

As relações entre percepção de suporte social, suporte familiar e compreensão de leitura de crianças e adolescentes

The relationships between perception of social support, family support and reading comprehension of children and adolescents

Las relaciones entre la percepción de soporte social, soporte familiar y comprensión lectora de niños y adolescentes

Thatiana Helena de Lima¹

<https://orcid.org/0000-0001-9832-8546>

Emili de Lima Marques²

<https://orcid.org/0009-0002-4908-7429>

Makilim Nunes Baptista³

<https://orcid.org/0000-0001-6519-254X>

Adriana Satico Ferraz⁴

<https://orcid.org/0000-0002-9856-0094>

Ângelo Rodrigo Valentin de Souza⁵

<https://orcid.org/0000-0001-7554-2734>

¹ Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia – Brasil. E-mail: thatianahlima@gmail.com.

² Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia – Brasil. E-mail: emilimarques26@gmail.com.

³ Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: makilim01@gmail.com.

⁴ Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, São Paulo, São Paulo – Brasil; Centro Universitário de Brasília (CEUB), Brasília – DF – Brasil. E-mail: adrianasatico.as@gmail.com.

⁵ Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia – Brasil. E-mail: angelovalentinsouza@gmail.com.

Resumo

O objetivo deste estudo foi investigar as relações entre a percepção de suporte social, o suporte familiar e o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes por meio de um delineamento metodológico correlacional de abordagem quantitativa. Foram aplicados três instrumentos para avaliação da compreensão de leitura e percepção dos suportes familiar e social em 140 crianças e adolescentes com idades entre 8 e 18 anos. Os resultados indicaram correlações positivas, de fraca a moderada intensidade, entre percepção de suporte social, suporte familiar e desempenho acadêmico, além de revelar diferenças no rendimento acadêmico relacionadas a gênero, tipo de escola e anos escolares, assim como variações nas percepções de suporte social e familiar de acordo com gênero, tipo de escola e etapa do desenvolvimento. Esses achados ressaltam a importância da temática para a compreensão das relações que envolvem os principais contextos de aprendizagem.

Palavras-chave: Desempenho acadêmico. Suporte social. Suporte familiar. Crianças. Adolescentes.

Abstract

This study examined the relationships between perceptions of social support, family support and academic performance of children and adolescents using a quantitative correlational methodological design. Three instruments were used to assess reading comprehension and perception of family and social support in 140 children and adolescents aged between 8 and 18 years. The results indicated weak



to moderate positive correlations between perception of social support, family support and academic performance. It also revealed differences in academic performance related to gender, school type and school years, as well as variations in perceptions of social and family support according to gender, school type and development stage. These findings highlight the importance of the issue for understanding the relationships regarding the main learning contexts.

Keywords: Academic performance. Social support. Family support. Children. Adolescents.

Resumen

El objetivo de este estudio fue investigar las relaciones entre la percepción de soporte social, soporte familiar y el desempeño académico de niños y adolescentes mediante un diseño metodológico correlacional de abordaje cuantitativo. Se aplicaron tres instrumentos para evaluar la comprensión de lectura y percepción de soportes familiar y social en 140 niños y adolescentes con edades entre 8 y 18 años. Los resultados indicaron correlaciones positivas, de intensidad débil a moderada, entre la percepción de soporte social, soporte familiar y desempeño académico, además de revelar diferencias en el rendimiento académico relacionadas con género, tipo de escuela y años escolares, así como variaciones en las percepciones de soporte social y familiar según género, tipo de escuela y etapa de desarrollo. Estos hallazgos resaltan la importancia del tema para comprender las relaciones que involucran los principales contextos de aprendizaje.

Palabras clave: Desempeño académico. Soporte Social. Soporte familiar. Niños. Adolescentes.

1 Introdução

No contexto do desenvolvimento, que engloba os processos e habilidades cognitivas que se ampliam ao longo da vida, a compreensão em leitura desempenha papel fundamental (Patel *et al.*, 2020). A habilidade de compreender textos não apenas reflete a capacidade de decodificar palavras, mas também envolve interpretação, análise e síntese das informações presentes no texto (Scaini *et al.*, 2020). Essa competência cognitiva é essencial para o sucesso acadêmico, pois está diretamente relacionada à capacidade de absorver conhecimento e se engajar de forma significativa nas atividades escolares (Tomás *et al.*, 2020).

Nesse sentido, os suportes social e familiar exercem função crucial no fortalecimento das habilidades cognitivas, incluindo a compreensão em leitura. O suporte social refere-se aos recursos psicológicos e materiais disponibilizados pelas redes sociais, como amigos, professores e colegas, capazes de influenciar positivamente o desenvolvimento acadêmico dos indivíduos (Zell; Stockus, 2025). Quando crianças e adolescentes percebem um ambiente de apoio por parte da família e da escola, tendem a desenvolver mais confiança em suas capacidades. Esse processo não ocorre de forma direta, mas sim por meio da mediação de fatores como o bem-estar subjetivo, a motivação intrínseca e o engajamento acadêmico, que

são fundamentais para a assimilação, interpretação e retenção de conteúdos textuais (Foster *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2002; Tomás *et al.*, 2020). Assim, o suporte social contribui para o desenvolvimento emocional (Zell; Stockus, 2025) e cria condições psicossociais favoráveis ao aprimoramento de funções cognitivas essenciais, como atenção sustentada, memória de trabalho e processamento verbal, que são indispensáveis para uma boa compreensão de leitura (Agustanti; Astuti, 2022). Desse modo, o suporte social não apenas contribui para o bem-estar emocional dos estudantes, mas também potencializa sua capacidade de compreender e processar informações de maneira mais eficiente, favorecendo o aprendizado e a construção do conhecimento.

Quando os indivíduos se sentem apoiados e valorizados em seus ambientes social e familiar, inclinam-se a desenvolver mais confiança em suas habilidades acadêmicas, o que pode se refletir em melhor desempenho escolar (Agustanti; Astuti, 2022; Chohan; Khan, 2010; Wen; Li, 2022). Além disso, a interação entre suportes social e familiar, desenvolvimento cognitivo e compreensão em leitura retrata a complexidade das relações entre essas variáveis, que se influenciam mutuamente no percurso educacional e no desenvolvimento integral de crianças e adolescentes (Chen; Hu, 2021; Langenkamp, 2010; Whitaker *et al.*, 2023).

Estudos empíricos têm demonstrado os efeitos e as relações entre a percepção do suporte social de professores, amigos e, especialmente, do suporte familiar percebido para o processo de aprendizagem e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental (Achdiyah *et al.*, 2023; Wen; Li, 2022). Além da disponibilidade de recursos e materiais, é essencial associá-los a tempo, atenção, expressões de afeto, participação, envolvimento e habilidades empáticas e comunicativas. Esses elementos devem corresponder às necessidades das crianças e adolescentes em suas trajetórias de desenvolvimento, considerando a influência de fatores psicossociais familiares, institucionais e econômicos (Benetti *et al.*, 2016; Costa *et al.*, 2016; Fernandes *et al.*, 2018; Langenkamp, 2010; Mackinnon, 2012; Martínez *et al.*, 2024; Marturano; Pizato, 2015; Tomás *et al.*, 2020; Wang; Eccles, 2012; Wu *et al.*, 2022).

As evidências apresentadas por autores como Mackinnon (2012), Langenkamp (2010) e Wang e Eccles (2012), juntamente com estudos mais recentes (Achdiyah *et al.*, 2023; Wen; Li, 2022; Lasarte *et al.*, 2020; Tomás *et al.*, 2020), indicam que os suportes social e familiar desempenham papel essencial no processo de aprendizagem e no desempenho acadêmico de crianças e adolescentes. A percepção de apoio por parte dos pais, professores e colegas influencia positivamente a motivação dos estudantes, aumentando seu engajamento escolar,

desenvolvimento cognitivo e resiliência acadêmica (Foster *et al.*, 2020; Santos *et al.*, 2002; Tomás *et al.*, 2020).

Mackinnon (2012) enfatiza que alunos que percebem um alto nível de suporte social tendem a apresentar mais resiliência diante de desafios acadêmicos e a desenvolver estratégias mais eficazes para lidar com dificuldades na aprendizagem. Essa perspectiva é corroborada por Achdiyah, Latipun e Yuniardi (2023), que demonstram que o suporte social prediz positivamente o desempenho acadêmico, especialmente ao promover otimismo disposicional e engajamento cognitivo. Esse efeito é particularmente relevante para crianças de famílias de baixa renda, as quais o suporte social fortalece a resiliência e resulta em melhores resultados acadêmicos.

Além disso, Langenkamp (2010) destaca que a transição entre diferentes níveis de ensino é mais bem-sucedida quando há suporte social contínuo, minimizando os impactos negativos das mudanças no ambiente escolar. Essa constatação é ampliada pelos achados de Lasarte *et al.* (2020), que indicam que o suporte dos professores exerce a maior influência no engajamento escolar e no desempenho acadêmico, seguido pelo suporte familiar, enquanto o suporte dos colegas tem função menos significativa na adaptação escolar direta.

Wang e Eccles (2012) afirmam que o suporte familiar, aliado ao suporte dos professores, está diretamente relacionado ao aumento da motivação intrínseca dos alunos, favorecendo um melhor desempenho em leitura, escrita e outras áreas do conhecimento. Estudos mais recentes reforçam essa relação ao demonstrar que a resiliência acadêmica e o engajamento cognitivo atuam como fatores mediadores entre suporte social e desempenho acadêmico (Achdiyah *et al.*, 2023). Além disso, Tomás *et al.* (2020) destacam que o suporte social de pais, professores e amigos contribui para o bem-estar subjetivo dos adolescentes, sendo parcialmente mediado pela adaptação escolar e pelo desempenho acadêmico.

