Comportamento Adequado evidenciou melhorias notáveis tanto nos tutores como tutorandos, corroborando investigações anteriores que demonstram vantagens, quer para tutores, quer para tutorandos, ao nível de melhorias no seu comportamento (e.g., Capp et al., 2018; Kim et al., 2021; Moeyaert et al., 2021).

Por fim, em relação às notas escolares, foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de tutores e tutorandos nas notas de Matemática. Os resultados evoluíram em direções opostas, enquanto as notas dos tutores diminuíram, as notas dos tutorandos aumentaram. Estes dados contrariam a literatura existente, uma vez que tem sido frequentemente documentado em vários estudos que os programas de tutorias por pares contribuem positivamente para as notas escolares, quer para tutores quer para tutorandos (Capp et al., 2018; Kim et al., 2021; Leung et al., 2005; Moeyaert et al., 2021).

Limitações e Sugestões para Investigações Futuras

Dadas as limitações e resultados deste estudo, seria pertinente replicá-lo com maior número de participantes. Do mesmo modo, fatores como o género ou ano de escolaridade dos tutores e tutorandos, não foram variáveis consideradas na análise. Assim sendo, seria relevante que em estudos subsequentes estes fatores fossem contemplados.

Outra limitação está relacionada com a ausência de grupos de controlo para tutores e tutorandos, não tornando possível verificar se os resultados podem ser atribuídos exclusivamente à participação no programa *Me2You*. O *design* deste estudo pode fornecer algumas indicações sobre as mudanças observadas nos momentos Pré e Pós, porém este método mostra-se insuficiente para estabelecer conclusões causais acerca dos resultados obtidos.

Por último, esta investigação utilizou o *Teacher Questionnaire*, que não se encontra validado para a população portuguesa, tendo sido utilizada a tradução apenas para fins de investigação. Uma vez que o instrumento seja validado, a sua utilização poderá contribuir significativamente para futuras investigações e permitir uma avaliação mais precisa das competências socioemocionais.

Conclusão

Neste estudo é possível concluir que houve mudanças positivas ao nível de algumas medidas da QVRS, competências socioemocionais e desempenho académico, das crianças em geral. Do mesmo modo, foram observados efeitos positivos quer para o grupo de tutores quer para o grupo de tutorandos. No entanto, o grupo de tutorandos apresentou uma proporção superior de diferenças significativas em várias dimensões. Com base na investigação disponível, há uma incongruência nos estudos em relação ao grupo que usufrui de mais benefícios por participar neste tipo de programas. Estudos anteriores apontam que os participantes que receberam a tutoria (tutorandos) obtiveram ganhos substancialmente superiores aos tutores (Wright et al., 2006) e, em contrapartida, outros estudos indicam que os tutores

são os que mais beneficiam do programa (Thruston et al., 2021). Assim, no presente estudo é notável uma melhoria mais significativa no grupo de tutorandos em comparação com o grupo de tutores.

