



Ispá

Instituto Universitário
de Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida

**“O ENVOLVIMENTO PARENTAL NO DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS SOCIO EMOCIONAIS E NO DESEMPENHO ACADÉMICO EM
CRIANÇAS”**

CELESTE MARIA AZEVINHEIRO FERNANDES

Orientador de Dissertação:
PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Orientador de Seminário de Dissertação:
PROF. DOUTORA VERA MONTEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:
Mestre em Psicologia
Especialidade em Psicologia Educacional

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Prof. Doutor Francisco Peixoto, apresentada no Ispa – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, um agradecimento especial aos meus pais, por me proporcionarem estudar aquilo que tanto amo, por me apoiarem na realização desta tese que tanto me custou a fazer, por me oferecerem todos os recursos que necessitei para a realização e conclusão da mesma. Em especial à minha mãe pela ajuda na revisão da tese.

Em seguida, ao meu orientador Professor Doutor Francisco Peixoto, que me surpreendeu muito pela positiva, obrigada por toda a disponibilidade sempre que eu precisava, obrigada por responder a todas as minhas dúvidas, mesmo eu perguntando a mesma coisa “mil” vezes, obrigada por me ensinar estatística e por me fazer rir mesmo quando as coisas não estavam tão bem encaminhadas, e por sempre me transmitir calma e reforçar que tudo é fazível, porque sem esses ensinamentos esta tese nunca estaria concluída.

Ao Pedro Cunha, porque sem ele nunca poderia ter realizado esta tese, obrigada pelos dados fornecidos, por toda a ajuda no meu início de construção de problemática, de enquadramento, de ideias. Obrigada por toda a motivação e por me fazeres sempre acreditar em mim e no meu potencial.

À professora doutora Vera Monteiro, por todas as aulas de seminário em que nos deu dicas e conselhos extremamente importantes, por sempre estar disponível para nós, por nos criticar de uma forma construtiva, o que nos ajudou a crescer e a melhorar a nossa tese. Obrigada por se rir tanto comigo e me fazer rir e por ser uma pessoa muito bem disposta e amiga dos seus alunos.

À minha professora e amiga desde sempre, Ana Mendes, por me ajudar na revisão da parte de interpretação de resultados, por responder às minhas dúvidas e às minhas confusões, não estaria onde estou se não fosse por ti, por sempre acreditares em mim e não teres desistido de mim enquanto professora.

À minha tia São, por estar sempre disponível para mim, por se preocupar sempre em saber como estão a ir as coisas, por sempre me motivar a ser melhor e por se interessar no decorrer deste meu percurso.

À minha prima Margarida, por me ajudar com dúvidas que tinha relativamente às referências, foste sem dúvida importante para a conclusão deste tese, para conseguir o melhor desempenho possível.

Ao meu namorado, Tiago, por me apoiar incondicionalmente, por me aturar sempre que estava frustrada com a tese, por ouvir os meus desabafos, por estar sempre disponível para mim, por compreender quando não tinha tanto tempo para estar com ele, obrigada do fundo do meu coração.

A todos os meus amigos, mas em especial às minhas queridas melhores amigas Beatriz e Diana, por serem tão espetaculares comigo, por sempre se mostrarem interessadas em saber como estava a correr a tese, o que me faltava, quando ia entregar, por sempre compreenderem a minha falta de tempo, por respeitarem as minhas decisões de ficar em casa, ou ir mais cedo embora. Por me ouvirem a falar sobre a tese e a reclamar que só queria que acabasse. Por escutarem todos os meus desabafos e por me fazerem distrair desse mesmo assunto. Eu não tenho sequer palavras para descrever o quão vos estou agradecida.

À minha querida amiga Madalena, já lá vão 5 anos de amizade, obrigada por te teres cruzado comigo nesta caminhada tão longa e importante, acho que nos safámos bem, preencheste um lugar muito especial no meu coração, pois sem ti, ficar no Ispa nunca teria sido a mesma coisa. Obrigada por todas as partilhas e desabafos, por todas as palavras, por toda a ajuda, amizade e confiança, sei que a nossa amizade não vai ficar só pelo Ispa, a faculdade deu-me uma amiga para a vida. Um obrigada não chega.

A todas as minhas colegas de seminário, por ajudarem e estarem dispostas a ajudar quando era possível, por nos compreendermos umas às outras, por não fazermos julgamentos e recebermos sempre bem as frustrações e sentimentos de cada uma de nós.

E ao meu querido amigo Jó, sei que ias ficar mesmo contente com esta minha conquista, fico muito triste por não poderes ver o meu crescimento e o meu percurso para uma profissional de sucesso que tu dizias sempre que ia ser, mas sei no meu coração que estás aí algures a olhar por mim com um sorriso de orelha a orelha e com um abraçinho preparado.

Resumo

O envolvimento parental na vida das crianças é essencial para promover competências positivas ao nível do desenvolvimento socioemocional, bem como para o desempenho académico atual e futuro. Neste contexto, este estudo teve como principal objetivo, investigar as relações entre o envolvimento parental as competências socio emocionais e o desempenho académico de crianças. Participaram neste estudo 831 alunos e respetivos pais, que responderam, respetivamente, ao “*Study on Social and Emotional Skills (SSES) (Student Questionnaire, Younger Cohort)*” e ao “*Study on Social and Emotional Skills (SSES) (Parent Questionnaire)*”. Os resultados sugerem que, o envolvimento parental está associado de forma positiva às competências socioemocionais percebidas pelas crianças. A associação é positiva no caso das dimensões de proximidade e relacionamento entre pais e filhos (comunicação) e negativa para as dimensões dificuldades no relacionamento entre pais e filhos e relacionamento entre pais e filhos (autoridade). Além disso, revela que a hétero perceção dos pais sobre as competências sociais e emocionais das crianças está relacionada de forma positiva com o autorrelato das crianças sobre essas competências. O envolvimento parental também apresentou uma relação positiva com o desempenho académico percebido pelas crianças, especialmente através da dimensão relacionamento entre pais e filhos (comunicação) e proximidade entre pais e filhos e uma relação negativa com a pressão parental e dificuldades no relacionamento entre pais e filhos. Por fim, os resultados sugerem que as competências sociais e emocionais das crianças estão positivamente relacionadas com o seu desempenho académico, de acordo com as perceções tanto das crianças quanto dos seus pais.

Palavras-chave: Competências socioemocionais; envolvimento parental; desempenho académico; hétero e auto perceções

Abstract

Parental involvement in children's lives is essential for promoting positive skills in terms of socio-emotional development, as well as current and future academic performance. In this context, the main aim of this study was to investigate the relationship between parental involvement, socio-emotional skills and children's academic performance. A total of 831 students and their parents took part in this study. They answered the Study on Social and Emotional Skills (SSES) (Student Questionnaire, Younger Cohort) and the Study on Social and Emotional Skills (SSES) (Parent Questionnaire) respectively. The results suggest that parental involvement is positively associated with the socio-emotional competences perceived by the children. The association is positive in the case of the dimensions of closeness and relationship between parents and children (communication) and negative for the dimensions of difficulties in the relationship between parents and children and relationship between parents and children (authority). It also shows that parents' hetero-perception of children's social and emotional skills is positively related to children's self-report of these skills. Parental involvement also showed a positive relationship with children's perceived academic performance, especially through the parent-child relationship dimension (communication) and closeness between parents and children, and a negative relationship with parental pressure and difficulties in the relationship between parents and children. Finally, the results suggest that children's social and emotional skills are positively related to their academic performance, according to the perceptions of both children and their parents.

Keywords: Socio-emotional skills; parental involvement; academic performance; hetero- and self-perceptions

ÍNDICE

<i>I. Introdução.....</i>	<i>1</i>
<i>II. Revisão de Literatura.....</i>	<i>3</i>
<i>1. Envolvimento Parental</i>	<i>3</i>
<i>2. Modelos de envolvimento parental</i>	<i>6</i>
2.1. Modelo de Epstein (2001, 2010)	6
2.2. Modelo de Hoover-Depsey e Sandler (1995,1997).....	7
2.3. Modelo de Eccles e Harold (1996)	8
<i>3. Envolvimento Parental nas competências socio emocionais das crianças</i>	<i>10</i>
3.1. Perceções dos pais sobre as competências socio emocionais dos filhos	14
<i>4. Envolvimento parental no desempenho académico da criança</i>	<i>17</i>
4.1. Desempenho académico das crianças e competências socioemocionais	20
<i>5. Competências Socio Emocionais</i>	<i>22</i>
<i>6. “Big Five Model”</i>	<i>22</i>
<i>III. Problemática.....</i>	<i>24</i>
Questões de Investigação e Hipóteses:	26
<i>IV. Método.....</i>	<i>29</i>
<i>1. Delineamento do estudo.....</i>	<i>29</i>
<i>2. Participantes.....</i>	<i>29</i>
<i>3. Instrumentos.....</i>	<i>32</i>
3.1. “Study on Social and Emotional Skills (SSES) (Traduzido para Português)”	32
3.1.1. Descrição geral do instrumento	32
<i>4. Procedimento.....</i>	<i>38</i>
4.1. Análise de Dados	39

<i>V.Resultados</i>	40
<i>VI.Discussão</i>	53
<i>VII.Considerações Finais</i>	53
<i>VIII.Referências</i>	61
<i>IX.Anexos</i>	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos itens relacionados com as competências socioemocionais pelas dimensões e subescalas do questionário das crianças.....	33
Tabela 2: Resultados da validação das medidas das competências socioemocionais do questionário das crianças e dos pais.....	41
Tabela 3: Resultados da validação das medidas utilizadas que avaliam o Envolvimento Parental utilizadas do questionário das crianças.....	42
Tabela 4: Resultados da validação das medidas utilizadas que avaliam o Envolvimento Parental do questionário dos pais.....	43
Tabela 5: Resultados da Análise de Correlação entre as variáveis socioemocionais das crianças e as dimensões relacionadas com o Envolvimento Parental percebido pelas crianças.....	45
Tabela 6: Resultados da Análise de Correlação entre as variáveis socioemocionais das crianças e as dimensões relacionadas com o Envolvimento Parental percebido pelos pais.....	47
Tabela 7: Resultados da Análise de Correlação entre as percepções das crianças e dos pais sobre as competências socioemocionais das crianças.....	48
Tabela 8: Resultados da Análise de Correlação entre o desempenho acadêmico das crianças e as dimensões de Envolvimento Parental percebidas pelas crianças.....	49
Tabela 9: Resultados da Análise de Correlação entre o desempenho acadêmico das crianças e as dimensões de Envolvimento Parental percebidas pelos pais.....	50
Tabela 10: Resultados da Análise de Correlação entre a percepção das competências socioemocionais por parte das crianças e dos pais com o desempenho acadêmico das crianças.....	52

LISTA DE FIGURAS

I. Introdução

A participação ativa dos pais em funções e práticas relacionadas com a educação das crianças tem uma influência positiva nos resultados sociais e comportamentos, como a redução de comportamentos disruptivos (e.g: agressividade, desobediência e birras), além de promover o desenvolvimento de competências adaptativas e sociais (Sheridan et al. 2017a; Smith et al. 2019). Além disso, os pais têm um papel crucial no desenvolvimento das competências fundamentais para o sucesso escolar e na redução das dificuldades na transição para a educação formal, mesmo ainda do início do período escolar das crianças (Ma et al., 2016). Nesta medida, a teoria da aprendizagem social indica que um maior envolvimento dos pais, oferece às crianças uma chance adicional para aprender competências sociais, além de ser uma ponte adicional de apoio emocional e prático (Leidy et al., 2013, citado por McMunn, 2017).