Estudos como o de Cia e Barham (2008) e Souza e Brito (2008) mostram correlações positivas entre a autopercepção e o desempenho em diversas áreas, como escrita, aritmética e leitura. Esses autores sugerem que uma autopercepção favorável está associada a melhor desempenho acadêmico, indicando que as crenças dos alunos sobre suas próprias capacidades estão diretamente relacionadas a sua eficácia e rendimento escolar.

Pesquisas mais contemporâneas reforçam essa relação, demonstrando que a autopercepção acadêmica mantém uma conexão recíproca com o desempenho acadêmico (Niepel *et al.*, 2022; Wu *et al.*, 2021). Uma autopercepção positiva tem a capacidade de

potencializar o rendimento dos estudantes, e um desempenho aprimorado fortalece ainda mais essa percepção (Wu *et al.*, 2021). Essa dinâmica é influenciada por fatores como a idade dos alunos e o tipo de medida utilizada para avaliar o desempenho escolar (Niepel *et al.*, 2022; Wu *et al.*, 2021).

Outro aspecto importante a ser destacado é a diferença de desempenho acadêmico entre gêneros. Pesquisas como a de Joly *et al.* (2014), Joly e Istome (2008), Oliveira *et al.* (2007) e Marturano e Pizato (2015) demonstram que crianças e adolescentes do gênero feminino propendem a um desempenho superior em comparação com os do gênero masculino. Mesmo quando as diferenças não são estatisticamente significativas, as médias das meninas costumam ser superiores às dos meninos, conforme apontado por Baliza e Silva (2015). Esse padrão reforça o pressuposto de que meninas apresentam desempenho escolar mais elevado. Além disso, as meninas geralmente se destacam em áreas como leitura e escrita, enquanto os meninos costumam se sair melhor em matemática (Marcenaro-Gutierrez *et al.*, 2018; Portela-Pino *et al.*, 2021). As meninas também têm menos probabilidade de receber notas baixas e apresentam melhora mais significativa na escrita ao longo do tempo em comparação com os meninos (Marcenaro-Gutierrez *et al.*, 2018; Portela-Pino *et al.*, 2021).

Outrossim, o desempenho acadêmico tende a melhorar ao longo dos anos escolares e com o avanço da idade. Os estudos de Corso *et al.* (2013), Corso *et al.* (2015) e Joly *et al.* (2014) indicam que o desempenho acadêmico evolui com o avanço dos anos escolares. Além disso, pesquisas apontam que alunos mais velhos e de séries mais adiantadas habitualmente têm melhor desempenho em comparação com os mais novos e de séries iniciais, conforme indicado por Baliza e Silva (2015) e Piovezan e Castro (2008). A exposição precoce a estímulos que favoreçam o interesse pela leitura também contribui para a melhora gradual da habilidade de compreensão de leitura, evidenciando a importância do desenvolvimento acadêmico ao longo do tempo e com a maturidade dos alunos (Piovezan; Castro, 2008).

Estudos empíricos indicam que crianças e adolescentes de escolas privadas apresentam, em geral, desempenho superior em comparação com aqueles que frequentam escolas públicas. Pesquisas realizadas por Corso *et al.* (2013), Corso *et al.* (2015), Joly *et al.* (2014), Joly e Istome (2008), Marturano e Pizato (2015) e Oliveira *et al.* (2007) mostram diferenças estatisticamente significativas no desempenho acadêmico entre alunos de instituições públicas e privadas.

Embora algumas dimensões de suporte, como o apoio familiar, não apresentem diferenças estatísticas significativas entre os dois tipos de escolas, observa-se que os estudantes

de instituições particulares tendem a perceber o ambiente familiar como mais autônomo e confiável (Corso *et al.*, 2013). Esse cenário confirma a ideia de que o tipo de instituição pode ser uma variável importante na compreensão do desempenho acadêmico. Ademais, estudos globais mostram que, em muitas situações, as escolas privadas demonstram desempenho superior, mesmo após o controle de características dos alunos e das escolas (Cheema, 2024). Há, no entanto, exceções, como evidenciado por estudos realizados em Nairóbi e Uganda, onde os resultados não são consistentes, sugerindo que fatores contextuais, como perfil socioeconômico das famílias, desigualdade na distribuição de escolas públicas, diferenças na formação e experiência dos professores e nível de suporte pedagógico oferecido desempenham função determinante no desempenho acadêmico (Zuilkowski *et al.*, 2020; Wodon; Tsipimo, 2021).

A percepção de suporte familiar e social é fundamental para a saúde mental e o bem-estar de crianças e adolescentes, como destacam pesquisas clássicas na área (House, 1981; Lakey; Cohen, 2000). Adicionalmente, estudos como o de Wentzel (1998) demonstram relação positiva entre a percepção de suportes e a autopercepção do desempenho acadêmico, evidenciando que o suporte social exerce influência significativa na autoestima e no desempenho dos jovens. Esses resultados são corroborados por investigações mais recentes, que indicam que o suporte social, especialmente o familiar, é determinante no desenvolvimento de resiliência e autoeficácia entre os jovens, promovendo tanto a saúde mental quanto o desempenho acadêmico (Alshammari *et al.*, 2021; Fang, 2022; Hu; Cai, 2022).

Diferenças de gênero na percepção de suportes também são notáveis. Pesquisas de Rose e Rudolph (2006) e Taylor e Turner (2001) sugerem que crianças e adolescentes do gênero feminino tendem a apresentar maior percepção de suportes em comparação com os do gênero masculino, impactando diretamente seu desenvolvimento e adaptação social. Essa diferença não se limita à quantidade de suporte recebido, mas também à forma como ele influencia o bem-estar. Para meninos, os efeitos do suporte social ocorrem de maneira indireta, ajudando-os a lidar com desafios de forma mais positiva. Já para meninas, o suporte social exerce influência tanto direta quanto indireta em seu bem-estar, fortalecendo sua segurança emocional e sua adaptação às dificuldades do dia a dia (Li *et al.*, 2020). Esses achados ressaltam a importância de se considerarem as diferenças de gênero ao se analisar o impacto do suporte social no desenvolvimento juvenil.

De forma complementar, estudos de Sirin (2005) e Lareau e Cox (2011) destacam as disparidades no suporte percebido entre alunos de escolas públicas e privadas, com crianças e adolescentes da rede privada geralmente apresentando maior percepção de apoio. Os professores percebem uma diferença significativa no apoio parental entre escolas privadas e públicas, com os de escolas privadas relatando níveis mais altos de envolvimento dos pais, o que é visto como crucial para o sucesso acadêmico dos alunos (Ashfaq *et al.*, 2024). Além disso, os alunos de escolas privadas, que frequentemente percebem maiores suportes acadêmico e familiar, demonstram níveis mais elevados de conhecimento político e maior apoio às normas democráticas em comparação com seus colegas de escolas públicas (Daniel; Wolf, 2024). Isso sugere que o suporte percebido pode não apenas influenciar o desempenho acadêmico, mas também moldar as atitudes e os comportamentos sociais dos estudantes.

A família é amplamente reconhecida como a principal rede de suporte para o desenvolvimento saudável e a segurança emocional de crianças e adolescentes (Sroufe, 2005). Um ambiente familiar caracterizado por afetividade, responsividade e clima positivo fortalece o potencial dos jovens, com os pais desempenhando papel essencial na mentoria e na criação de um espaço de apoio que estimula a autorrealização e o sucesso acadêmico (Barlög, 2024). Essas pesquisas ratificam a importância da família como principal fonte de suporte, fortalecendo a argumentação de que um ambiente familiar afetivo, responsável e acolhedor e de confiança é essencial para o desenvolvimento e sucesso acadêmico de crianças e adolescentes.

Este estudo teve como objetivo principal investigar as relações entre a percepção de suporte social, suporte familiar e o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental I e II em escolas públicas e particulares. Para alcançar esse objetivo, procurou-se analisar a correlação entre desempenho acadêmico e percepção de suportes social e familiar, buscando-se identificar se esses fatores estão positivamente interligados. Adotou-se como hipótese que níveis mais elevados de percepção de suportes social e familiar estão positivamente associados ao desempenho acadêmico.

O estudo também se propôs a examinar a relação entre o desempenho acadêmico e a sua autopercepção, verificando se há associação positiva entre essas variáveis. Ademais, objetivou comparar o desempenho acadêmico entre os gêneros, com o intuito de investigar se as crianças e os adolescentes do gênero feminino apresentam melhor desempenho acadêmico em comparação com os do gênero masculino. Outro objetivo foi avaliar a influência da progressão escolar e da idade no desempenho acadêmico, analisando se o rendimento tende a melhorar à

medida que os estudantes avançam nos anos escolares. A pesquisa também buscou confrontar o desempenho acadêmico entre os estudantes da rede pública e da rede particular de ensino, a fim de verificar possíveis diferenças significativas entre esses grupos.