Com base nos resultados observados, pode-se concluir que o programa *Me2You* parece ser uma ferramenta valiosa para promover o desenvolvimento socioemocional e acadêmico das crianças. Recomenda-se que estudos futuros se concentrem na análise dos benefícios decorrentes da participação do programa, podendo contribuir para a continuidade da sua implementação e para o avanço do conhecimento de intervenções orientadas para o desenvolvimento integral das crianças.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). Manual for the ASEBA school-age forms & profiles. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Achenbach, T. M., Rescorla, L. A., Dias, P., Ramalho, V., Lima, V. S., Machado, B. C., & Gonçalves, M. (2014). Manual do sistema de avaliação empiricamente validado (ASEBA) para o período pré-escolar e escolar: Um sistema integrado de avaliação com múltiplos informadores. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Almeida, L.S. & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios (5ª ed.).
- Almulla, A. (2018). Teachers' and students' perceptions of the academic and socio-emotional benefits of peer tutoring. *Journal of Advances in Humanities and Social Sciences*, 4(1), 1-12.
- Alvarenga, P. A., Weber, L. N. D., & Bolsoni-Silva, A. T. (2016). Cuidados parentais e desenvolvimento socioemocional na infância e na adolescência: uma perspectiva analítico-comportamental. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental E Cognitiva*, 18(1), 4-21. <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v18i1.827>
- Alves, M. A. R., Pedroso, B., & Pinto, G. M. C. (2016). Calculation of scores and descriptive statistics of the KIDSCREEN instruments using Microsoft Excel. *Revista ESPACIOS*, 37 (12).
- Barbosa, F. R. S. (2015). *A Implementação de Um Programa de Tutoria de Pares na Construção de Textos Narrativos em Alunos do 4.º Ano, Com e Sem Necessidades Adicionais de Suporte* [Tese de Doutoramento, Instituto Politécnico do Porto].
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A., & Milicic, N. (2011). Socio-emotional Well-Being and Academic Achievement: Evidence from a Multilevel Approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000200016>
- Capp, G., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Pineda, D. (2018). Learning Together: Implementation of a Peer-Tutoring Intervention Targeting Academic and Social–Emotional Needs. *Children & Schools*, 40(3), 173–184. <https://doi.org/10.1093/cs/cdy009>

- CASEL – Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning (2013). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs Preschool and Elementary School Edition. Preschool and Elementary School Edition.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016a). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61–72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2016b). “Atitude Positiva”: Um resumo de 12 anos de resultados de aplicação de programas de aprendizagem socioemocional. Em A. M. Pinto & R. Raimundo (Coord.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 373–398). Coisas de Ler.
- Comfort, P., & McMahon, J. J. (2014). The effect of peer tutoring on academic achievement. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 6(1), 168–175. <https://doi.org/10.1108/jarhe-06-2012-0017>
- Corbin, C. M., Downer, J. T., Ruzek, E. A., Lowenstein, A. E., & Brown, J. L. (2020). Correlates of change in elementary students’ perceptions of interactions with their teacher. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101144. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101144>
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study. *Frontiers in Psychology*, 8(9), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. Em A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598–608). Guilford Publications.
- Denham, S. A. (2006). Social-Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education & Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Despacho n.º 7798/2023 (2023). Diário da República: II série, n.º 146. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7798-2023-216305811>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students’ Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Escoda, N. P., & Guiu, G. F. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber, 10*(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Fernández-Barros, A., Duran, D., & Viladot, L. (2022). Peer tutoring in music education: A literature review. *International Journal of Music Education, 41*(1), 129-140. <https://doi.org/10.1177/02557614221087761>
- Freire, T. (2016a). Positive psychology approaches. Em J. Passmore, D. Peterson, & T. Freire (Eds.), *Wiley-Blackwell handbook of the psychology of coaching & mentoring* (pp. 426-442). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Freire, T. (2016b). O projeto tutorias por pares em alunos do ensino superior: a formação académica e o envolvimento social. Em Vieira, J. L. C. F., Silva, M. A., Flores, C. C., Oliveira, F. I., Ferreira, S., Caires, & Sarmiento, T. (Eds.), *Inovação pedagógica no ensino superior. Ideias (e) práticas*. Lisboa: DE FACTO.
- Freire, T. (Org.). (2012). *Tutoria por pares na Universidade do Minho: Manual para tutores*. Braga: Universidade do Minho.
- Freire, T., & Beiramar, A. (2017). Tutorias por pares: acolher, promover e potenciar os estudantes do ensino superior. Em L. S Almeida, & R. V. Castro (Ed.), *Ser Estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 13-22). Centro de Investigação em Educação. <https://www.researchgate.net/publication/321075657>
- Freire, T., Tavares, D., Silva, E., & Teixeira, A. (2016). Flow, leisure, and positive youth development. Em L. Harmat, F. Ø. Andersen, F. Ullén, J. Wright, & G. Sadlo (Eds.), *Flow experience: Empirical research and applications* (pp. 163–178). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28634-1_11
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. *American Educational Research Journal, 34*(1), 174–206. <https://doi.org/10.3102/00028312034001174>
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2008). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes: Versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52*. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.