Esta investigação tem como objetivo o estudo, das relações do envolvimento parental com as competências socioemocionais em crianças e com o seu desempenho académico.

Assim sendo, neste trabalho, definimos como objetivos principais, em primeiro lugar a validação das medidas que vamos utilizar, em segundo lugar utilizar as dimensões “Relações de proximidade”; “Relacionamento entre pais e filhos, comunicação/autoridade”; “Pressão parental para superar”; “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre pais e filhos” para as variáveis relacionadas com o envolvimento parental e em terceiro lugar perceber as percepções das crianças e dos pais sobre as competências socioemocionais através de uma escala. A realização deste trabalho foi pensada de forma a obter mais informações sobre como a comunicação, proximidade e a participação dos pais na vida das crianças pode estar associada às competências socioemocionais e ao desempenho académico. É relevante, na medida em que o instrumento utilizado recolhe informações através de hétero e auto reporte, o que permite informações mais vastas e aprofundadas e poderá dar melhores conhecimentos para a área da psicologia da educação, sobre como o envolvimento parental avaliado através das dimensões “Relações de proximidade”; “Relacionamento entre pais e filhos, comunicação/autoridade”; “Pressão parental para superar”; “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre pais e filhos”, se relaciona com as competências socioemocionais e o desempenho académico das crianças. O instrumento utilizado é o “Study on Social and Emotional Skills (SSES) (Traduzido para Português)” o qual foi respondido por 831 alunos e respetivos pais.

Desta forma, este estudo está estruturado em nove capítulos. O capítulo I introduz o tema, abordando o problema do estudo, fornecendo definições fundamentais, expondo as

razões para a realização trabalho e apresentando uma breve descrição do método utilizado. No capítulo II, é realizada uma revisão de literatura dividida em três secções: a primeira secção visa aprofundar o conceito de envolvimento parental, incluindo definições sobre as dimensões utilizadas; a segunda secção aborda modelos de envolvimento parental e a terceira secção apresenta a caracterização das competências socioemocionais, discutindo a relação entre o envolvimento parental, as competências socioemocionais e o desempenho académico. O capítulo III, explora com maior profundidade a problemática, os objetivos e a relevância do estudo, bem como as questões e hipóteses formuladas com base na revisão de literatura. O capítulo IV descreve a metodologia utilizada, incluindo o design de investigação, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de análise e recolha de dados. O capítulo V dedica-se à apresentação e análise dos resultados deste estudo, e conseqüentemente, o capítulo VI destina-se à discussão dos mesmos. No capítulo VII, são apresentadas as considerações finais deste estudo, destacando as implicações significativas para pais e professores em relação à relação do envolvimento parental com as competências socioemocionais e com o seu desempenho académico das crianças. Neste capítulo também são discutidas as limitações da investigação e apresentadas sugestões para estudos futuros.

II. Revisão de Literatura

1. Envolvimento Parental

O conceito de Envolvimento Parental, originado nos anos 90, identifica três categorias principais: socialização acadêmica, envolvimento escolar e em casa (Hill & Tyson, 2009; Wilder, 2014, citado por Kim, 2022). A socialização acadêmica engloba a apreciação dos pais pela educação e a comunicação com os filhos, incluindo expectativas, atitudes em relação à educação e ambições (Fehrmann et al., 1987, p. 330). Diferentes investigadores interpretaram o "envolvimento parental" de maneira complexa, usando termos distintos para se referir ao mesmo tipo de envolvimento (Fehrmann et al., 1987). Hawkins et al. (2007) propuseram uma conceção multidimensional, incluindo cuidados básicos, apoio intelectual, apoio emocional e formação disciplinar (Liu et al., 2022; Wu et al., 2018). Jeynes (2003), citado de Moroni et al., 2015, refere que é *“um termo vago que pode significar inúmeras coisas diferentes para pessoas diferentes”* (p. 204).

O Envolvimento Parental refere-se às crenças, atitudes e atividades dos pais no apoio às crianças, tanto na escola, em casa e na comunidade (Weiss et al., 2010). Segundo El Nokali et al. (2010), é o conjunto de ações que os pais praticam na escola e em casa, no apoio à educação da criança. Para Fan e Chen (2001), o envolvimento parental é definido consoante vários comportamentos parentais diferentes, que incluem aspirações dos pais para o desempenho académico, comunicação dos pais com os filhos, participação dos pais em atividades escolares, comunicação dos pais com os professores, e regras que os pais impõem.

Uma maneira de diferenciar o envolvimento parental é ter em consideração o envolvimento baseado na escola e em casa (Hoover-Dempsey et al., 2005; Koh et al., 2000). O envolvimento parental na escola inclui atividades escolares e participação nas mesmas, bem com uma oportunidade para os pais e professores criarem respeito e compreensão mútuos (por exemplo, comunicação com o professor ou pessoal da escola. O envolvimento parental em casa inclui o apoio que os pais fornecem aos seus filhos em casa (por exemplo, auxílio nos trabalhos de casa). Estas categorias do envolvimento têm um impacto positivo no desempenho do aluno, aumentando a sua motivação e as suas competências (Pomerantz et al., 2007). Para Pomerantz et al., (2007), *“o foco em como os pais se envolvem na educação dos filhos ressalta a importância de estudar a qualidade do envolvimento dos pais, e não simplesmente a extensão do envolvimento dos pais”* (p. 398). O envolvimento parental é frequentemente descrito como um “investimento” dos pais na educação dos filhos, relacionado com a forma como estes lidam

com os desafios escolares e desenvolvem controlo sobre o seu desempenho académico e não académico (Barger et al., 2019; Boonk et al., 2018; Pomerantz et al., 2007).

Ademais, o envolvimento parental está relacionado positivamente à perceção de competência e ao relacionamento das crianças (Gonzalez-DeHass et al., 2005; Grolnick et al., 1991). Um vínculo seguro nos primeiros anos de vida serve como base para interações sociais futuras, criando um ambiente afetoso no qual os pais se podem comunicar eficazmente com seus filhos, demonstrando sensibilidade às suas necessidades (Edwards et al., 2010). Este processo de interação mútua entre pais e filhos estabelece um modelo interno para as crianças, influenciando o desenvolvimento de relações sociais (Dixson, 1995). Além disso, o envolvimento parental como apoio e ambiente de aprendizagem exploratório influencia o desempenho e o desenvolvimento cognitivo de crianças, jovens e adultos jovens (Melhuish et al., 2008).

É referido também que um melhor ajuste emocional está relacionado com o envolvimento dos pais (Pomerantz et al., 2012; Pomerantz et al., 2007), pois pode transmitir aos filhos que os pais se preocupam com eles (Grolnick & Slowiaczek, 1994), consegue também ter uma função de validação, apoiando os sentimentos das crianças, e assim, protegê-las de desenvolver problemas como a depressão e a ansiedade (Cheung & Pomerantz, 2011; Pomerantz et al., 2005; Wang & Sheikh-Khalil, 2014). É comum identificar o envolvimento parental na escola, como um prenúncio de um bom desempenho académico e socioemocional da criança (Hill et al., 2004; El Nokali et al., 2010).

Assim sendo, é de relevante importância pormenorizar a proximidade entre pais e filhos. Esta é uma expressão que descreve o grau do vínculo emocional e comportamental entre pais e filhos (Laursen & Collins, 2009), citado por Fang (2021). É igualmente descrito como emoções de afeição dos pais para com os filhos. Também está relacionado com o clima familiar positivo (Darling e Seteiner, 1993), citado por Kim (2021). Quando existe uma relação de proximidade entre pais e filhos, as crianças têm predisposição a aprender a autorregular-se, observando e imitando e criando uma amizade com os pais (Liu et al., 2022). O relacionamento e interações de muita competência entre pais e filhos, pode condicionar de forma positiva o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças (Mikulincer et al., 2003). Também uma comunicação adequada por parte dos pais, abarcando ouvir as ideias da criança, motivar, discutir assuntos em família, desenvolver um ambiente positivo ajuda as crianças (Atl et al., 2018), citado por Wang (2022). As crianças ficam mais disponíveis para experiências de convivência por parte dos pais, quando estão num ambiente de proximidade e cumplicidade (Spera, 2005), que pode reforçar a internalização de crenças e comportamentos parentais do

lado das crianças, fazendo crescer a sua tendência para se envolverem em atividades e contactos que podem conduzir a um maior sucesso (Xia et al., 2020; Strigh & Yeo, 2014).

No envolvimento parental está não só incluída a proximidade, mas também a comunicação entre pais e filhos, dois elementos importantes no bem-estar da criança (Brody et al., 1999; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986; Smith & Krohn, 1995), citado por Davidson (2009). A comunicação promove uma ligação das crianças aos seus pais e desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, influenciando o seu desenvolvimento linguístico, social e cognitivo (Marschark, 1993a). Investigações indicam que a qualidade da comunicação entre pais e filhos afeta os resultados psicossociais, tais como competências socio relacionais, como as competências sociais e gestão de conflitos (Carson et al., 1999), desempenho académico (Noller & Feeney, 2004), fatores sociocognitivos, como a reflexão moral, a autoestima, o autodesenvolvimento (Arnett, 1999; Grotevant, 2001; McLean et al., 2007), resiliência e felicidade (Fitzpatrick & Koerner, 2005; Jackson et al., 1998) e saúde mental (Davidson & Cardemil, 2009; Houck et al., 2007). Relativamente à família, os fatores incluem a qualidade da relação familiar (Barnes & Olson, 1985), o funcionamento familiar, a adaptabilidade e a coesão (Koerner & Fitzpatrick, 2002; Schrodt, 2005; Sillars et al., 2014), a satisfação familiar (Jackson et al., 1998), o evitar conflitos (Koerner & Fitzpatrick, 1997), a resiliência (Kelly et al., 2002) e a resolução de problemas (Olson et al., 1979).