Adicionalmente, foi proposta a análise da correlação entre a percepção de suporte familiar e suporte social para se compreender se esses fatores se influenciam mutuamente. O estudo se concentrou em investigar a relação entre a percepção de suportes e a autopercepção do desempenho, examinando se há associação positiva entre essas variáveis, e também visou a comparar a percepção de suportes social e familiar entre os gêneros, avaliando se as crianças e os adolescentes do gênero feminino demonstram maior percepção de suporte do que os do gênero masculino. Também se buscou comparar a percepção de suportes social e familiar entre as redes de ensino, observando-se se os estudantes da rede privada percebem mais suporte em comparação com os da rede pública. Formulou-se a hipótese de que a família é identificada como a principal rede de suporte percebida por crianças e adolescentes.

2 Método

2.1 Participantes

Participaram deste estudo 140 alunos do Ensino Fundamental I e II de escolas públicas e particulares das cidades de Salvador e Feira de Santana no estado da Bahia. Foram incluídos crianças e adolescentes com idades entre 8 e 18 anos, sendo excluídos aqueles diagnosticados com transtorno mental, distúrbios de aprendizagem e síndromes genéticas.

Referente ao Ensino Fundamental I, houve a participação de 72 alunos: 14 alunos do 3º ano, 29 do 4º ano e 29 do 5º ano, sendo 36 (50%) do gênero feminino. Desses, 52 (72,2%) frequentavam a rede pública de ensino. As idades variaram entre 8 e 15 anos (média [M] = 10,25; desvio padrão [DP] = 1,30).

Concernente ao Ensino Fundamental II, 68 alunos participaram: 13 estavam no 6º ano, 20 no 7º ano, 16 cursavam o 8º e 19, o 9º ano. Frequentavam a rede pública 33,8%, e 66,2 %, a rede particular de ensino. As idades variaram entre 11 e 18 anos ($M = 14$; $DP = 1,91$) e 28 (41,2%) eram do gênero masculino e 40 (58,8%), do feminino.

2.2 Instrumentos

2.2.1 Ficha de caracterização do aluno

Questionário composto de nome, idade, gênero e ano escolar.

2.2.2 Inventário de Percepção do Suporte Familiar (Baptista, 2005)

Utilizado para avaliar a percepção do suporte familiar, esse instrumento é composto de 42 afirmações sobre a compreensão da percepção do suporte familiar recebido distribuídas em três fatores – fator 1, afetivo-consistente; fator 2, adaptação familiar; e fator 3, autonomia familiar –, distribuídos em uma escala do tipo Likert de 3 pontos, variando entre 0 e 2 nas opções “quase nunca ou nunca”, “às vezes” e “quase sempre ou sempre”, com pontuação mínima de 0 e máxima de 84. No Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF), todos os itens têm cargas fatoriais acima de 0,30. Os índices de confiabilidade, expressos pelo alfa de Cronbach, demonstraram que o fator 1 apresentou alfa de 0,91; o fator 2, de 0,90; e o fator 3, de 0,78, além do valor de 0,93 para a escala total.

2.2.3 Escala de Percepção do Suporte Social Infantojuvenil (Baptista, 2009)

Utilizada para avaliar a percepção de suporte social, a Escala de Percepção do Suporte Social Infantojuvenil (EPSUS-IJ) é composta de 23 itens distribuídos entre três fatores: fator 1, enfrentamento de problemas, com consistência interna expressa por meio do alfa de Cronbach de 0,90; fator 2, interações sociais, com cinco itens e confiabilidade de 0,88; e, por fim, fator 3, afetividade, com sete itens e confidencialidade de 0,91. As respostas devem ser indicadas numa escala do tipo Likert de 4 pontos, variando de 0 a 3 pontos nas opções “nunca”, “poucas vezes”, “muitas vezes” e “sempre”.

2.2.4 Teste de Cloze (Santos, 2005)

Utilizado para avaliar compreensão leitora e desempenho acadêmico, o Teste de Cloze apresenta textos elaborados adequados ao nível de dificuldade da etapa de ensino dos respondentes. Para o Ensino Fundamental I, foram utilizados os textos “A Princesa e o Fantasma” e “Uma Vingança Infeliz”, e para os anos escolares do Ensino Fundamental II, foi

utilizado o texto “Coisas da natureza”. Os quintos vocábulos de cada texto foram omitidos por um traço de tamanho equivalente à palavra omitida, sendo necessário completar as lacunas com o que o respondente julgue ser o mais adequado para o sentido do texto. Para correção e classificação, foram utilizados os níveis de porcentagem de acertos descritos por Bormuth (1968), que são o nível de frustração, indicando que o leitor obteve pouca compreensão textual com porcentagem de acerto até 44%; o nível instrucional, que indica que houve compreensão textual adequada e com a necessidade de auxílio, por exemplo, do professor, com porcentagem de acerto entre 45% e 57% do texto; e o nível independente, o qual significa autonomia leitora, com porcentagem de acerto superior a 57% do texto.

2.2.5 Escala de Autopercepção do Desempenho Acadêmico

Elaborada pelos autores, trata-se de uma escala do tipo Likert de 3 itens, com pontuação mínima de 0 e máxima de 2, versando sobre a percepção do próprio aluno sobre seu desempenho e variando entre “péssimo”, “bom” e “ótimo”.

2.3 Procedimento de coleta de dados

Foi feito contato com as escolas públicas e particulares selecionadas por conveniência e obteve-se a aprovação das coordenações. Logo após, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Bahia. Seguindo as obrigações previstas na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, os procedimentos da pesquisa e os termos foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia por meio da Plataforma Brasil, que emitiu parecer favorável à sua realização (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética [CAAE] 14284719.0.0000.5686).

Obter depois da obtenção do parecer favorável à realização da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado aos pais, e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, aos alunos para a aplicação das escalas, coletivamente, em sala de aula, alternando-se grupos de 10 estudantes. Os instrumentos foram aplicados somente aos alunos cujos pais ou responsáveis aceitaram e assinaram o termo de consentimento, bem como aos adolescentes que assinaram o termo que lhes correspondia. Os dados foram tratados de forma anônima para evitar identificação e possíveis constrangimentos, e, ao término da coleta e análise

de dados, foram oferecidas palestras e participação em reuniões de pais e mestres nas escolas como estratégia de apresentação dos resultados da pesquisa aos participantes. A coleta durou aproximadamente dois meses e os alunos responderam aos instrumentos em sessões de mais ou menos uma hora.

2.4 Procedimento de análise de dados

Os dados foram analisados por meio do *software* estatístico SPSS nas etapas descritas a seguir. Inicialmente, utilizaram-se os procedimentos de análises descritivas e de frequência com o objetivo de avaliar as variáveis sociodemográficas dos estudantes e as pontuações obtidas nas variáveis percepção de suporte familiar, percepção de suporte social e compreensão de leitura. Em seguimento, para verificar se houve correlação entre compreensão de leitura, percepção dos suportes e autopercepção do desempenho, foram utilizados os testes de correlação de Spearman; para analisar as diferenças no desempenho e na percepção dos suportes por gênero e tipo de escola, foi utilizado o teste não paramétrico Mann-Whitney para duas amostras independentes; para verificar as distinções no desempenho por idade e ano escolar foi utilizado o teste não paramétrico Kruskal-Wallis para amostras independentes; e, a fim de identificar as principais redes de suporte de crianças e adolescentes. foi usou-se o teste não paramétrico Mann-Whitney.

3 Resultados

Os resultados serão apresentados de acordo com os objetivos do estudo, assim como serão separados por etapa do Ensino Fundamental (I e II), tendo em vista que os textos utilizados para a avaliação da compreensão de leitura são diferentes para cada etapa.

Por tratar-se de uma amostra pequena, visto que alguns grupos de comparação apresentavam “*n*” inferior a 50 participantes, foi realizado o teste Shapiro-Wilk para verificar a normalidade dos dados. Os resultados do teste demonstraram que, para as variáveis analisadas (citadas a seguir), o valor calculado de *W* é estatisticamente significativo (para *p* = 0,05), indicando que os valores de *p* para essas variáveis foram menores que 0,05, rejeitando-se, então, a hipótese de que os dados analisados são paramétricos.

O primeiro dado a ser apresentado diz respeito às respostas obtidas pelos estudantes nos instrumentos aplicados. Concernente à compreensão leitora avaliada pelos textos Cloze, a

pontuação dos alunos nos textos “A Princesa e o Fantasma” e “Uma Vingança Infeliz” variaram entre 0 e 13 pontos ($M = 7,25$; $DP = 3,86$; $Md = 8$) e ($M = 5,13$; $DP = 3,22$; $Md = 4$), respectivamente. Nos dois textos juntos, a mediana foi de 12,5 pontos ($M = 12,3$; $DP = 6,53$). Sendo a média de acertos esperada para os dois textos equivalente a 15 pontos, a pontuação obtida foi de 2,5 pontos abaixo da média esperada de acertos. De acordo com análises realizadas segundo os critérios propostos por Bormuth (1968), 59,7% dos estudantes estavam no nível de frustração, 13,9% no nível instrucional e 26,4% no nível independente. Quanto à autopercepção do desempenho acadêmico, o escore variou entre 0 e 2 pontos ($M = 1,60$; $DP = 0,54$; $Md = 2$).

Relativamente à percepção do suporte familiar, no fator 1, afetivo consistente, a pontuação dos estudantes variou entre 7 e 39 ($M = 29$; $DP = 6,93$; $Md = 30$); no fator 2, adaptação familiar, entre 0 e 13 pontos ($M = 4,87$; $DP = 3,09$; $Md = 5$); no fator 3, autonomia familiar, entre 2 e 13 pontos ($M = 8,15$; $DP = 2,96$; $Md = 8$); e, no total, oscilou entre 17 e 56 pontos ($M = 42,02$; $DP = 8,22$; $Md = 43$). As classificações realizadas a partir da análise dos quartis possibilitaram afirmar que 19,4% (14) dos estudantes apresentaram baixa percepção de suporte familiar; 26,4% (19), percepção média baixa; 25%, (18) percepção média alta; e 29,2% (21), alta percepção. No fator 1, afetivo consistente, 33,3%; e, no fator 3, autonomia familiar, 36,1% dos alunos demonstraram ter alta percepção de suporte familiar.