- Ghaith, G. (2003). Effects of the Learning Together Model of Cooperative Learning on English as a Foreign Language Reading Achievement, Academic Self-Esteem, and Feelings of School Alienation. *Bilingual Research Journal*, 27(3), 451–474. <https://doi.org/10.1080/15235882.2003.10162603>
- Gonçalves, T. M., & Ribeiro, I. (2008). Aprendizagem cooperativa e tutoria de pares entre crianças e adolescentes na escola. *Psicologia, Educação e Cultura* 12 (2), 295–314.
- Jones, S., & Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists* (pp. 0-20). The Aspen Institute.
- Justino, D. & Santos, M. (2016). *Estado da educação 2016*. Em Conselho Nacional de Educação (Ed.). Lisboa: CNE
- Kidscreen. (n.d.). *FAQ*. Kidscreen.org. <https://www.kidscreen.org/english/faq/analysis/>
- Kim, S. C., Jilapali, R., & Boyd, S. (2021). Impacts of peer tutoring on academic performance of first-year baccalaureate nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 96, 104658. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104658>
- Lam, L. T., & Wong, E. M. Y. (2017). Enhancing social-emotional well-being in young children through improving teachers' social-emotional competence and curriculum design in Hong Kong. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0031-0>
- Leung, C. K. C., Marsh, H. W., & Craven, R. (2005). Are peer tutoring programs effective in promoting academic achievement and self-concept in educational settings: a meta-analytical review. *Australian Association For Research In Education 2005 Conference Papers*.
- Leung, K. C. (2015). Preliminary empirical model of crucial determinants of best practice for peer tutoring on academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 558–579. <https://doi.org/10.1037/a0037698>
- Lloyd, K., & Emerson, L. (2016). (Re)examining the Relationship Between Children's Subjective Wellbeing and Their Perceptions of Participation Rights. *Child Indicators Research*, 10(3), 591–608. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9396-9>

- Lo, Y., & Cartledge, G. (2004). Total Class Peer Tutoring and Interdependent Group Oriented Contingency: Improving the Academic and Task Related Behaviors of Fourth-Grade Urban Students. *Education and Treatment of Children, 27*(3), 235–262. <https://www.jstor.org/stable/42900545>
- Marchant, T., Milicic, N., & Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2), 167-186.
- Marin, A. H., Silva, C. T. da, Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Social-emotional competence: concepts and associated instruments. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 13*(2), 99-113. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Matos, M. G. de, Gaspar, T., & Simões, C. (2012). Health-related quality of life in portuguese children and adolescents. *Psicologia: Reflexão E Crítica, 25*(2), 230–237. <https://doi.org/10.1590/s0102-79722012000200004>
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement. *AERA Open, 1*(3), 1-26, 233285841560395. <https://doi.org/10.1177/2332858415603959>
- Miranda, Í. S. M. D. S. (2018). *Participação e aprendizagens no 1.º CEB: O papel das tutorias entre pares* [Tese de Doutoramento, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação]
- Moeyaert, M., Klingbeil, D. A., Rodabaugh, E., & Turan, M. (2021). Three-Level Meta-Analysis of Single-Case Data Regarding the Effects of Peer Tutoring on Academic and Social-Behavioral Outcomes for At-Risk Students and Students With Disabilities. *Remedial and Special Education, 42*(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/0741932519855079>
- Monteiro, D. S. V. (2021). *Desenvolvimento de competências transversais e integração positiva no ensino superior: o papel das tutorias por pares em contexto pandémico* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Escola de Psicologia].
- Moreira, P., Crusellas, L., Sá, I., Gomes, P., & Matias, C. (2010). Evaluation of a manual-based programme for the promotion of social and emotional skills in elementary school children: Results from a 4-year study in Portugal. *Health Promotion International, 25*(3), 309–317. <https://doi.org/10.1093/heapro/daq029>