No entanto, o termo comunicação, apresenta uma construção diversa que é difícil de esclarecer de maneira ampla em todas as teorias (Krauss & Fussell, 1996). A maneira como os pais e filhos comunicam tem sido considerada tanto como um indicador de qualidade de relacionamento (Huizinga et al., 2005), quanto como uma interação quotidiana que molda e esclarece a relação entre pais e filhos (Dixon, 1995). Hollmann et al. (2016), relatam a comunicação de alta qualidade entre pais e filhos quando ambos participam numa conversa, num ambiente que promove o incentivo de opiniões por parte dos filhos e têm em consideração diferentes pontos de vista, existindo sempre um ambiente positivo onde as crianças possam tomar decisões, terem uma voz ativa e onde os pais estabelecem uma relação que permite explicar as suas ações. Assim, os pais conseguem compreender as ações dos filhos e vice-versa de forma adequada (Vukovic et al., 2013; Camacho-Thompson et al., 2016), citado por Zhang (2020). De uma maneira geral, pesquisas indicam que crianças provenientes de famílias onde ocorre uma comunicação aberta tendem a ser mais alegres, saudáveis e satisfeitas com as suas vidas (Jackson et al., 1998). Podem surgir conflitos na relação entre pais e filhos, quando a comunicação é mais limitada, que pode originar a comportamentos disruptivos (Brody et al., 1999).

2. Modelos de envolvimento parental

2.1. Modelo de Epstein (2001, 2010)

As escolas e as famílias devem trabalhar conjuntamente, diligenciando para alcançar o sucesso escolar e o bem estar das crianças (Epstein, 2001, 2010). Epstein (1987) na sua teoria das esferas de influência sobrepostas, graficamente representada por três esferas que simbolizam a escola, a família e a comunidade, e que compreende estruturas externas e internas (Epstein et. al., 1997), realça como é importante as escolas, as famílias e as comunidades atuarem em conjunto para responder às necessidades das crianças. Nesta teoria congregam-se opiniões educacionais, sociológicas e psicológicas sobre organizações sociais, e também investigações acerca dos efeitos dos ambientes familiar, escolar e comunitário nos resultados educacionais, e admite-se, que as *“histórias interligadas das principais instituições que socializam e educam crianças”* (Epstein, 1992, pp. 1140-41). Quando os pais se envolvem na educação dos filhos ou quando as atividades propostas pelos professores promovem a participação dos pais, a zona de interação entre escola e família expande-se (Deslandes, 2001). De maneira geral, a relação Família-Escola contribui para o sucesso académico dos alunos, além de melhorar o seu envolvimento, motivação e funcionamento social (*e.g.*, ao nível das relações entre professores e alunos e das relações entre os próprios alunos) (Boethel, 2003; Henderson & Mapp, 2002).

O modelo de parceria entre escola, família e comunidade coloca o aluno como figura central, desempenhando um papel principal na sua própria educação, desenvolvimento e sucesso escolar. A premissa subjacente é que, quando as crianças se sentem apoiadas e incentivadas a esforçar-se no seu papel de aluno, têm mais probabilidade de se dedicarem à aprendizagem, incluindo a leitura, escrita, cálculo e desenvolvimento de outras habilidades e talentos, bem como de permanecerem na escola (Epstein, 2010).

Com vista ao envolvimento parental na perspectiva dos educadores e profissionais, foi criado um quadro, que desenvolve seis categorias de envolvimento parental, que podem ser ativadas pela equipa escolar, (1) parentalidade, (2) comunicação, (3) voluntariado, (4) aprendizagem em casa, (5) tomada de decisão e (6) colaboração com a comunidade (Epstein, 2001, 2010). A parentalidade, é a ajuda às famílias, levando aptidões parentais no desenvolvimento do ambiente doméstico, incluindo o desenvolvimento da criança, de maneira a ajudá-la no estudo e em outras áreas. A comunicação é uma maneira de criar e orientar de forma eficiente as informações entre escola e casa e casa e escola acerca dos planos escolares

e o desenvolvimento dos alunos. O voluntariado possibilita que as famílias empreguem o seu tempo e habilidades a apoiar as atividades realizadas na escola, os professores e as crianças. A aprendizagem em casa, possibilita que as famílias auxiliem os seus filhos, em casa, com os trabalhos escolares e outras atividades. A tomada de decisão, significa incluir os pais nas decisões da escola que visem os seus filhos e outras crianças. E a colaboração com a comunidade, identificando e abarcando recursos e serviços da comunidade para reforçar e apoiar as escolas, alunos e as suas famílias. Resumindo, de acordo com Epstein (1997), a colaboração entre a família e a escola exige cooperação e o estabelecimento de uma parceria funcional entre pais e professores, capaz de resolver conflitos e desacordos e de desenvolver um trabalho conjunto, com base nos objetivos educacionais.

2.2. Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995,1997)

O modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995,1997), revisto e relatado por Walker et al. (2005, nesta edição) menciona que o envolvimento parental está relacionado com um desempenho positivo dos filhos, e desenvolve três constructos que se baseiam nas motivações dos pais para o envolvimento, (1) construção ativa de papéis para o envolvimento, ou seja, os pais acreditam que devem ser envolvidos, sendo ainda importante o sentimento positivo de auto eficácia para ajudar a criança a aprender, (2) reconhecimento dos convites para o envolvimento na escola, professor e aluno, (3) elementos importantes do contexto de vida dos pais que possibilitam ou despertem o envolvimento. Quanto às crenças motivacionais dos pais, o modelo sugere que o envolvimento parental é justificado por dois sistemas de crenças: a construção de papéis para o envolvimento e o senso de eficácia para ajudar a criança a ter sucesso na escola. Quanto à construção do papel dos pais, inclui um senso de responsabilidade pessoal ou compartilhada pelos resultados escolares da criança bem como crenças auxiliares sobre se alguém se deve envolver na aprendizagem e sucesso escolar da criança. Já o senso de eficácia dos pais serve para auxiliar a criança a ter sucesso escolar e inclui a crença de que ações pessoais ajudam a criança a aprender.

A construção do papel dos pais, é apontada como as crenças dos pais, sobre o que devem fazer em relação à educação dos filhos, e os padrões de comportamento dos pais que seguem essas crenças (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2004; Walker et al., 2005, nesta edição). Quanto ao sentido de eficácia dos pais para ajudar a criança a ter sucesso na escola, este modelo preconiza que a autoeficácia, certeza nas próprias capacidades, é motivador para o envolvimento parental (Bandura, 1986, 1997). Verifica-se então, uma

relação entre a eficácia parental e diversos aspetos do envolvimento parental. Grolnick et al. (1997), verificaram um maior envolvimento entre pais com maior eficiência nos três domínios de envolvimento: comportamental (participação em atividades escolares e ajuda ao aluno em casa), cognitivo-intelectual (envolvimento dos pais com as crianças em atividades intelectualmente estimulantes), e pessoal (supervisão do progresso escolar da criança).

Também os “Convites” para o envolvimento de outras pessoas são importantes e causadores das decisões dos pais se envolverem (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Os convites aos membros da comunidade escolar são muito importantes para pais que têm uma construção de papéis mais passiva e um senso de eficácia relativamente menor. Os convites de outras pessoas relevantes na escola, podem ajudar em muito para crenças parentais mais ativas sobre o papel pessoal e crenças mais positivas sobre o efeito das suas ações. Os convites mais importantes para o envolvimento advêm de três origens: a escola em geral (clima escolar), professores e alunos. Quanto aos convites da escola, “Clima Escolar”, os investigadores têm preconizado que este influencia as ideias dos pais sobre o envolvimento (Griffith, 1996, 1998; Hoover- Dempsey & Sandler, 1997). As particularidades do ambiente e gestão escolar, podem melhorar vários aspetos das relações pais-escola, incluindo a perceção dos pais de que são bem-vindos, que estão bem informados, que o pessoal escolar os respeita, conhece as suas preocupações e sugestões (Adams & Christenson, 1998; Griffith, 1996, 1998; McNamara et al., 1999; Soodak & Erwin, 2000). Os convites das crianças são essenciais porque motivam a vontade de muitos pais de responderem às necessidades de desenvolvimento dos seus filhos (Baumrind, 1991) e às suas aspirações de sucesso escolar daqueles (Hoover-Dempsey et al., 1995).

2.3. Modelo de Eccles e Harold (1996)

Sabe-se que os pais desempenham um papel crucial tanto no desempenho académico quanto no desenvolvimento socioemocional dos seus filhos (Clark, 1983; Comer, 1980, 1988; Eccles et al., 1993; Eccles-Parsons et al., 1982; Epstein, 1984; Marjoribanks, 1979, citado por Eccles e Harold, 2013). As relações de alta qualidade tornam mais fácil para pais e professores colaborarem na promoção do desenvolvimento intelectual das crianças (Bronfenbrenner, 1974, 1979; Epstein, 1986; Epstein & Dauber, 1988; Jacobs, 1983; Stevenson & Baker, 1987, citado por Eccles e Harold, 1996). A extensão da colaboração entre família e escola é afetada por práticas escolares e atitudes dos professores, relacionadas à comunicação, atitudes em relação

às famílias na escola e o interesse e compreensão de como envolver efetivamente as crianças (Eccles e Harold, 1996).

Um modelo que ilustra esses processos dinâmicos subjacentes ao envolvimento dos pais na educação de seus filhos é apresentado no Anexo 1. Este modelo oferece uma estrutura para compreender como o envolvimento dos pais é resultado das influências dos pais, professores e crianças, bem como um preditor dos resultados das crianças (Eccles & Harold, 1993, citado por Eccles e Harold, 1996). Fornece também um quadro mais amplo para entender como escolas e pais influenciam o desempenho acadêmico das crianças. No Anexo 1, é evidenciado que existe uma variedade de influências que afeta o envolvimento dos pais. O primeiro conjunto de influências, comumente referido como variáveis exógenas - variáveis que têm efeitos indiretos ou mais globais no envolvimento dos pais. Essas influências incluem várias características da família e dos pais, influências da comunidade e bairro, características da criança, características gerais do professor e características estruturais e contextuais gerais da escola. A segunda coluna incorpora as crenças e atitudes dos professores e pais. Este modelo pressupõe que essas crenças e atitudes se influenciam mutuamente e têm um efeito direto nas duas caixas da terceira coluna, ou seja, nas práticas específicas dos professores e as práticas específicas dos pais. Por fim, presume-se que as variáveis “Crenças dos professores; Crenças dos pais; Práticas dos professores; Práticas dos pais” afetam diretamente os resultados das crianças representados na última coluna. Este modelo sugere que o impacto das variáveis exógena, tais como as características da família e dos pais, influências da comunidade e bairro, características da criança, características gerais do professor e características estruturais e contextuais gerais da escola nas práticas de envolvimento dos pais e dos professores é mediado pelas crenças dos professores, incluindo os seus estereótipos sobre a capacidade e disposição dos vários pais para ajudar seus filhos em diferentes disciplinas acadêmicas. Algumas das variáveis de resultados da criança representadas nas práticas parentais são muito semelhantes às características da criança. Essa sobreposição é proposital e captura a natureza cíclica das relações delineadas no modelo. Também é provável que as seguintes características dos pais e da família sejam importantes: 1) Recursos sociais e psicológicos disponíveis para os pais; 2) Crenças de eficácia dos pais, 3) Percepções dos pais sobre os seus filhos, 4) Suposições dos pais sobre o seu papel na educação de seus filhos e o papel do sucesso acadêmico dos seus filhos; 5) Atitudes dos pais em relação à escola; 6) Identidades étnicas, religiosas e/ou culturais dos pais; 7) Práticas gerais de socialização parental; 8) Histórico do envolvimento dos pais na educação dos seus filhos. Essas experiências indubitavelmente afetam atitudes e interesse dos

pais em relação ao envolvimento com escolas e professores dos seus filhos (Eccles e Harold, 1996).