Quanto à percepção do suporte social, no fator 1, enfrentamento de problemas, a pontuação dos estudantes do Ensino Fundamental I variou entre 12 e 33 pontos ($M = 24,58$; $DP = 4,70$; $Md = 25$); no fator 2, interações sociais, entre 7 e 15 pontos ($M = 11,88$; $DP = 2,10$; $Md = 12$); no fator 3, afetividade, situou-se entre 8 e 21 pontos ($M = 17,90$; $DP = 3,08$; $Md = 190$); e, no total, entre 33 e 69 pontos ($M = 54,37$; $DP = 8,24$; $Md = 54$). A partir das classificações, foi possível obter os seguintes dados: 19,4% (14) dos estudantes apresentaram baixa percepção de suporte social; 26,4% (19), percepção média baixa; 26,4% (19), percepção média alta; e 27,8% (20), alta percepção. Alta percepção de suporte social foi apresentada, no fator 3, por 40,3% dos alunos.

A pontuação em compreensão de leitura avaliada pelo texto Cloze “Coisas da Natureza”, no Ensino Fundamental II, variou entre 0 e 34 pontos, exibindo a mediana de 24 pontos ($M = 23,6$; $DP = 5,88$), estando 4 pontos acima da média de acertos esperada do instrumento, que corresponde a 20 pontos. De acordo com análises realizadas segundo os critérios propostos por Bormuth (1968), oito alunos (11,8%) estavam no nível de frustração, 15 (22,1%) encontravam-se no nível instrucional e 45 (66,2%), no nível independente ($M = 2,5$;

DP = 0,70; Md = 3). Quanto à autopercepção do desempenho acadêmico, o escore variou entre 0 e 2 pontos (M = 1,68; DP = 0,53; Md = 2).

No que diz respeito à percepção do suporte familiar, no fator 1, afetivo consistente, a pontuação obtida pelos alunos do ensino fundamental II variou entre 6 e 42 pontos (M = 27,85; DP = 9,06; Md = 29); no fator 2, adaptação familiar, entre 0 e 20 pontos (M = 5,45; DP = 5,04; Md = 4); no fator 3, autonomia familiar, entre 0 e 15 pontos (M = 9,10; DP = 3,24; Md = 9); e, no total, variou entre 17 e 56 pontos (M = 42,41; DP = 7,74; Md = 43,50). A partir das análises de quartis, as seguintes classificações foram obtidas: 22,1% (15) dos alunos com baixa percepção, 27,9% (19) com percepção média baixa, 20,6% (14) com percepção média alta e 29,4% (20) com alta percepção.

Para a percepção do suporte social, no fator 1, enfrentamento de problemas, o escore alcançado pelos estudantes do Ensino Fundamental II ficou entre 5 e 33 pontos (M = 22,39; DP = 6,70; Md = 22); no fator 2, interações sociais, entre 3 e 15 pontos (M = 11,30; DP = 2,95; Md = 12); no fator 3, afetividade, entre 3 e 21 pontos (M = 16,80; DP = 4,21; Md = 18); no total, variou entre 11 e 69 pontos (M = 50,51; DP = 12,60; Md = 51). As análises realizadas possibilitaram constatar que 25% (17) dos alunos apresentaram baixa percepção; 25% (17), percepção média baixa; 23,5% (16), percepção média alta; e 26,5% (18) alta percepção de suporte social. Esses resultados sugerem que, embora sejam discretas as diferenças entre as classificações, o quartil maior dos estudantes ainda é o que tem a alta percepção de suportes no ensino fundamental I e II.

Para os resultados dos alunos do Ensino Fundamental I, as correlações de Spearman demonstraram que compreensão de leitura e escore total se correlacionaram positivamente e com baixa magnitude com os fatores afetivo consistente ($\rho = 0,26$; $p = < 0,05$), autonomia familiar ($\rho = 0,29$; $p = < 0,05$) e escore total de percepção de suporte familiar ($\rho = 0,30$; $p = < 0,01$); e o texto Cloze “Uma Vingança Infeliz” se correlacionou com os fatores afetivo consistente e afetividade da EPSUS ($\rho = 0,24$; $p \leq 0,05$) de mesmo modo. Esse resultado indica que, quanto maior a compreensão de leitura, maior a percepção de suporte familiar quanto às relações afetivas e de intimidade, empatia, habilidades de enfrentamento, liberdade, confiança, acolhimento e validação de sentimentos, ou o contrário. Não houve correlação entre compreensão de leitura e autopercepção de desempenho acadêmico entre os alunos do Fundamental I.

Quanto ao Ensino Fundamental II, compreensão de leitura se correlacionou positivamente e com baixa magnitude com os fatores afetivo consistente ($\rho = 0,32$; $p = < 0,01$), escore total de percepção de suporte familiar ($\rho = 0,29$; $p \leq 0,01$) e autopercepção de desempenho acadêmico ($\rho = 0,24$; $p = < 0,05$), indicando que, quanto maior a compreensão de leitura, maior a percepção de suporte familiar por meio das relações afetivas, ou o contrário.

O escore do desempenho acadêmico dos estudantes foi avaliado pela habilidade de compreensão de leitura pelos textos Cloze “A Princesa e o Fantasma” e “Uma Vingança Infeliz”, no Fundamental I, e “Coisas da Natureza”, no Fundamental II. Na Tabela 1 são apresentados os resultados das análises executadas pelo teste Mann-Whitney, que, considerando o sexo e o tipo de escola, nas condições masculino e feminino, pública e particular, demonstraram diferenças estatisticamente significativas para a variável compreensão de leitura.

Tabela 1 – Diferenças nas médias (teste Mann- Whitney) dos escores de compreensão de leitura por gênero no Ensino Fundamental I ($M = 36$; $F = 36$) e II ($M = 28$; $F = 40$).

| | M | ED | Md | Pontos de média | U | p |
|-------------------------|----------|-----------|-----------|------------------------|----------|----------|
| A Princesa e o Fantasma | 7,25 | 3,86 | 8,00 | M (31,86) F (41,14) | 481,00 | 0,030 |
| Uma Vingança Infeliz | 5,13 | 3,22 | 4,00 | M (30,26) F (42,74) | 423,50 | 0,005 |
| Compreensão (total) | 12,38 | 6,53 | 12,50 | M (31,06) F (41,94) | 452,00 | 0,013 |
| Coisas da Natureza | 23,64 | 5,88 | 24,00 | M (35,05) F (34,11) | 544,50 | 0,425 |

Fonte: Os autores

Percebe-se que estudantes do gênero feminino apresentaram mais habilidade de compreensão de leitura ($M = 12,38$; $ED = 6,53$; $Md = 12,50$) nos textos de Cloze em comparação com os do gênero masculino. Concernente ao Ensino Fundamental II, as análises realizadas pelo teste Mann-Whitney para averiguar as diferenças entre as médias dos pontos das variáveis desempenho acadêmico avaliado pela compreensão de leitura ($U = 544,50$; $p = 0,425$), considerando a variável gênero, demonstraram que não houve diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 2 – Diferenças na média (Teste Mann- Whitney) dos escores de desempenho acadêmico por tipo de escola entre os alunos do Fundamental I (pública = 52; particular = 20) e Fundamental II (pública = 23; particular = 45).

| | M | ED | Md | Pontos de média | U | p |
|-------------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|----------|----------|
| A Princesa e o Fantasma | 7,25 | 3,86 | 8,00 | Pb (32,33) Pt (47,35) | 303,00 | 0,003 |
| Uma Vingança Infeliz | 5,13 | 3,22 | 4,00 | Pb (33,13) Pt (45,25) | 345,00 | 0,013 |
| Compreensão (total) | 12,38 | 6,53 | 12,50 | Pb (32,14) Pt (47,83) | 293,50 | 0,002 |
| Coisas da Natureza | 23,64 | 5,88 | 24,00 | Pb (22,13) Pt (40,82) | 233,00 | 0,000 |

Fonte: Os autores

Em referência ao tipo de escola, observa-se nos resultados dispostos na Tabela 2 que houve diferença estatisticamente significativa para a compreensão de leitura ($U = 233; p = 0$), sugerindo que os alunos da rede particular de ensino apresentaram maior desempenho em compreensão leitora em comparação com os da rede pública ($M = 23,64; ED = 5,88; Md = 24$). E os estudantes da rede particular apresentaram maior desempenho em compreensão de leitura ($M = 12,38; ED = 6,53; Md = 12,50$), quando comparados com os da rede pública de ensino.

Na busca das diferenças nas pontuações do desempenho acadêmico pela variável idade dos estudantes do Ensino Fundamental I (8 a 15 anos) e Ensino Fundamental II (11 a 18 anos), os resultados demonstraram que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do Fundamental I ($\chi^2 = 6,85; p = 0,444$), e Fundamental II ($\chi^2 = 8,97; p = 0,255$). Também foram realizadas análises pelo Teste de Kruskal-Wallis, buscando diferenças de compreensão de leitura para a variável ano escolar.