- Mynard, J., & Almarzouqi, I. (2006). Investigating peer tutoring. *ELT Journal*, 60(1), 13-22. <https://doi.org/10.1093/elt/cci077>
- OECD (2021). Inquérito às Competências Sociais e Emocionais (SSES): Sintra (Portugal).
- Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2007). The Development of Social–Emotional Competence in Preschool-Aged Children: An Introduction to the Fun FRIENDS Program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(1), 81–90. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.81>
- Pinto, A. M., & Raimundo, R. (2016). Quadro de estudo da aprendizagem socioemocional: Evolução e desafios. Em A. Marques-Pinto, & R. Raimundo (Eds.), *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal* (pp. 15-36). Lisboa: Coisas de Ler.
- Poortvliet, M., Clarke, A., & Gross, J. (2019). Improving Social and Emotional Learning in Primary Schools. Guidance Report. *Education Endowment Foundation*.
- ProChild CoLab (2021). ProChild CoLAB - Territórios de Aprendizagem: Para além da territorialização educativa. *NORTE 2020 EDUCAÇÃO PARA TODOS*, 19, 9–12.
- ProChild CoLab (2023). *Aprender é de +*. <https://prochildcolab.pt/blog-post/aprender-e-de-2/>
- Raimundo, R. C. P. (2013). *"Devagar Se Vai Ao Longe": Avaliação Da eficácia e Da Qualidade Da implementação De Um Programa De promoção De competências socioemocionais*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa].
- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Rajmil, L., Herdman, M., Auquier, P., Bruil, J., Power, M., Duer, W., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., & Kilroe, J. (2010). Reliability, construct and criterion validity of the KIDSCREEN-10 score: a short measure for children and adolescents' well-being and health-related quality of life. *Quality of Life Research*, 19(10), 1487–1500. <https://doi.org/10.1007/s11136-010-9706->
- Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., Auquier, P., Power, M., Abel, T., Czemy, L., Masur, J. Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J., & European KIDSCREEN Group. (2005). KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert review of pharmacoeconomics & outcomes research*, 5(3), 353-364.
- Robinson, D. R., Schofield, J. W., & Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327–362. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-8137-2>

- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology, 110*(7), 992–1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Santos, D., & Primi, R. (2014). Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. *Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro*. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna.
- Santos, M. V., Silva, T. F., Spadari, G. F., & Nakano, T. C. (2018). Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia, 11*(1), 4–10. <https://doi.org/10.36298/gerais2019110102>
- Santos, M., Santos, N. N., Franco, G., & Silva, E. P. (2020). Aprendizagem de competências sociais e emocionais em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Avaliação do programa KidsTalentum. *PSICOLOGIA, 34*(2), 123–141. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i2.1503>
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *Applications of flow in human development and education: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi, 475–494*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_24
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação, 27* (1), 157-176.
- Thurston, A., Cockerill, M., & Chiang, T.-H. (2021). Assessing the Differential Effects of Peer Tutoring for Tutors and Tutees. *Education Sciences, 11*(3), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci11030097>
- Thurston, A., Roseth, C., Chiang, T.-H., Burns, V., & Topping, K. J. (2020). The influence of social relationships on outcomes in mathematics when using peer tutoring in elementary school. *International Journal of Educational Research Open. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100004*
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

- Wankiiri-Hale, C., Maloney, C., Seger, N., & Horvath, Z. (2020). Assessment of a student peer-tutoring program focusing on the benefits to the tutors. *Journal of Dental Education*, *84*(6), 695–703. <https://doi.org/10.1002/jdd.12135>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Em J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Wright, J., & Cleary, K. S. (2006). Kids in the tutor seat: Building schools capacity to help struggling readers through a cross-age peer-tutoring program. *Psychology in the Schools*, *43*(1), 99–107. <https://doi.org/10.1002/pits.20133>
- Zheng, S., & Campbell, M. G. (2021). Teaching space-group diagrams to chemistry students through a peer-tutoring approach. *Acta Crystallographica Section E: Crystallographic Communications*, *77*(9), 864–866. <https://doi.org/10.1107/s2056989021008744>