3. Envolvimento Parental nas competências socio emocionais das crianças

O envolvimento parental compreende comportamentos demonstrados pelos pais, tanto em casa quanto na escola, com o propósito de auxiliar no desenvolvimento de competências socioemocionais dos filhos e promover o sucesso educacional (El Nokali et al., 2010; Goleman, 1998). Na educação, esse envolvimento é fundamental para garantir o desenvolvimento e adaptação das crianças, para além dos resultados acadêmicos (Pomerantz et al., 2012; Pomerantz et al., 2007). Conforme ilustrado no Anexo 2, tem sido amplamente defendido que o envolvimento dos pais na educação dos filhos não influencia apenas o desempenho acadêmico, mas também outras áreas importantes da sua adaptação. No contexto escolar, esse envolvimento pode promover a motivação e o envolvimento das crianças. Fora do ambiente escolar, pode contribuir para o ajuste social e emocional, protegendo-as de se envolverem em comportamentos delinquentes. Quando os pais estão envolvidos, a comunicação consistente entre pais e escola promove comportamentos positivos nas crianças em contexto social (Christenson & Sheridan, 2001).

De acordo com a investigação realizada por Cosso et al. (2022), que agrupa numa meta-análise diferentes formas de envolvimento, escolar e em casa, incidindo sobre estudos com crianças dos 2 aos 8 anos, conclui-se que ambos estão relacionados com os resultados acadêmicos e não acadêmicos. Esta meta-análise teve como base estudos de intervenção que utilizaram metodologias experimentais e quase-experimentais. Os resultados sugerem que as intervenções de envolvimento parental obtiveram um efeito moderado e positivo nos resultados das crianças, e que o efeito da intervenção no envolvimento parental correlacionou-se com o efeito da intervenção nos resultados das crianças ($r = 0.81$). Ao distinguir resultados acadêmicos e não acadêmicos, observou-se um efeito nas intervenções de $g = .32$ e $g = .36$, respetivamente. Os efeitos sobre os resultados não acadêmicos foram consistentes com pesquisas anteriores, evidenciando uma associação semelhante entre o envolvimento dos pais e as competências sociais e emocionais das crianças (Pomerantz et al., 2012). Segundo a investigação de Barger et al. (2019), uma meta-análise baseada em 448 estudos independentes, abrangendo 480.830 famílias, revelou associações positivas e pequenas ($rs = 0,13$ a $0,23$) entre o envolvimento parental na educação dos filhos e o desempenho acadêmico das crianças (isto é, desempenho, envolvimento e motivação), que foram mantidas ao longo do tempo. O envolvimento parental também demonstrou uma correlação positiva com o funcionamento

social das crianças ($r = .12$) e ajuste emocional ($r = .17$) e uma correlação negativa com comportamentos delinquentes ($r = -.15$), simultaneamente.

De acordo com McLoyd (1988), situações difíceis geram vários fatores de stress que interferem nas capacidades parentais positivas e, por sua vez, resultam em consequências negativas para as crianças. A coesão familiar tem sido relacionada a um melhor bem-estar físico, emocional e educacional entre crianças e adolescentes, assim como a níveis mais baixos de agressão e depressão (Tolan et al., 1997). A parentalidade positiva está relacionada a comportamentos socialmente competentes (Burchinal et al., 2006). Recentemente, Guerra e Bradshaw (2008) delinearão um conjunto de competências essenciais que caracterizam os principais atributos de crianças e jovens bem ajustados. Essas incluem: (a) autoconceito positivo; (b) autocontrole; (c) competências de resolução de problemas sociais; (d) sistema moral de crenças; e (e) conexão social.

Na investigação realizada por Leidy et al. (2010), a relação entre parentalidade positiva, coesão familiar e competência social infantil foi examinada entre famílias latinas (principalmente do México) recentemente imigradas nos Estados Unidos. A investigação utilizou um método misto, envolvendo questionários de autorrelato pré e pós-teste (com um intervalo de 9 meses) e dados qualitativos de grupos focais. Um total de 282 pais e 282 crianças (com idades entre 9 e 12 anos) participaram do estudo, que se focou na parentalidade positiva e na sua associação com as competências socioemocionais das crianças. Os resultados obtidos do acompanhamento pós-teste revelaram que a coesão familiar foi um preditor de melhorias nas competências de resolução de problemas sociais ($r = 0,28$, $p < 0,01$) e na autoeficácia social das crianças ($r = 0,23$, $p < 0,01$). Da mesma forma, observou-se que a parentalidade positiva estava associada a melhorias na autoeficácia social da criança ($r = 0,20$, $p < 0,05$).

Segundo investigações realizadas, as crianças com melhores relações com os pais apresentam níveis mais elevados de desenvolvimento social e acadêmico do que as crianças com relações de menor qualidade (Connell & Prinz, 2002). A proximidade também facilita a internalização de opiniões e comportamentos dos pais pelas crianças, graças a processos de identificação e modelagem (Grolnick et al., 1997). Evidências anteriores indicam que os resultados do desenvolvimento infantil resultam da interação entre o envolvimento educacional da família e o relacionamento entre pais e filhos (Simpkins et al., 2006; Stright e Yeo, 2014), por isso foi proposto que a relação entre pais e filhos emergisse como um moderador (Anexo 3). Um estudo realizado por Liu et al. (2022), teve como objetivo examinar a relação entre pais e filhos como um moderador da associação entre o envolvimento educacional familiar e as competências sociais de crianças em idade pré-escolar. A amostra consistiu num total de 4.938

crianças ($M=5,09$ anos, $DP=0,81$) em 18 pré-escolas na província de Hebei, na China, e os seus pais preencheram questionários para recolha de informações demográficas, bem como avaliações de envolvimento parental, relacionamento com os seus filhos e desenvolvimento de competências sociais infantis. Os resultados da análise de regressão multivariada sugeriram que a proximidade no relacionamento entre pais e filhos foi correlacionada positivamente com as competências sociais das crianças em idade pré-escolar ($0,42 \geq r \geq 0,35; p < 0,01$), enquanto correlações negativas foram observadas com o conflito na relação entre pai-filho ($-0,18 \geq r \geq -0,27; p < 0,01$).

As crianças que experienciam um ambiente familiar favorável, caracterizado por proximidade, baixo stress e interações sensíveis, tende a promover competência social e comportamento positivo nas crianças (Denham, 1998; Jones Harden et al., 2000). No entanto, a exposição precoce a riscos familiares pode tornar as crianças mais propensas a dificuldades socioemocionais persistentes (Campbell et al., 2000; Thompson & Lagattuta, 2006). Estudos mais recentes indicam que práticas parentais positivas podem mitigar os efeitos negativos do ambiente familiar desafiador no funcionamento socioemocional das crianças (Gershoff et al., 2007; Yeung et al., 2002). Também estão associadas a um melhor funcionamento social, emocional e académico, enquanto práticas consideradas negativas estão ligadas a dificuldades no ajuste social, emocional, comportamental e um desempenho académico inferior (Baumrind, 1991; Domitrovich & Bierman, 2001; Kordi & Baharudin, 2010; Leung et al., 1998). Especialistas recomendam uma abordagem mais suave na criação dos filhos, enfatizando o amor incondicional e a promoção da autonomia das crianças (Brazelton, 1992; Gordon, 1989). Nesse sentido, aconselham os pais a encorajarem a obediência por meio de afeto e respeito, ao invés de recorrerem ao medo da punição ou à expectativa de recompensas. Estudos indicam que práticas parentais coercitivas podem ter efeitos adversos, incluindo problemas de internalização e baixa autoestima (Hoffman, 1975; Patterson, 1982), reduzida capacidade de ação (Kochanska et al., 1996), imitação do comportamento coercivo dos pais (Bandura, 1973; Patterson, 1982) e manifestações de medo e agressão (Hoffman, 1975). Uma revisão meta-analítica conduzida por Gershoff (2002) concluiu que, com exceção de resultados a curto prazo, o castigo físico, mesmo na sua forma mais branda, pode ser prejudicial.

Uma investigação realizada por Whittaker et al. (2011), investigou os impactos dos riscos imediatos e do contexto sobre os resultados socioemocionais das crianças, além de analisar se esses efeitos eram mediados pela sensibilidade materna. Este estudo longitudinal envolveu 114 díades mãe-criança de baixo rendimento e alto risco. O principal objetivo foi examinar as interconexões entre o risco familiar, a sensibilidade das mães e o funcionamento

socioemocional das crianças em famílias participantes do programa Early Head Start. Os investigadores realizaram duas visitas domiciliárias, cada uma com duração de 2,5 horas e espaçadas por cerca de seis meses. Utilizando um modelo de equação estrutural, os resultados apoiaram um modelo que identificou a sensibilidade materna como mediadora da relação entre o stress parental e o funcionamento socioemocional das crianças. Como resultado, concluiu-se que nem o stress nem os sintomas depressivos tiveram um efeito direto significativo no funcionamento socioemocional das crianças. No entanto, o stress parecia impactar indiretamente o funcionamento socioemocional infantil, influenciando negativamente a sensibilidade materna, o que, por sua vez, afetou o bem-estar socioemocional das crianças.