Tabela 3 – Diferenças (teste Kruskal-Wallis) entre os escores de desempenho acadêmico e ano escolar entre alunos do Fundamental I (3º ao 5º ano) e Fundamental II (6º ao 9º ano).

| | M | ED | Md | χ^2 | p |
|-------------------------|----------|-----------|-----------|----------------------------|----------|
| A Princesa e o Fantasma | 7,25 | 3,86 | 8,00 | 7,93 | 0,019 |
| Uma Vingança Infeliz | 5,13 | 3,22 | 4,00 | 2,86 | 0,239 |
| Compreensão (total) | 12,38 | 6,53 | 12,50 | 6,29 | 0,043 |
| Coisas da Natureza | 23,64 | 5,88 | 24,00 | 19,52 | 0,000 |

Fonte: Os autores

Os resultados indicaram que houve diferenças estatisticamente significativas na compreensão em leitura para um dos dois textos utilizados no Fundamental I (A Princesa e o Fantasma; $\chi^2 = 7,93; p = 0,019$) e para a soma dos dois textos ($\chi^2 = 6,29; p = 0,043$), assim como para o texto do fundamental II ($\chi^2 = 19,52; p = 0,000$).

Ao analisar as correlações obtidas entre percepção de suporte familiar e suporte social, observou-se que fator afetivo consistente, do suporte familiar, correlacionou-se de forma positiva e com baixa magnitude com os fatores enfrentamento de problemas ($\rho = 0,31; p = < 0,01$), interações sociais ($\rho = 0,25; p = < 0,05$), afetividade ($\rho = 0,35; p = < 0,01$), e, com o escore total de percepção de suporte social, houve correlação positiva e moderada ($\rho = 0,41; p = < 0,01$); não houve correlação entre os fatores adaptação familiar, autonomia familiar e suporte familiar com os da percepção de suporte social. Quanto ao escore total de suporte familiar, correlacionou-se positivamente e com baixa magnitude com enfrentamento de problemas ($\rho = 0,25; p = < 0,05$), afetividade ($\rho = 0,24; p \leq 0,05$) e escore total de percepção de suporte social ($\rho = 0,32; p = < 0,01$). Este desfecho indica que, quanto maior a percepção de suporte familiar, em especial para a dimensão afetivo consistente, maior a percepção de suporte social quanto ao apoio recebido em momentos adversos e na tomada de decisões, qualidade das relações interpessoais, no acolhimento, empatia e suporte emocional. Não houve correlação entre percepção de suporte familiar, percepção de suporte social e autopercepção de desempenho acadêmico entre os alunos do Fundamental I.

As análises correlacionais entre os escores obtidos pelos alunos do Ensino Fundamental II demonstraram que houve correlação entre percepção de suporte familiar e suporte social. O fator afetivo consistente, do suporte familiar, correlacionou-se positivamente e com magnitude moderada com os fatores enfrentamento de problemas ($\rho = 0,52; p \leq 0,01$), interações sociais ($\rho = 0,48; p \leq 0,01$), afetividade ($\rho = 0,54; p \leq 0,01$) e com o escore total de percepção de suporte social ($\rho = 0,58; p \leq 0,01$); o fator adaptação familiar se correlacionou positivamente e com magnitude moderada com enfrentamento de problemas e afetividade ($\rho = 0,43; p \leq 0,01$) com o escore total de percepção de suporte social ($\rho = 0,47; p \leq 0,01$), havendo correlação positiva e baixa com o fator interações sociais ($\rho = 0,39; p = 0,01$) e entre os fatores autonomia familiar e afetividade ($\rho = 0,24; p = 0,05$). O escore total de suporte familiar se correlacionou positivamente e com baixa magnitude com enfrentamento de problemas ($\rho = 0,38; p \leq 0,01$) e interações sociais ($\rho = 0,35; p \leq 0,01$) e positivamente e com magnitude moderada com afetividade e com o escore total de percepção de suporte social ($\rho = 0,43; p \leq 0,01$). Esse

resultado demonstra que, quanto maior a percepção de suporte familiar, maior a percepção de suporte social, e, quanto maior a adaptação familiar, maior a percepção de suporte social. Não houve correlação entre percepção de suporte familiar, percepção de suporte social e autopercepção de desempenho acadêmico entre os alunos do Fundamental II. Foram analisadas as diferenças na percepção de suporte familiar e suporte social considerando-se gênero e tipo de escola. Os resultados referentes aos dados de gênero estão na Tabela 4 e os de tipo de escola, na Tabela 5.

Tabela 4 – As diferenças nas médias (teste Mann- Whitney) dos escores de percepção de suportes por gênero no Ensino Fundamental I e II ($n = 140$).

| | M | ED | Md | Pontos de média | U | p |
|----------------------------|----------|-----------|-----------|------------------------|----------|----------|
| Afetivo consistente | 28,42 | 8,03 | 29,00 | M (63,70) F (76,23) | 1996,50 | 0,340 |
| Adaptação familiar | 5,15 | 4,14 | 5,00 | M (68,53) F (72,16) | 2306,00 | 0,299 |
| Autonomia familiar | 8,61 | 3,13 | 9,00 | M (66,51) F (73,86) | 2176,50 | 0,142 |
| IPSF (total) | 42,20 | 7,95 | 43,00 | M (61,27) F (78,27) | 1841,50 | 0,007 |
| Enfrentamento de problemas | 23,52 | 5,84 | 24,00 | M (65,55) F (74,66) | 2115,50 | 0,093 |
| Interações sociais | 11,60 | 2,56 | 12,00 | M (63,73) F (76,20) | 1999,00 | 0,034 |
| Afetividade | 17,37 | 3,70 | 18,00 | M (65,74) F (74,51) | 2127,50 | 0,100 |
| EPSUS (total) | 52,50 | 10,72 | 53,50 | M (64,13) F (75,87) | 2024,00 | 0,044 |

Fonte: Os autores

Tabela 5 – Diferenças na média (Teste Mann-Whitney) dos escores de percepção de suportes por tipo de escola entre os alunos do Ensino Fundamental I e II ($n = 140$).

| | M | ED | Md | Pontos de média | U | P |
|----------------------------|----------|-----------|-----------|--------------------------|----------|----------|
| Afetivo consistente | 28,42 | 8,03 | 29,00 | Pb (70,43) Pt (70,58) | 2432,00 | 0,491 |
| Adaptação familiar | 5,15 | 4,15 | 5,00 | Pb (74,05) Pt (66,40) | 2171,00 | 0,132 |
| Autonomia familiar | 8,61 | 3,13 | 9,00 | Pb (63,03) Pt (79,12) | 1877,00 | 0,009 |
| Total (IPSF) | 42,20 | 7,95 | 43,00 | Pb (69,67) Pt (71,46) | 2375,00 | 0,398 |
| Enfrentamento de problemas | 23,52 | 5,84 | 24,00 | Pb (73,76) Pt (66,74) | 2193,00 | 0,154 |
| Interações sociais | 11,60 | 2,56 | 12,00 | Pb (72,17) Pt (68,58) | 2312,50 | 0,300 |
| Afetividade | 17,37 | 3,70 | 18,00 | Pb (72,17) Pt (68,58) | 2312,50 | 0,300 |
| Total (EPSUS) | 52,50 | 10,72 | 53,50 | Pb (73,01) Pt (67,61) | 2249,50 | 0,217 |

Fonte: Os autores

Os resultados demonstraram que houve diferenças estatisticamente significativas entre os escores de percepção de suporte familiar total ($U = 1,841,50$; $p = 0,007$), fator interações sociais da escala de percepção de suporte social ($U = 1,999$; $p = 0,034$) e escore total de percepção de suporte social para o gênero feminino ($U = 2024$; $p = 0,044$). Nas demais dimensões das escalas, apesar da ausência de diferenças estatísticas significativas, de acordo com os pontos de média, as estudantes do gênero feminino apresentaram maiores classificações, demonstrando que se percebem com maior suporte familiar.

Em referência ao tipo de escola, os resultados indicaram que houve diferença estatisticamente significativa para a dimensão autonomia familiar e a rede particular de ensino ($U = 1,877$; $p = 0,009$); quanto às demais dimensões dos suportes, não houve diferenças estatisticamente significativas em detrimento do tipo de escola. Considerando-se, entretanto, a média dos pontos, a rede particular apresentou média superior quanto à percepção de suporte familiar em comparação com a rede pública; e a rede pública de ensino exibiu média superior quanto à percepção de suporte social em comparação com a particular.

Por fim, buscaram-se as diferenças para a percepção de redes de suporte identificadas pelas crianças e adolescentes. Pode-se perceber que, enquanto as crianças percebem a família ($U = 1.798; p = 0,001$) e os vizinhos ($U = 2.188; p = 0,038$) como suas redes de suporte, os adolescentes percebem os amigos em geral ($U = 1.830; p = 0,001$) como sua principal rede, resultados esses com diferenças estatisticamente significativas.

4 Discussão

Este estudo teve como objetivo investigar as relações entre percepção de suporte social, suporte familiar e desempenho acadêmico de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental I e II em escolas públicas e particulares. A seguir, os resultados obtidos serão discutidos à luz da literatura existente e de outros achados empíricos relevantes.

Os resultados deste estudo indicam que o desempenho acadêmico e a percepção de suporte social se correlacionam positivamente, sugerindo que diferentes tipos de suporte têm efeitos variados sobre o desempenho. Langenkamp (2010) destacou que redes de apoio social têm função protetiva contra o baixo desempenho acadêmico, enquanto Mackinnon (2012) demonstrou, em seu estudo longitudinal, que o suporte social percebido não exerce uma função protetiva ante o declínio acadêmico. Wang e Eccles (2012), por sua vez, reforçam que redes de suporte social influenciam o desempenho acadêmico de maneiras distintas, dependendo do tipo de apoio.