Baumrind et al. (2010), realizaram uma investigação sobre os efeitos dos padrões de autoridade parental durante a pré-escola na competência e a saúde emocional de adolescentes. O estudo envolveu 87 famílias inicialmente observadas quando as crianças eram pré-escolares, com os resultados avaliados no início da adolescência. Os investigadores utilizaram dados detalhados de observação e entrevistas para testar hipóteses. Os resultados indicaram que os adolescentes cujos pais foram classificados como diretos, democráticos ou autoritativos durante a pré-escola apresentaram competências e ajuste adequados em comparação com aqueles cujos pais foram classificados como autoritários, permissivos ou desinteressados. Especificamente, os adolescentes de famílias autoritárias apresentaram inaptidão e desajuste notáveis. As análises revelaram que a hostilidade verbal e o controlo psicológico foram as práticas coercivas de poder assertivo autoritário-distintivo mais prejudiciais, o castigo físico severo e a disciplina arbitrária também foram distintivamente autoritários e prejudiciais. No entanto, o castigo físico normativo e a disciplina de confronto não se mostraram como tais.

A interação entre pais e filhos é reconhecida como influente no desenvolvimento infantil, com a afetuosidade parental e o controlo parental como fatores-chave. A afetuosidade refere-se a uma abordagem carinhosa e atenta, enquanto o controlo parental pode assumir formas autoritárias, como o uso de poder e castigos ou autoritativas, como estabelecer limites e impor disciplina consistente (Baumrind, 1971; Maccoby & Martin, 1983). Numa pesquisa realizada por Bhide et al. (2019), foi analisado o estilo parental e a sua relação com o funcionamento em crianças dos 6 aos 8 anos (n=391; 66,2% do sexo masculino) com TDAH (n=179), em comparação com um grupo de controlo sem TDAH (n=212). O estilo parental foi avaliado através de medidas de afetividade, consistência e raiva reportadas pelos pais (93,5% do sexo feminino). As medidas foram avaliadas por meio de escalas preenchidas pelos pais e professores, bem como avaliações académicas diretas. Os resultados indicaram que a afetividade, consistência e raiva dos pais estavam correlacionadas com diversos aspetos do

funcionamento socioemocional, conforme relatado pelos pais, tanto para crianças com TDAH quanto para o grupo de controlo sem TDAH.

É destacada a importância da compreensão, expressão e reação emocional para interações sociais satisfatórias. Sugere-se que a aprendizagem dessas competências é influenciada pelos pais, cujas respostas às emoções dos filhos moldam os seus recursos emocionais e afetam as suas interações sociais (Eisenberg et al., 1992; Halberstadt, 1991). Consequentemente, uma criança cujos pais respondem de forma positiva às emoções pode ser menos propensa a experimentar emoções negativas com os seus pares (Sroufe et al., 1984). Evidências sugerem que a competência emocional contribui para o sucesso nas interações com os pares, visto que o afeto negativo pode ser problemático (Rubin & Clark, 1983; Rubin & Daniels-Byrness, 1983). Um estudo realizado por Denham et al. (1997) examinou como a socialização parental das emoções e a interação emocional dos pré-escolares com os pais influenciam a competência emocional, e como a socialização parental e a competência emocional da criança afetam a competência social geral. O estudo utilizou observação e autorrelatos para medir esses fatores em crianças de idade pré-escolar (com idade média de 49,8 meses) de 60 famílias de estatuto socioeconómico médio. Os dados foram recolhidos em ambiente de sala de aula e casa. Os resultados indicaram que a forma como os pais lidam com as emoções das crianças influencia a competência emocional e social das mesmas. Crianças com pais que demonstravam um afeto mais positivo exibiram mais emoções positivas com os pares, enquanto crianças com pais que demonstravam um afeto mais negativo apresentaram menor competência social. A idade e o sexo da criança também influenciaram os resultados, bem com crianças mais velhas e meninos que se envolviam mais em interações emocionais apresentavam um conhecimento emocional mais avançado. Em geral, o estudo reforçou a ideia de que a competência emocional das crianças está relacionada à sua competência socioemocional geral, destacando a importância da interação emocional entre pais e filhos.

3.1. Perceções dos pais sobre as competências socio emocionais dos filhos

Para Fisher (1946), o autorrelato ou autoavaliação, é um método de recolha de dados pelo qual os indivíduos fornecem informações sobre as suas experiências, pensamentos, sentimentos ou comportamentos. Estas informações são obtidas através de questionários, entrevistas ou escalas, onde os participantes descrevem as suas perceções, opiniões ou estados subjetivos. Para Cruz (2005), as perceções parentais de si próprios e dos filhos, parcialmente construídas com base na representação que o adulto desenvolveu das suas próprias relações

infantis, influenciam a formação de esquemas na criança relativamente ao eu e aos outros, bem como as expectativas de relações interpessoais. Os pais que possuem uma história de vinculação insegura apoiam menos e são mais negativos, o que possivelmente levará os filhos a agir da mesma forma (Grusec et al., 1994 citado por Cruz, 2005). Dix (1993), citado por Cruz, 2005, enfatiza que as atribuições parentais têm um impacto não apenas no comportamento e nas emoções das crianças, mas também na sua auto-perceção e no desenvolvimento de valores internos. Os primeiros relatórios de Herjanic et al. (1975) indicaram uma forte concordância (em média 80%) entre as classificações dos pais e os autorrelatos das crianças sobre informações como a idade, morada e sintomas psiquiátricos como fobias, obsessões e sintomas somáticos. Estudos sobre conteúdos educativos (p. ex. leitura, matemática, aparência e relações entre pares) sugerem que alguns autoconceitos relatados por outras pessoas significativas (pais e professores) parecem concordar razoavelmente com os autoconceitos das crianças (Marsh & Craven, 1991). Segundo Cole et al. (2001), num estudo longitudinal que envolveu 631 alunos do ensino básico, os investigadores observaram que as avaliações de competência dos pais tiveram um impacto significativo nas autoavaliações de competência dos alunos.

Num estudo realizado por Jacquez et al., (2004), foram obtidos autorrelatos, relatos de terceiros, entrevistas clínicas e observações comportamentais de feedback materno avaliativo (por exemplo, feedback positivo, críticas), sintomas depressivos do adolescente e auto-perceção de competência de 72 adolescentes e das suas mães. Os resultados sugerem que a relação entre o feedback parental relatado pelo adolescente e os relatos dos pais e dos adolescentes sobre sintomas depressivos foi suficientemente forte para justificar o teste do papel da competência auto-percebida como um possível mediador. Também os efeitos da competência auto-percebida sobre os sintomas depressivos relatados pelos pais e pelos adolescentes foram significativos. Estudos anteriores demonstraram que a relação entre as avaliações dos pais sobre as competências dos filhos e a depressão infantil é mediada pela auto-perceção de competência dos filhos (Cole et al., 1997; Tram & Cole, 2000).

No modelo teórico de Furstenberg et al. (2000) e Bandura (1997), os pais que possuem uma visão positiva da sua própria capacidade tendem a contribuir de forma mais significativa para o sucesso do desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos filhos. Segundo Gärtner et al. (2016), foi revelada uma ligação entre a perceção dos pais e os resultados do desenvolvimento cognitivo das crianças, os resultados do estudo indicaram que a perceção dos pais pode antecipar o controlo inibitório em crianças pequenas, um indicador crucial do estágio de desenvolvimento das crianças e conhecido pela sua associação com o desempenho académico e competência socioemocional. Nesse sentido, para uma avaliação mais objetiva do

comportamento das crianças, as evidências sugerem a utilização de observações diretas (Pelegri, 2001) e recolha de dados de multi-informantes. A abordagem multi-informante é reconhecida pela sua eficácia em avaliações psicológicas, incluindo populações de crianças pequenas (Huber et al., 2019; Anthony et al., 2020).

O estudo realizado por Petot et al. (2011), examinou a concordância entre as pontuações obtidas a partir de auto-relatos de problemas comportamentais e emocionais. Foi coletada uma amostra de 513 adolescentes argelinos e utilizaram o “Youth Self-Report (YSR)” e o “Child Behavior Checklist (CBCL)”. As correlações entre o autorrelato e o relatório dos pais foram mais fortes em comparação com muitas outras culturas. De maneira geral, a concordância entre informadores não variou significativamente com base no tipo de problema, na identidade do informador parental, no género e na idade do adolescente. Semelhante a outros estudos culturais, os adolescentes relataram, em média, mais problemas do que os seus pais, embora as discrepâncias tenham sido menores do que em estudos anteriores. Além disso, a investigação longitudinal realizada por Žukauskienė et al. (2004), analisou a concordância entre os relatos dos pais e os auto-relatos dos adolescentes sobre problemas comportamentais e emocionais. A amostra consistiu em 695 crianças, com idades entre os 7 e os 10 anos na primeira avaliação. Foram avaliadas com a Child Behavior Checklist (preenchida pelos pais) e posteriormente, a partir dos 11 anos, com o Youth Self-Report. O estudo revelou consistência ao longo do tempo na avaliação dos problemas comportamentais e emocionais dos filhos pelos pais. Além disso, adolescentes mais velhos demonstraram capacidade para relatar com precisão os seus próprios problemas de comportamento. Houve uma concordância significativa entre os comportamentos problemáticos relatados pelos pais de crianças de 7 a 14 anos e os próprios adolescentes de 11 a 14 anos.

Achenbach et al. (2010), propôs a necessidade de preservar as contribuições de diversos informantes pois constatou que relataram distintos níveis de problemas em adolescentes. É pois crucial obter informações dos pais e dos adolescentes para uma avaliação abrangente dos seus problemas emocionais e comportamentais. Diversos investigadores demonstraram interesse particular na concordância entre pais e filhos sobre os problemas emocionais e comportamentais dos adolescentes, utilizando as escalas de Achenbach. Alguns estudos encontraram concordâncias moderadas a altas ($r = 0,5-0,7$), no CBCL-YSR sobre Problemas Totais e escalas de Internalização e Externalização (Petot et al., 2011; De Los et al., 2005). Um estudo adicional descobriu que os fatores parentais estavam correlacionados com as discrepâncias dos informantes em relação ao nível dos problemas dos adolescentes, devido ao facto desses pais fornecerem uma descrição precisa dos problemas de comportamento que

aconteciam em casa, mas também porque diferentes funções parentais podem afetar o comportamento e as emoções das crianças (Youngstrom et al., 2000).

No estudo transversal realizado por Wang et al. (2014), o objetivo central foi avaliar o nível de concordância entre pais e adolescentes em relação aos problemas enfrentados por estes. Os investigadores distribuíram um questionário à população em estudo, que incluía instrumentos como a “*Child Behavior Checklist (CBCL)*”, o “*Youth Self-Report (YSR)*”, a “*Family Environment Scale (FES)*” e informações sobre a idade e género das crianças, qualidade da relação entre pais e filhos, bem como expectativas parentais e a estrutura familiar e eventos de vida negativos. A amostra final do estudo consistia num total de 2,199 adolescentes chineses, com idades entre os 11 e os 18 anos, provenientes de 15 escolas públicas. Os resultados revelaram uma concordância elevada entre pais e adolescentes em relação aos problemas emocionais e comportamentais ($r = 0,6$). As pontuações do YSR foram mais altas do que as do CBCL. Os fatores que contribuíram para as discrepâncias entre os relatos dos informantes sobre os problemas emocionais e comportamentais incluíram o género masculino, a idade avançada, a experiência de eventos de vida negativos, baixos níveis de coesão e organização familiar, e altos níveis de conflito familiar. Em conclusão, foi constatado um nível considerável de concordância entre pais e adolescentes em relação aos problemas emocionais e comportamentais, embora os adolescentes tenham relatado mais problemas do que os seus pais. O ambiente familiar emergiu como um fator essencial a ser considerado ao interpretar as discrepâncias entre os relatos dos informantes sobre a saúde mental dos adolescentes chineses.