Para os alunos do Ensino Fundamental I, a compreensão de leitura correlacionou-se positivamente com os fatores afetivo consistente, autonomia familiar e escore total de percepção de suporte familiar. Já para os alunos do Ensino Fundamental II, a correlação foi observada apenas com o fator afetivo consistente e o escore total do mesmo tipo de suporte. Esses achados corroboram estudos que enfatizam a relevância dos laços afetivos familiares para o desempenho acadêmico, sugerindo que os processos de ensino-aprendizagem não são mediados exclusivamente por aspectos cognitivos, mas também por fatores emocionais (Castro, 2007; Oliveira; Kottel, 2016).

No que tange à intervenção com famílias de alunos com baixo desempenho escolar, o estudo de Pozzobon, Falcke e Marin (2018) indicou que mudanças nas relações familiares após a intervenção melhoraram a comunicação e as expressões de afeto, resultando em melhor desempenho acadêmico, especialmente nas disciplinas de português e matemática. Esses

achados demonstram que o suporte familiar percebido está relacionado ao maior envolvimento dos estudantes em suas atividades escolares e, consequentemente, ao seu desempenho acadêmico, devendo ser realizado com diversas famílias, principalmente as dos alunos que mostram desempenho escolar insatisfatório.

Em relação à correlação entre desempenho acadêmico e autopercepção, os resultados confirmaram, parcialmente, a hipótese de que as variáveis se correlacionam positivamente, no entanto a correlação foi observada apenas para os estudantes do Ensino Fundamental II. Uma hipótese explicativa para a falta de correlação entre essas variáveis entre os alunos do Fundamental I pode ser a maturidade limitada dos mais jovens para avaliar consistentemente seu desempenho acadêmico. Estudos de Cia e Barham (2008) e Souza e Brito (2008) orientam que uma autopercepção favorável está associada a melhores desempenhos acadêmicos, o que sugere que a forma como os estudantes percebem suas capacidades influencia diretamente seu desempenho e sua autoeficácia.

Embora a hipótese de correlação entre percepção de suporte e autopercepção tenha sido rejeitada, a pesquisa de Emídio *et al.* (2008) mostra a hipótese de que a autopercepção afeta relações sociais e que o suporte emocional e instrumental familiar fortalece a percepção de capacidade, autoestima e competência cognitiva. Chohan e Khan (2010) também destacaram a contribuição do apoio parental para o desempenho acadêmico e autopercepção de crianças, e Hay e Ashman (2003) observaram que, para os adolescentes, o suporte de amigos está relacionado a menor incidência de problemas emocionais e escolares.

Além disso, também foi possível observar que, entre os alunos do Ensino Fundamental I, as meninas apresentaram maior desempenho acadêmico do que os meninos; entretanto, no Ensino Fundamental II, não houve diferenças significativas, embora as médias dos meninos tenha sido superiores. Esses achados estão alinhados com estudos de autores que demonstram superioridade acadêmica das meninas, como Joly *et al.* (2014) e Oliveira *et al.* (2007), embora haja contradições, como em Piovezan e Castro (2008), que relatam melhor desempenho dos meninos. Essas diferenças podem ser explicadas por questões sociais e culturais de gênero, além de aspectos como evasão escolar e possíveis dificuldades específicas enfrentadas pelos meninos, merecendo uma investigação (Gonçalvez *et al.*, 2008).

Em relação à comparação entre escolas públicas e particulares, os resultados demonstraram que alunos de escolas particulares apresentam desempenho superior, com diferenças significativas tanto no Ensino Fundamental I quanto no II. Esses achados são

consistentes com a literatura, que aponta vantagens das escolas particulares em termos de recursos e metodologias de ensino, favorecendo o desenvolvimento de habilidades como a compreensão de leitura (Corso *et al.*, 2013; Marturano; Pizato, 2015).

Sobre a evolução do desempenho acadêmico com o tempo, a pesquisa indicou que, embora não houvesse diferenças significativas entre alunos do Ensino Fundamental I e II em termos de idade, houve variação no desempenho em relação aos anos escolares. Estudos apresentam resultados divergentes sobre o impacto da idade e do ano escolar no desempenho acadêmico, com alguns indicando melhorias com o passar dos anos (Corso *et al.*, 2015), enquanto outros não evidenciam essa relação (Joly *et al.*, 2014).

A correlação entre percepção de suporte familiar e suporte social foi confirmada, tanto para o Ensino Fundamental I quanto para o II. O suporte familiar, sobretudo o fator afetivo consistente, esteve associado a maior percepção de apoio social, o que reflete a importância de um ambiente familiar afetivamente positivo para a qualidade das relações sociais e do suporte social percebido. Esses achados são corroborados por pesquisas que mostram a importância do apoio social no enfrentamento de adversidades, como dificuldades emocionais (Bolsoni-Silva *et al.*, 2015).

Além disso, pôde-se perceber que as meninas apresentaram maior percepção de suporte familiar e social em comparação com os meninos, refletindo possíveis diferenças de gênero na percepção e importância atribuídas às redes de apoio (Alves; Dell'Aglio, 2015). Esse padrão pode ser influenciado por fatores como o tipo de apoio percebido e as expectativas sociais sobre expressões emocionais, como sugerido por Colarossi e Eccles (2003).

Por fim, a análise das redes de suporte revelou que as crianças tendem a perceber a família e os vizinhos como suas principais fontes de apoio, enquanto os adolescentes veem os amigos como a rede de apoio principal. Isso reflete as mudanças nas necessidades e no desenvolvimento social e emocional à medida que os jovens avançam na adolescência, um fenômeno também abordado na literatura (Olsson *et al.*, 2016; Wang; Eccles, 2012).

O modelo de desenvolvimento socioemocional destaca a importância das interações familiares e escolares no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. Ambientes familiares que oferecem suporte emocional e práticas parentais positivas estão associados a melhores habilidades socioemocionais, como empatia, autocontrole e cooperação, que são fundamentais para o desempenho acadêmico e a compreensão de leitura (Santos; Linhares, 2021).

A autopercepção das crianças é sensível a indicadores de redução de estresse, como o clima escolar e o suporte familiar. Estudos mostram que um clima escolar positivo está associado a comportamentos pró-sociais e à resiliência, sendo mediado pela percepção de suporte social. Isso sugere que ambientes acolhedores e relações positivas fortalecem a autopercepção e a capacidade de enfrentamento, com impactos positivos no desenvolvimento cognitivo (Wang *et al.*, 2023).

Em suma, os resultados desta pesquisa ressaltam a complexidade das relações entre suporte familiar, suporte social e desempenho acadêmico, indicando que fatores emocionais, sociais e culturais desempenham papéis cruciais no desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes.

5 Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi investigar a relação entre a percepção de suportes familiar e social, o desempenho acadêmico e a compreensão leitora em crianças e adolescentes do Ensino Fundamental I e II. Os resultados indicaram correlações positivas, de intensidade fraca a moderada, entre percepção de suporte social, suporte familiar e desempenho acadêmico de estudantes de escolas públicas e privadas. Além disso, foram observadas diferenças no desempenho acadêmico em relação a gênero, tipo de escola e anos escolares, assim como variações nas percepções de suportes social e familiar em função de gênero, tipo de escola e estágio do desenvolvimento. Em relação à hipótese de que a principal rede de suporte de crianças e adolescentes seja a família, os resultados rejeitaram essa proposição, revelando variações conforme a etapa do desenvolvimento dos participantes.

Quanto à ausência de correlações entre desempenho acadêmico e as dimensões de suportes familiar e social neste estudo, uma explicação possível é que as percepções de suporte são fenômenos complexos e subjetivos, variando conforme as experiências de vida dos indivíduos e as interações com diferentes contextos de desenvolvimento. Outra hipótese seria que a amostra utilizada foi pequena, o que pode ter dificultado a detecção de correlações mais significativas. Em relação à ausência de diferenças estatísticas entre alguns grupos analisados, é possível que a segmentação da amostra tenha prejudicado a identificação dessas diferenças devido ao tamanho reduzido do grupo. No que se refere à falta de correlação entre desempenho acadêmico e autopercepção de desempenho, pode-se sugerir que as limitações do instrumento

utilizado tenham influenciado os resultados, seja por não captar adequadamente a autopercepção dos estudantes ou por não favorecer a compreensão deles sobre o conceito. Assim, é fundamental a realização de estudos futuros utilizando instrumentos validados para amostras brasileiras, a fim de aprofundar as investigações sobre esses fenômenos.

Entre as principais dificuldades enfrentadas durante a realização deste estudo, destaca-se a baixa adesão de escolas e pais à pesquisa em decorrência da falta de compreensão sobre a importância e os objetivos do estudo. Além disso, mesmo com a concordância de participação, muitos pais e responsáveis desistiram de colaborar, principalmente devido às dificuldades encontradas para responder aos questionários.

Para pesquisas futuras, sugere-se a inclusão de uma ficha de caracterização mais abrangente dos alunos, além dos dados básicos como nome, idade, gênero e ano escolar. Uma ficha expandida poderia incorporar informações adicionais sobre contexto socioeconômico, histórico escolar e aspectos culturais passíveis de influenciar tanto a percepção de suporte quanto o desempenho acadêmico.

Adicionalmente, considerar o uso de métodos mistos para capturar dados tanto quantitativos quanto qualitativos poderia oferecer uma compreensão mais profunda dos mecanismos subjacentes aos resultados observados. A integração de entrevistas semiestruturadas ou grupos focais poderia elucidar as experiências individuais dos alunos, enriquecendo a análise das variáveis estudadas e proporcionando *insights* valiosos para políticas educacionais mais eficazes e adaptadas às necessidades específicas dos estudantes.

Perante o exposto, é notória a relevância do estudo e do melhor entendimento das relações entre os suportes percebidos por meio das redes de interação, provenientes dos diversos contextos sociais, para o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes, principalmente as diferenças e variações nessas relações e o seu impacto no desempenho acadêmico. Esse argumento fortalece a necessidade de intervenções, elaboração, planejamento e execução de políticas públicas e institucionais que estreitem as relações entre os contextos sociais fundamentais às construções de trajetórias desenvolvimentais e acadêmicas, evidenciando-se a necessidade de pesquisas futuras que continuem a examinar e adicionar explanações sobre essas relações.

Referências

- ACHDIYAH, H.; LATIPUN, L.; YUNIARDI, M. The influence of social support on academic performance: The mediating role of cognitive engagement. **Jurnal Ilmiah Psikologi Terapan**, v. 11, n. 2, p. 85-90, ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22219/jipt.v11i2.22651>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- AGUSTANTI, A.; ASTUTI, K. Relationship Between Social Skills and Social Support with Peers' Academic Confidence on Boarding High School Students. **Journal International Dakwah and Communication**, v. 2, n. 2, p. 97-110, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55849/jidc.v2i2.201>. Acesso em: 24 fev. 2025.
- ALSHAMMARI, A.; PIKO, B.; FITZPATRICK, K. Social support and adolescent mental health and well-being among Jordanian students. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 26, n. 1, p. 211-223, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1908375>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- ALVES, C. F.; DELL'AGLIO, D. D. Percepção de apoio social de adolescentes de escolas públicas. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 7, n. 2, p. 89-98, 2015. DOI: [10.18256/2175-5027/psico-imed.v7n2p89-98](https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v7n2p89-98). Acesso em: 22 jan. 2025.
- ANWAS, E.; AFRIANSYAH, A.; IFTITAH, K.; FIRDAUS, W.; SUGIARTI, Y.; SUPANDI, E.; HEDIANA, D. Students' Literacy Skills and Quality of Textbooks in Indonesian Elementary Schools. **International Journal of Language Education**, v. 6, n. 3, p. 233-244, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26858/ijole.v6i3.32756>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- ASHFAQ, S.; MALIK, S.; AHMAD, S. Perception of primary school teachers about parental support in students' academic performance. **Journal of Social Research Development**, v. 5, n. 2, p. 323-339, jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.53664/jsrd/05-02-2024-27-323-339>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BALIZA, A. A.; SILVA, D. V. da. Avaliação da compreensão em leitura a estudantes do ensino fundamental. **Lumen: Educare**, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2015.
- BAPTISTA, M. N. Desenvolvimento do Inventário de Percepção de Suporte Familiar (IPSF): estudos psicométricos preliminares. **Psico-Ufsc**, v. 10, n. 1, p. 11-19, jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712005000100003>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- BAPTISTA, M. N. **Inventário de Percepção do Suporte Familiar (IPSF)**. São Paulo: Votor, 2009.
- BARŁÓG, M. The family as a key context for positive youth development. Legal, organizational, and psychological opportunities for integrating the family into the network of support and development of adolescents. **Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio**, v. 57, n. 1, p. 25-30, mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.34766/fetr.v57i1.1258>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- BENETTI, I. C.; VIEIRA, M. L.; FARACCO, A. M. Suporte parental para crianças do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 784-801, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143424>. Acesso em: 22 fev. 2025.

BOLSONI-SILVA, A. T.; LEVATTI, G. E.; GUIDUGLI, P. M.; MARIM, V. C. M. Problemas de comportamento, em ambiente familiar em escolares e pré-escolares diferenciados pelo sexo. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 49, n. 3, p. 354-364, 2015.

BORMUTH, J. R. Cloze test readability: Criterion reference scores. **Journal of Educational Measurement**, v. 5, n. 3, p. 189-196, 1968.

CASTRO, N. R. D. Afetividade e dificuldades de aprendizagem: uma abordagem psicoeducacional. **Psic:** revista da Vetor Editora, v. 8, n. 1, p. 113-114, jun. 2007.

CHEEMA, J. Difference in Literacy between Private and Public Schools: Evidence from a Survey of 61 Economies. **International Journal of Research in Education and Science**, v. 10, n. 2, p. 218-240, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijres.3351>. Acesso em: 26 fev. 2025.

CHEN, X.; HU, J. Pathways Linking Parental Support to Adolescents' Reading Proficiency: A Social Cognitive Theory Perspective. **Frontiers in Psychology**, v. 12, p. 746608, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746608>. Acesso em: 20 fev. 2025.

CHOHAN, B. I.; KHAN, R. M. Impact of parental support on the academic performance and self concept of the student. **Journal of Research and Reflections in Education**, v. 4, n. 1, p. 14-26, jan. 2010.

CIA, F.; BARHAM, E. J. Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psico**, v. 39, n. 1, p. 21-27, jan./mar. 2008.

COLAROSSI, L. G.; ECCLES, J. S. Differential effects of support providers on adolescents' mental health. **Social Work Research**, v. 27, n. 1, p. 19-30, mar. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1093/swr/27.1.19>. Acesso em: 12 jan. 2025.

CORSO, H. V.; PICCOLO, L. R.; MINÁ, C. S.; SALLES, J. F. de. Normas de desempenho em compreensão de leitura textual para crianças de 1º ano a 6ª série. **Psico**, v. 46, n. 1, p. 68-78, 2015. DOI: 10.15448/1980-8623.2015.1.16900. Acesso em: 11 jan. 2025.

CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; SALLES, J. F. D. Leitura de palavras e de texto em crianças: efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 1, p. 81-90, 2013.

COSTA, K. D.; MONTIEL, J. M.; BARTHOLOMEU, D.; MURGO, C. S.; CAMPOS, N. R. Percepção do suporte familiar e desempenho em leitura e escrita de crianças do Ensino Fundamental. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 101, p. 154-163, 2016.

DANIELS, D.; WOLF, P. Does Private School Choice Threaten Democracy? Evidence from Private and Public Schools in New York City and Dallas/Fort Worth. **Education Sciences**, v. 14, n. 4, p. 437, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14040437>. Acesso em: 21 fev. 2025.

EMÍDIO, R.; SANTOS, A. J.; MAIA, J.; MONTEIRO, L.; VERÍSSIMO, M. Auto-conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. **Análise Psicológica**, v. 26, n. 3, p. 491-499, 2008. DOI: <https://doi.org/10.14417/ap.510>. Acesso em: 13 jan. 2025.

ERBELI, F.; SHI, Q.; CAMPBELL, A.; HART, S.; WOLTERING, S. Developmental Dynamics Between Reading and Math in Elementary School. **Developmental Science**, v. 24, n. 1, e13004, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.13004>. Acesso em: 15 fev. 2025.

FANG, H. The Influence of Social Support on Adolescent Mental Health. **BCP Social Sciences & Humanities**, v. 16, p. 186-189, 2022. DOI: <https://doi.org/10.54691/bcpssh.v16i.458>. Acesso em: 6 fev. 2025.

FERNANDES, L. D. M.; LEME, V. B. R.; ELIAS, L. C. D. S.; SOARES, A. B. Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Temas em Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 215-228, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.9788/TP2018.1-09Pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

FORSTER, M.; GRIGSBY, T.; GOWER, A.; MEHUS, C.; MCMORRIS, B. The Role of Social Support in the Association between Childhood Adversity and Adolescent Self-injury and Suicide: Findings from a Statewide Sample of High School Students. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 49, p. 1195-1208, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01235-9>. Acesso em: 13 fev. 2025.

GONÇALVES, F. D.; CATRIB, A. M. F.; VIEIRA, N. F. C.; VIEIRA, L. J. E. de S. Health promotion in primary school. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 24, p. 181-192, jan./mar. 2008.

HAY, I.; ASHMAN, A. F. The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. **International journal of disability, development and education**, v. 50, n. 1, p. 77-91, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/103491203200053359>. Acesso em: 14 fev. 2025.

HOUSE, J. S. **Work Stress and Social Support**. Addison-Wesley, Reading, MA, 1981.

HU, S.; CAI, D. Development of Perceived Family Support and Positive Mental Health in Junior High School Students: A Three-Year Longitudinal Study. **The Journal of Early Adolescence**, v. 43, n. 2, p. 216-243, maio 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/02724316221101534>. Acesso em: 23 jan. 2025.

JOLY, M. C. R. A.; BONASSI, J.; DIAS, A. S.; PIOVEZAN, N. M.; SILVA, D. V. D. Reading comprehension evaluation using the Cloze Oriented System (COS). **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 26, n. 1, p. 223-242, abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100016>. Acesso em: 13 jan. 2025.

JOLY, M. C. R. A.; ISTOME, A. C. Compreensão em leitura e capacidade cognitiva: Estudo de validade do Teste Cloze Básico-MAR. **Psic: revista da Vetor Editora**, v. 9, n. 2, p. 219-228, 2008.

LAKEY, B.; COHEN, S. Social support theory and measurement. In: COHEN, S.; UNDERWOOD, L. G.; GOTTLIEB, B. H. (org.). **Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists**. Oxford University Press, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0002>. Acesso em: 21 jan. 2025.