4. Envolvimento parental no desempenho académico da criança

O envolvimento parental desempenha uma função crucial na educação das crianças para o sucesso escolar (Hill & Taylor, 2004). Mesmo antes das crianças ingressarem na escola, os pais têm um papel vital ao apoiá-las no desenvolvimento das competências necessárias para obterem êxito académico e reduzir os problemas de desempenho escolar (Ma et al., 2016). O envolvimento dos pais demonstrou também promover a frequência escolar (Ross, 2016). Devido à sua importância, o envolvimento parental tornou-se um elemento-chave na política escolar, levando à implementação de diversos programas que visam promover e aumentar o sucesso educacional das crianças por meio desse envolvimento (Hill & Taylor, 2004; Pomerantz et al., 2012). A literatura analisa principalmente dois mecanismos, o desenvolvimento de competências e o reforço da motivação, para explicar as conexões

positivas entre o envolvimento parental e os resultados das crianças (Pomerantz et al., 2007). A participação dos pais tanto nas atividades escolares quanto em casa demonstrou melhorar o desempenho das crianças na escola (Epstein, 1983; Grolnick et al., 1999; Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2001; Pomerantz et al., 2005). Quando os pais se envolvem na vida acadêmica dos seus filhos, têm acesso a informações valiosas sobre o processo e o conteúdo de aprendizagem das crianças na escola. Essas informações podem ajudar os pais a orientar as crianças no desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas (Baker & Stevenson, 1986). O desempenho acadêmico pode ser definido como “*proficiência aprendida em competências básicas e conhecimento de conteúdo*” (McCoy et al., 2005, citado por Erdem & Kaya, 2020) (p. 8). O desempenho acadêmico não está apenas relacionado com as experiências em curso ou aula. É o resultado cumulativo das experiências escolares, familiares e comunitárias atuais e anteriores (Rivkin et al., 2005).

Diversas meta-análises foram realizadas para confirmar a relação entre o envolvimento parental e o desempenho acadêmico. Por exemplo, Fan e Chen (2001) publicaram "*Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis*". Esta meta-análise abrangeu 25 estudos publicados entre 1982 e 1997. Os resultados confirmam a ligação entre o envolvimento dos pais e o desempenho acadêmico (magnitude do efeito 0,25), destacando as expectativas acadêmicas dos pais (magnitude do efeito 0,40). Foi observada uma associação ainda mais forte quando o desempenho acadêmico é medido globalmente (0,33) em comparação com avaliações específicas por disciplina (todas abaixo de 0,2). Em suma, os resultados revelam uma relação significativa pequena a moderada, entre o envolvimento dos pais e o desempenho acadêmico. A análise do moderador revelou que as aspirações/expectativas dos pais em relação ao desempenho escolar dos filhos possuem a associação mais forte ao desempenho acadêmico dos alunos. Além disso, a relação é mais forte quando o desempenho acadêmico é representado por um indicador global (p. ex: GPA) do que por um indicador específico de uma disciplina (p. ex: nota em matemática).

Segundo a investigação realizada por Lara et al. (2019), o estudo teve como objetivo examinar as relações entre o envolvimento parental na escola e o desempenho escolar das crianças. Os resultados da análise de cluster numa amostra de 498 pais ou responsáveis cujos filhos frequentavam o segundo e o terceiro ciclo de escolaridade em 16 escolas primárias públicas no Chile, indicaram a existência de três perfis diferentes de envolvimento parental (alto, médio e baixo) considerando diferentes formas de envolvimento parental (em casa, na escola e por meio de convites feitos pelas crianças, pelos professores e pela escola). Os resultados demonstraram diferenças no desempenho acadêmico das crianças entre os perfis de

envolvimento parental. As comparações múltiplas post hoc de Scheffe revelaram que os pais com alto envolvimento ($M = 5,97$, $DP = 0,49$) e médio envolvimento ($M = 6,00$, $DP = 0,50$) tinham filhos com desempenho acadêmicos mais elevados do que os pais com baixo envolvimento ($M = 5,8$, $DP = 0,47$). Além disso, os resultados das correlações entre o envolvimento parental e os resultados acadêmicos corroboraram estes resultados, demonstrando uma correlação significativa e positiva ($r = 0,14$, $p = 0,003$).

Estudos recentes demonstram que a relação pai-filho desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem dos alunos (Tus, 2021), emergindo como um fator significativo que influencia tanto o desempenho acadêmico quanto a vida diária dos alunos (Carmona-Halty et al., 2020; Liu et al., 2021). A comunicação eficaz entre pais e filhos, bem como o stress negativo (Janssens et al., 2021; Tang et al., 2021) têm um impacto considerável e positivo no desempenho acadêmico (Carmona-Halty et al., 2020; Tus, 2021). Li (2018), também destacou que a comunicação entre pais e filhos e as atividades em conjunto podem melhorar significativamente o desempenho acadêmico dos alunos. Nesse sentido, um ambiente familiar favorável e apoio doméstico podem melhorar significativamente o desempenho acadêmico (Shek, 1997; Yuan et al., 2016). Além disso, estudos também indicam que a presença ativa da família está associada a percepções positivas por parte das crianças (Alcalay et al., 2005), e contribui para a criação de um ambiente escolar propício e favorável (Cowan et al., 2012).

No entanto, quanto existe conflitos intensos entre pais e filhos, as crianças podem encarar o envolvimento educacional dos pais como uma intromissão nas suas vidas diárias, o que resulta numa menor motivação para um comportamento positivo (Stright e Yeo, 2014, citado por Liu et al., 2022). Segundo Wallace & Hentgens (2017), citado por Tus, 2021, a adoção de tratamentos prejudiciais, tais como o abuso físico, gritos e outras formas de punição, impacta negativamente o desempenho e os resultados acadêmicos das crianças. De outra forma, a participação ativa dos pais na educação dos alunos, tem demonstrado motivá-los e impulsioná-los em direção ao sucesso. Para além disso, a pressão académica pode ter um impacto significativo na saúde física e mental, nas relações familiares e na felicidade dos adolescentes (Sun et al., 2011; Zhang et al., 2016). A pressão académica refere-se à tensão, desconforto e outras emoções resultantes da pressão exercida pela escola, família e sociedade durante o processo de aprendizagem (Luo et al., 2020; Zhang et al., 2016). Estudos mostram que os professores e pais possuem expectativas mais elevadas em relação ao desempenho académico de adolescentes bem sucedidos, resultando numa pressão académica maior. Quando o desempenho académico não atende às expectativas, isso pode resultar em emoções negativas, levando a comportamentos desviantes (Ma et al., 2018; Çelik, 2019). Alguns estudos

descobriram que o conflito entre pais e filhos atua como um moderador na relação entre pressão acadêmica e desvio comportamental dos adolescentes (Kuang, 2011).

De acordo com a investigação realizada por Li et al. (2022), o estudo analisou um total de 417 estudantes universitários chineses, para investigar os efeitos das relações pais-filhos no seu desempenho acadêmico, assim como os papéis mediadores da gratidão e do capital psicológico. O estudo utilizou o Modelo de Equações Estruturais (SEM) para construir o modelo de efeito principal da relação pais-filhos no desempenho acadêmico. Os resultados indicaram uma relação significativa e positiva entre as relações entre pais e filhos e o desempenho acadêmico de estudantes universitários ($\beta = 0,79$, $p < 0,001$). Além disso, as relações entre pais e filhos foram responsáveis por 62% da variação no desempenho acadêmico (SMC = 0,62). Segundo o estudo realizado por Jiang et al. (2022), que aborda principalmente a influência da pressão acadêmica no comportamento problemático dos adolescentes e a possível relação entre ambos, examinando fatores como o autocontrole, conflitos entre pais e filhos e o bem-estar subjetivo. Foram utilizados como amostra 2.465 adolescentes com idades entre 10 e 15 anos. Os resultados evidenciam que a pressão acadêmica exerce uma influência significativa no comportamento problemático dos adolescentes, com um efeito total de 0,19 ($p < 0,001$) e um efeito direto de 0,14 ($p < 0,001$). A pressão acadêmica também influencia positivamente no conflito entre pais e filhos ($\beta = 0,09$, $p < 0,001$), que por sua vez tem também um impacto direto no comportamento problemático dos adolescentes ($\beta=0,10$, $p < 0,01$). O estudo concluiu que a pressão acadêmica tem uma influência considerável no comportamento problemático dos adolescentes, indicando que quanto maior a pressão acadêmica, maior o risco de comportamentos problemáticos entre adolescentes.

4.1. Desempenho acadêmico das crianças e competências socioemocionais

A ocorrência de um ambiente desfavorável durante a infância aumenta a probabilidade de desenvolver fracas competências sociais e emocionais nas crianças (McCoy et al., 2018; Sibley et al., 2019), bem como de um desempenho acadêmico inferior (Murry et al., 2011). Evidências empíricas anteriores sugerem que as competências socioemocionais e o desempenho acadêmico são interdependentes, visto que se influenciam mutuamente ao longo do tempo. De acordo com Nix et al. (2013), o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças influencia diretamente o seu envolvimento na aprendizagem, facilitando, assim, o seu desempenho acadêmico atual e futuro. Além disso, existe um reconhecimento crescente do papel das competências socioemocionais na aprendizagem

acadêmica e nos resultados acadêmicos das crianças (Panadero & Alonso-Tapia, 2013; Panadero et al., 2017; Heckman & Rubenstein, 2001). A presença de competências socioemocionais mais fortes em idades precoces está associada a uma melhor capacidade de lidar com dificuldades acadêmicas (Denham et al., 2014). A promoção de competências socioemocionais pode prevenir problemas de saúde mental, contribuir para um melhor desempenho acadêmico e promover um melhor ajuste comportamental (Taylor et al., 2017; Weissberg et al., 2015)

Segundo a investigação realizada por Huang e Zeng (2023), foram examinadas as relações entre o desempenho acadêmico dos alunos e as suas competências sociais e emocionais. Incluiu uma amostra de 5.703 alunos do quarto ao sexto ano de áreas menos privilegiadas. Os resultados indicaram uma correlação positiva notável entre o desempenho acadêmico dos alunos e as suas competências socioemocionais. Foi revelado que um desempenho acadêmico mais elevado está associado a uma melhor competências social e emocional nos alunos ($\beta = 0,178$, $p < 0,001$). A modelação de equações estruturais demonstrou que tanto a perceção que os alunos têm de si próprios (auto-eficácia) como a sua relação com figuras importantes (relação professor-aluno), desempenharam papéis mediadores na associação entre o desempenho acadêmico e as competências sociais e emocionais, com o caminho indireto responsável por 66,66% do efeito total.

Segundo um estudo longitudinal realizado por Welsh et al., (2001), a relação entre as competências sociais e académicas foi examinada num grupo de 163 crianças em idade escolar, utilizando modelos de equações estruturais para determinar a direção da influência entre estes dois domínios ao longo do tempo. A aceitação social, comportamentos pró-sociais e agressivos foram avaliados por professores e colegas, enquanto o desempenho acadêmico foi medido por meio das notas de português e matemática. Os resultados destacaram a influência significativa da competência académica para a competência social posterior, onde a competência académica estava positivamente ligada à competência social positiva ($\beta = .22$, $SE = 0.04$) e negativamente ligada à competência social negativa ($\beta = -.24$, $SE = 0.09$). É importante observar que uma via de influência da competência social para a competência académica posterior foi observada do 2.º para o 3.º ano, com um coeficiente positivo significativo da Competência Social Positiva para a Competência Académica ($\beta = .47$, $SE = 0.14$). Para concluir, os resultados indicam que, numa amostra bem ajustada de crianças em idade escolar, comportamentos sociais positivos (em oposição aos comportamentos sociais negativos) estão diretamente relacionados com o desempenho acadêmico ao longo do tempo.

Uma pesquisa mais recente, como a de Hammer et al. (2018), este estudo utilizou o modelo de equações estruturais, um conjunto mais amplo de antecedentes e medidas de desenvolvimento socioemocional para compreender as suas relações com resultados acadêmicos futuros. Foram recolhidos dados através dos pais sobre uma amostra de 10.080 crianças com idades entre os 3 e 5 anos de idade, juntamente com a avaliação académica aos 7 anos de idade, do Millennium Cohort Study. Os resultados demonstraram que diferentes aspetos do desenvolvimento socioemocional na primeira infância, incluindo a autorregulação, a hiperatividade, os problemas emocionais e os problemas com os pares, individualmente influenciam o desempenho académico no ensino básico e secundário. Fatores ambientais e demográficos também foram vistos como influenciadores do desenvolvimento académico de uma criança. Em contraste com modelos anteriores, constatou-se que o estilo parental (PRI) mantém uma associação direta significativa com os resultados da literacia.

5. Competências Socio Emocionais

A OCDE (2015) define competências socioemocionais como: *“capacidades individuais que (a) se manifestam em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, (b) pode ser desenvolvido por meio de experiências de aprendizagem, e (c) influenciar importantes resultados socioeconómicos ao longo da vida de um indivíduo”*. De acordo com a definição da OCDE (2015), é possível promover o desenvolvimento de competências socioemocionais através de ambientes de apoio (Durlak et al., 2015; Kautz et al., 2014). É também descrita como o processo através do qual as crianças obtêm conhecimentos, atitudes e capacidade para identificar e controlar as suas emoções, estabelecer e realizar objetivos positivos, expressar afeto e consideração pelos outros, formar e manter relacionamentos positivos, tomar decisões responsáveis e lidar eficazmente com situações interpessoais (Payton et al., 2008) (pp. 5–6). Reconhece-se que o processo de aquisição e aplicação das competências socioemocionais (que inclui conhecimentos, habilidades e atitudes) é uma parte fundamental da educação e do desenvolvimento humano, e é definido como aprendizagem socioemocional (CASEL, 2020).

É amplamente aceite que as principais competências intrapessoais e interpessoais que compõem a competência socioemocional incluem autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. Tais competências desempenham um papel crucial em diversas áreas da vida (Zins et al., 2004; CASEL, 2020) e são fundamentais para o desenvolvimento do bem-estar, saúde mental, raciocínio moral,

desempenho acadêmico e motivação para alcançar objetivos (Durlak et al., 2011). A infância e adolescência não são apenas períodos cruciais para o desenvolvimento dessas habilidades (Durlak et al., 2015; Kautz et al., 2014), mas também representam os períodos que mais transformam as competências (Soto et al., 2011; Steinberg et al., 2008). Portanto, as idades entre 10 e 15 anos são essenciais para o desenvolvimento de competências socioemocionais, que constituem os alicerces para o desenvolvimento futuro e sucesso na vida (OCDE, 2015). Vários estudos também indicam que um nível elevado de competências sociais e emocionais serve como um fator protetor contra comportamentos problemáticos (Nasaescu et al., 2018).

6. “Big Five Model”

A taxomia “Big Five”, distingue cinco dimensões básicas de personalidade (Amabilidade, Conscienciosidade, Extroversão, Estabilidade emocional e Abertura à experiência) e proporciona um resumo simples e eficaz das competências socioemocionais (John e De Fruyt, 2015; Abrahams et al., 2019; Lipnevich et al., 2017). Este modelo elucida as competências socioemocionais das crianças e jovens que podem ser organizadas hierarquicamente, ou seja, cada dimensão pode ser subdividida em subdomínios.

O modelo “Big Five” foi desenvolvido através de variadas perspectivas de pesquisa (Digman, 1990; Goldberg, 1982; McCrae e Costa Jr, 1987; Norman, 1963; Tupes e Christal, 1958, citado por Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019). E foi estabelecido com o propósito de reconhecer a estrutura geral das principais dimensões da personalidade humana. Cada dimensão engloba um conjunto de pensamentos, sentimentos e comportamentos inter-relacionados e por isso pode ser subdividido em subdomínios mais específicos, por exemplo, a “Amabilidade”, reflete uma orientação pró-social e comunitária em relação aos outros e por isso pode ser subdividida em subdomínios como altruísmo e sensibilidade. Tendo como referencial o Estudo da OCDE sobre Habilidades Sociais e Emocionais (Chernyshenko et al., 2018), foram examinadas sete taxonomias em busca de sobreposições, semelhanças e diferenças conceituais, usadas para desenvolver as principais competências socioemocionais a serem incluídas no estudo, que de seguida serviram como ponto de partida para o desenvolvimento de uma estrutura comum.

Neste modelo é também possível observar que competências socioemocionais que pertencem ao domínio “Consciência”, executam um papel essencial no sucesso educacional (Almlund et al., 2011; Heckman et al., 2006). A satisfação com a vida e o bem-estar pessoal são muitíssimo afetadas pelas competências socioemocionais, designadamente pertencentes ao domínio da “Regulação Emocional” (Tauber et al., 2016). Fica demonstrado e compreendido,

após uma grande pesquisa, que os traços de personalidade são maleáveis e estão submetidos a diversas influências. É possível concluir que as características podem ser modificadas através da experiência, educação, influência dos pais e intervenções específicas (Srivastava et al., 2003, citado por Kankaraš & Suarez-Alvarez, 2019).

John & De Fruyt (2015), sugeriu incluir as seguintes medidas por entender que as subdimensões são mais descritivas, específicas e precisas, o que gera intervenções mais eficientes: Para a Consciência analisou-se o “desempenho de tarefas”, que revela os que podem permanecer nas tarefas pois são escrupulosos, autodisciplinados e persistentes, e que têm tendência a ser grandes realizadores, designadamente no que toca a educação e resultados de trabalho. Na Estabilidade emocional analisou-se a “regulação emocional”, que engloba competências que possibilitam aos sujeitos gerir experiências emocionais negativas e fatores de stress. Conseguir regular as emoções é fundamental para diversos resultados de vida e aparenta ser um precursor de importância de uma melhor saúde mental e física. Para a Extroversão analisou-se o “envolvimento com outros”, que diz respeito aos indivíduos que são energéticos, positivos e assertivos, pois o envolvimento com outros é essencial para a liderança e tende a conduzir a melhores resultados de emprego. Pessoas extrovertidas, mais rapidamente que os outros, constroem redes de apoio social, o que é positivo para os resultados em termos de saúde mental. Na Concordância analisou-se a “colaboração”, uma vez que as pessoas que estão abertas à colaboração podem ser solidárias com os outros e manifestar altruísmo. Agreeableness traduz-se em relações de melhor qualidade, comportamentos mais pró-sociais e menos problemas de comportamento. E por último, a “Abertura à experiência” ou “Open-mindedness” que representa a abertura de espírito, que tem benefícios positivos para toda a vida e parece preparar melhor os indivíduos para lidar com as mudanças da vida, bem como beneficiar os resultados escolares.

III. Problemática

A problemática do presente estudo, centra-se em torno das relações entre o envolvimento parental, as competências socio emocionais e o desempenho académico estabelecendo-se como objetivo geral relacionar o envolvimento parental e as competências socio emocionais das crianças. Entre estas escolhemos analisar, o desempenho de tarefas, regulação emocional, envolvimento com os outros, colaboração e “abertura à experiência”. Adicionalmente pretendemos relacionar com o desempenho académico das crianças.

A partir deste objetivo geral, foram desenvolvidos objetivos específicos: 1) Validação das medidas que foram utilizadas; 2) Utilizar as dimensões “Relações de proximidade”; “Relacionamento entre pais e filhos, comunicação/autoridade”; “Pressão parental para superar”; “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre pais e filhos”, para avaliar o envolvimento parental; 3) Através de uma escala de competências socioemocionais, obter informações acerca da percepção das crianças e dos pais sobre as competências socioemocionais tais como, nível do desempenho de tarefas, regulação emocional, envolvimento com os outros, colaboração e “abertura à experiência”.

A revisão de literatura realizada indica que é necessário compreender o papel do envolvimento parental no desempenho acadêmico das crianças, mas é igualmente decisivo expandir o foco para resultados não acadêmicos (Pomerantz et al., 2007). Os pais e o seu envolvimento educativo familiar são considerados uma fonte essencial e papel significativo de apoio ao desenvolvimento e promoção das competências sociais das crianças (McWayne et al., 2004; Brajša-Žganec et al., 2019, citado por Liu et al., 2022). De acordo com a revisão de literatura realizada, existe um crescente reconhecimento de que as famílias desempenham um papel crucial para a realização dos seus filhos, existindo diversos estudos que exploram o impacto do envolvimento dos pais na realização dos alunos, demonstrando que existe uma associação globalmente positiva entre o envolvimento dos pais e o sucesso escolar das crianças em idade escolar (Wilder, 2014, citado por Kim 2022).