LANGENKAMP, A. G. Academic vulnerability and resilience during the transition to high school: The role of social relationships and district context. **Sociology of Education**, v. 83, n. 1, p. 1-19, 2010. DOI: 10.1177/0038040709356563. Acesso em: 12 fev. 2025.

LASARTE, O.; DÍAZ, E.; PALACIOS, E.; FERNÁNDEZ, R. The role of social support in school adjustment during Secondary Education. **Psicothema**, v. 32, n. 1, p. 100-107, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.125>. Acesso em: 21 jan. 2025.

LAREAU, A.; COX, A. Chapter Six Social Class and the Transition to Adulthood: Differences in Parents' Interactions with Institutions. In: CARLSON, M. J.; ENGLAND, P. (org.). **Social Class and Changing Families in an Unequal America**, Redwood City: Stanford University Press, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1515/9780804779081-009>. Acesso em: 24 fev. 2025.

LI, J.; YAO, M.; LIU, H. From Social Support to Adolescents' Subjective Well-Being: the Mediating Role of Emotion Regulation and Prosocial Behavior and Gender Difference. **Child Indicators Research**, v. 14, p. 77-93, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09755-3>. Acesso em: 13 fev. 2025.

MACKINNON, S. P. Perceived social support and academic achievement: Crosslagged panel and bivariate growth curve analyses. **Journal of youth and adolescence**, v. 41, n. 4, p. 474-485, abr. 2012. DOI: 10.1007/s10964-011-9691-1. Acesso em: 13 jan. 2025.

MARCENARO-GUTIERREZ, Ó.; LÓPEZ-AGUDO, L.; ROPERO-GARCÍA, M. Gender Differences in Adolescents' Academic Achievement. **Young**, v. 26, n. 3, p. 250-270, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/1103308817715163>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MARTÍNEZ, B. M. T.; PEREZ-FUENTES, M. D. C.; JURADO, M. D M. M. The influence of perceived social support on academic engagement among adolescents: the mediating role of self-efficacy. **Anales de Psicología**, v. 40, n. 3, p. 409-420, 2024. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.587991>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MARTURANO, E. M.; PIZATO, E. C. G. Preditores de desempenho escolar no 5º ano do Ensino Fundamental. **Psico**, v. 46, n. 1, p. 16-24, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.14850>. Acesso em: 16 jan. 2025.

NIEPEL, C.; MARSH, H.; GUO, J.; PEKRUN, R.; MÖLLER, J. Revealing dynamic relations between mathematics self-concept and perceived achievement from lesson to lesson: An experience-sampling study. **Journal of Educational Psychology**, v. 114, v. 6, p. 1380-1393, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000716>. Acesso em: 28 jan. 2025.

OLIVEIRA, D.; KOTTEL, A. Determinantes Comportamentais e Emocionais no Processo de Ensino-aprendizagem. **Caderno Intersaber**, v. 5, n. 6, p. 1-12, jan./dez. 2016.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Compreensão de leitura em alunos de sétima e oitava séries do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 1, p. 41-49, jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100005>. Acesso em: 23 jan. 2025.

OLSSON, I.; HAGEKULL, B.; GIANNOTTA, F.; ÅHLANDER, C. Adolescents and social support situations. **Scandinavian journal of psychology**, v. 57, n. 3, p. 223-232, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/sjop.12282>. Acesso em: 11 jan. 2025.

PATEL, P. K.; LEATHEM, L. D.; CURRIN, D. L.; KARLSGODT, K. H. Adolescent Neurodevelopment and Vulnerability to Psychosis. **Biol Psychiatry**, v. 89, n. 2, p. 184-193, jan. 2021. DOI: 10.1016/j.biopsych.2020.06.028. Acesso em: 22 fev. 2025.

PIOVEZAN, N. M.; CASTRO, N. R. Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental. **Psic: Revista da Vetor Editora**, v. 9, n. 1, p. 53-62, jun. 2008.

PORTELA-PINO, I.; ALVARIÑAS-VILLAVERDE, M.; PINO-JUSTE, M. Socio-Emotional Skills as Predictors of Performance of Students: Differences by Gender. **Sustainability**, v. 13, n. 9, p. 4807, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/SU13094807>. Acesso em: 29 jan. 2025.

POZZOBON, M.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Intervenção com famílias de alunos com baixo desempenho escolar. **Ciências Psicológicas**, v. 12, n. 1, p. 87-96, maio 2018.

ROSE, A.; RUDOLPH, K. D. A Review of Sex Differences in Peer Relationship Processes: Potential Trade-Offs for the Emotional and Behavioral Development of Girls and Boys. **Psychological Bulletin**, v. 132, n. 1, p. 98-131, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SANTOS, A. A. A. **O Teste de Cloze como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento da compreensão em leitura**. Relatório técnico. Itatiba: Universidade São Francisco, 2005.

SANTOS, A. A.; PRIMI, R.; TAXA, F. D. O.; VENDRAMINI, C. M. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 3, p. 549-560, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000300009>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SANTOS, D. M.; LINHARES, M. B. M. Relações familiares e habilidades socioemocionais de crianças: Revisão integrativa. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 23, n. 3, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6952/695272675016/html>. Acesso em: 19 maio 2025.

SCAINI, G.; VALVASSORI, S. S.; DIAZ, A. P.; LIMA, C. N.; BENEVENUTO, D.; FRIES, G. R.; QUEVEDO, J. Neurobiology of bipolar disorders: a review of genetic components, signaling pathways, biochemical changes, and neuroimaging findings. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 42, n. 5, p. 536-551, set./out. 2020. DOI: 10.1590/1516-4446-2019-0732. Acesso em: 13 jan. 2025.

SIRIN, S. R. Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. **Review of Educational Research**, v. 75, n. 3, p. 417-453, 2005. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>. Acesso em: 30 jan. 2025.

SOUZA, L. F. N. I.; BRITO, M. R. F. Crenças de auto-eficácia, autoconceito e desempenho em matemática. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 25, n. 2, p. 193-201, jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200004>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SROUFE, L. A. Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. **Attachment & Human Development**, v. 7, n. 4, p. 349-367, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>. Acesso em: 15 fev. 2025.

TAYLOR, J.; TURNER, R. J. A Longitudinal Study of the Role and Significance of Mattering to Others for Depressive Symptoms. **Journal of Health and Social Behavior**, v. 42, n. 3, p. 310-325, set. 2001.

TOMÁS, J.; GUTIÉRREZ, M.; PASTOR, A.; SANCHO, P. Perceived Social Support, School Adaptation and Adolescents' Subjective Well-Being. **Child Indicators Research**, v. 13, p. 1597-1617, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09717-9>. Acesso em: 13 jan. 2025.

WANG, M. T.; ECCLES, J. S. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. **Child Development**, v. 83, n. 3, p. 877-895, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>. Acesso em: 23 fev. 2025.

WANG, M.-T. *et al.* The role of school climate in students' social-emotional development and academic outcomes: A multilevel meta-analysis. **Frontiers in Psychology**, v. 14, art. 1135184, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1135184>. Acesso em: 19 maio 2025.

WEN, X.; LI, Z. Impact of Social Support Ecosystem on Academic Performance of Children From Low-Income Families: A Moderated Mediation Model. **Frontiers in Psychology**, v. 13, abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.710441>. Acesso em: 20 fev. 2025.

WENTZEL, K. R. Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. **Journal of Educational Psychology**, v. 90, n. 2, p. 202-209, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>. Acesso em: 1º fev. 2025.

WHITAKER, A.; YOO, P.; VANDELL, D.; DUNCAN, G.; BURCHINAL, M. Predicting adolescent and young adult outcomes from emotional support and cognitive stimulation offered by preschool-age home and early care and education settings. **Developmental Psychology**, v. 59, n. 12, p. 2189-2203, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001576>. Acesso em: 23 fev. 2025.

WODON, Q.; TSIMPO, C. Not all Catholic schools are private schools: does it matter for student performance?. **International Studies in Catholic Education**, v. 13, n. 2, p. 175-189, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/19422539.2021.2010457>. Acesso em: 21 fev. 2025.

WU, F.; JIANG, Y.; LIU, D.; KONOROVA, E.; YANG, X. The role of perceived teacher and peer relationships in adolescent students' academic motivation and educational outcomes. **Educational Psychology**, v. 42, n. 4, p. 439-458, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2042488>. Acesso em: 9 jan. 2025.

WU, H.; GUO, Y.; YANG, Y.; ZHAO, L.; GUO, C. A Meta-analysis of the Longitudinal Relationship Between Academic Self-Concept and Academic Achievement. **Educational Psychology Review**, v. 33, p. 1749-1778, mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09600-1>. Acesso em: 17 fev. 2025.

ZELL, E.; STOCKUS, C. Social support and psychological adjustment: A quantitative synthesis of 60 meta-analyses. **The American Psychologist**, v. 80, n. 1, p. 33-46, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0001323>. Acesso em: 9 jan. 2025.

ZUILKOWSKI, S.; PIPER, B.; ONG'ELE, S. Are Low-Cost Private Schools Worth the Investment? Evidence on Literacy and Mathematics Gains in Nairobi Primary Schools. **Teachers College Record**, v. 122, n. 1, p. 1-30, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146812012200106>. Acesso em: 24 fev. 2025.

Enviado em: 06/03/2025

Corrigido em: 22/05/2025

Aprovado em: 23/05/2025