Ao considerar as dimensões: “Relações de proximidade”; “Relacionamento entre pais e filhos, comunicação/autoridade”; “Pressão parental para superar”; “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre pais e filhos”, como diferentes aspetos de envolvimento parental, este estudo pode contribuir significativamente para uma compreensão destas dimensões poderem estar relacionados com as competências socioemocionais em crianças, permitindo investigar se a utilização destas dimensões promovem ambientes saudáveis para a criação de competências socioemocionais positivas. Considera-se igualmente importante, perceber de que forma o envolvimento parental está relacionado com o desempenho acadêmico de crianças, avaliado através das suas notas. Consequentemente, este estudo é pertinente, no sentido em que traz à investigação na área da psicologia da educação, conhecimentos sobre como o envolvimento parental se relaciona com as competências socioemocionais das crianças e com o desempenho acadêmico, ou seja, esta investigação pode trazer uma mais vasta informação, no sentido em que contribui para fornecer uma base sólida para a implementação de estratégias eficazes de educação dos filhos, para sucesso acadêmico das mesmas e bem-estar geral, pois os pais podem ser encorajados a adotar práticas parentais mais eficazes,

promovendo um ambiente de apoio e comunicação aberta em casa, o que pode influenciar o desenvolvimento socioemocional dos seus filhos.

Questões de Investigação e Hipóteses:

Os estudos revistos evidenciaram que o envolvimento parental se relaciona positivamente quer com o desempenho académico dos estudantes (Cosso et al., 2022; Hill & Taylor, 2004; Pomerantz et al., 2012) quer com o desenvolvimento social e emocional das crianças (Barger, 2019, Cosso et al., 2022; El Nokali et al., 2010; Pomerantz et al., 2007, 2012). Aspectos do envolvimento parental como sejam a expressividade dos pais, o apoio emocional, a comunicação positiva, um ambiente saudável e a proximidade na relação pai-filho estão positivamente ligados às aptidões sociais das crianças (Bornstein, 1995; Denham et al., 1997; Denham, 1998; Jones Harden et al., 2000; Leidy et al., 2010; Marschark, 1993^a; Stinson, 1994; Zhou et al., 2002, citado por Liu et al., 2022). Por outro lado, práticas parentais negativas (p. ex., cuidados arbitrários e inconsistentes, falta de afeto, comunicação inadequada e práticas punitivas) e dificuldades familiares (p. ex., falta de recursos, conflito familiar e baixa sensibilidade materna) associam-se negativamente às competências socioemocionais e ao rendimento académico (Baumrind et al., 2010; Bhide et al., 2019; Whittaker et al., 2011).

Baseadas nestas investigações foram definidas a seguinte questão de investigação e hipóteses:

Q.I. 1 – Como é que o envolvimento parental se relaciona com o desenvolvimento das competências socio emocionais das crianças?

Hipótese 1: É expectável que o envolvimento parental reportado pelos encarregados de educação e pelas crianças, esteja positivamente relacionado com o nível de desenvolvimento de competências socio emocionais das crianças.

Hipótese 1a: Espera-se que as dimensões “Relações de Proximidade” e “Relacionamento entre pais e filhos (comunicação)”, percecionadas pelas crianças, estejam positivamente relacionadas com as competências socioemocionais das crianças.

Hipótese 1b: Espera-se que as dimensões “Pressão Parental para Superar” e “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre pais e filhos” e “Relacionamento entre pais e filhos (autoridade)”, percecionadas pelas crianças, estejam negativamente relacionadas com as competências socioemocionais das crianças.

Hipótese 1c: Espera-se que a dimensão “Relacionamento entre pais e filhos (comunicação)”, percebida pelos pais, esteja positivamente relacionada com as competências socioemocionais das crianças.

Hipótese 1d: Espera-se que a dimensão “Relacionamento entre pais e filhos (autoridade)”, percebida pelos pais, esteja negativamente relacionada com as competências socioemocionais das crianças.

De acordo com a literatura foi evidenciado que as percepções e avaliações significativas dos jovens por parte de outros que lhes são significativos podem ter impacto no seu bem-estar emocional (Jacquez et al., 2004). Neste sentido, verificou-se um nível elevado de concordância entre pais e adolescentes relativamente aos problemas emocionais e comportamentais (Petot et al., 2011; Wang et al., 2014; Žukauskienė et al., 2004).

Suportadas nestas investigações foram definidas a seguinte questão de investigação e hipótese:

Q.I.2 – Como é que o hétero reporte de competências sociais e emocionais dos filhos, por parte dos pais, se relaciona com o auto reporte que as crianças fazem dessas mesmas competências?

Hipótese 2: É esperado que o hétero reporte de competências sociais e emocionais dos filhos, por parte dos pais, esteja positivamente relacionado com o auto reporte que as crianças fazem sobre essas mesmas competências.

A investigação evidenciou que o envolvimento parental está significativamente associado ao desempenho académico (Fan & Chen, 2001), especificamente, crianças com pais menos envolvidos têm um desempenho académico inferior comparadas com crianças com pais mais envolvidos (Lara et al., 2019). Aspectos como a comunicação eficaz na relação pai-filho reduz o stress negativo e melhora o desempenho académico, bem como um ambiente de proximidade entre pais e filhos (Carmona-Halty et al., 2020; Janssens et al., 2021; Stright e Yeo, 2014, citado por Liu et al., 2022; Tang et al., 2021; Tus, 2021). Por outro lado, crianças tratadas de forma negativa (p. ex, abuso físico, castigos severos e pressão académica), pode levar a um impacto negativo no desempenho académico e a comportamentos desviantes (Jiang et al., 2022; Wallace & Hentgens, 2017, citado por Tus, 2021)

Tendo por base estes estudos foram formuladas a seguinte questão de investigação e hipóteses:

Q.I.3 – De que forma é que o envolvimento parental está relacionado com o desempenho académico das crianças?

Hipótese 3: É esperado que o envolvimento parental, esteja positivamente associado ao desempenho académico das crianças, Língua Portuguesa, Matemática e Artes.

Hipótese 3 a: É esperado que o envolvimento parental, avaliado através das dimensões “Relações entre Pais e Filhos (Comunicação)” e “Relações de Proximidade”, percecionadas pelas crianças, esteja positivamente associado ao desempenho académico das mesmas, Língua Portuguesa, Matemática e Artes.

Hipótese 3b: É esperado que o envolvimento parental, avaliado através das dimensões, “Relações entre Pais e Filhos (Autoridade)”; “Pressão Parental para Superar”; “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre Pais e Filhos”, percecionadas pelas crianças, esteja negativamente associado ao desempenho académico das mesmas, Língua Portuguesa, Matemática e Artes.

Hipótese 3c: É esperado que o envolvimento parental, avaliado através das dimensões “Relações entre Pais e Filhos (Comunicação)”, percecionado pelos pais, esteja positivamente associado ao desempenho académico das crianças, Língua Portuguesa, Matemática e Artes.

Hipótese 3d: É esperado que o envolvimento parental, avaliado através das dimensões, “Relações entre Pais e Filhos (Autoridade)”, percecionado pelos pais, esteja negativamente associado ao desempenho académico das crianças, Língua Portuguesa, Matemática e Artes.

As investigações realizadas demonstram que o rendimento académico influenciou a competência social e vice-versa (Welsh et al., 2001), bem como contributos do contexto socioemocional, ambiental e demográfico da criança (Hammer et al., 2018). Portanto, o desempenho académico dos alunos demonstrou ligações positivas com as suas competências socioemocionais (Huang & Zeng, 2023).

Nesta linha, foram definidas a seguinte questão de investigação e hipótese:

Q.I.4. – De que forma é que o desempenho académico está relacionado com as competências sociais e emocionais das crianças, através da perceção das mesmas e da dos respetivos pais?

Hipótese 4: É esperado as competências sociais e emocionais das crianças, estejam positivamente relacionadas com o desempenho académico das mesmas, através da própria perceção e da dos respetivos pais.

IV.Método

1. Delineamento do estudo

O presente estudo é um estudo descritivo, na medida em que será feita uma caracterização das diversas competências socio emocionais, do envolvimento parental e do desempenho académico (Gil, 2008). Para além disso, é também correlacional (Almeida & Freire, 1997), pois vamos relacionar o envolvimento parental através de dimensões como a “Relações de Proximidade”; “Relações entre Pais e Filhos (Comunicação)”; “Relações entre Pais e Filhos (Autoridade)”; “Pressão Parental para Superar”; “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre Pais e Filhos”, às competências socioemocionais dos filhos. O estudo utiliza dados de um inquérito realizado pela “OCDE”, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, incidindo sobre a avaliação de competências socioemocionais de jovens (10 anos). Para além das competências socioemocionais foram igualmente inquiridos os respetivos encarregados de educação relativamente a variáveis associadas à parentalidade. Foram também utilizadas notas das crianças em Artes, Português e Matemática, de forma a avaliar o desempenho académico das mesmas. Os dados foram recolhidos pela organização internacional “OCDE” em 2021, para fornecer informações sobre competências sociais e emocionais dos alunos, identificar fatores que influenciam essas competências nos ambientes escolar, doméstico e entre pares, mostrar como os contextos cultural e socioeconómico afetam essas competências e demonstrar que é possível recolher informação viável sobre competências sociais e emocionais em diversas populações e contextos.

2. Participantes

Para a realização do presente estudo contou-se com a utilização de um questionário realizado num único momento, direcionado a um grupo de alunos, do ensino básico, com 10 anos de idade em Sintra (Portugal). Foram inquiridos alunos de todas as escolas públicas e privadas, assim como os respetivos pais. Foi definida uma amostra de cerca de 831 alunos para o grupo de alunos e seus respetivos pais. A seleção da amostra consistiu em definir uma amostra aleatória inicial de escolas, seguida de uma seleção aleatória dos alunos nas escolas incluídas na amostra.

Os participantes deste estudo são 831 crianças entre os 10 e os 11 anos, e os seus respetivos pais, mães, que frequentam as escolas públicas e privadas dos agrupamentos de escolas de Sintra. Em relação ao género da criança, predomina o Feminino, com 449 alunos,

em detrimento do Masculino, com 355 alunos. Relativamente ao “Prefiro não responder”, obtiveram-se 13 respostas de alunos e em “Outra resposta” obteve-se a resposta de 1 aluno (Anexo 4). Estas crianças têm idades compreendidas entre os 10,33 (mínimo) e os 11,42 anos (máximo) ($M = 10,83$ anos; $DP = 0,30013$). Treze alunos não responderam a esta questão (Anexo 5).

Relativamente ao ano em que a criança frequenta, varia entre o 1º ano e o 11º ano. Sendo que 10 alunos responderam 1º ano, 5 alunos responderam 2º ano, 3 alunos responderam 3º ano, 32 alunos responderam 4º ano, 436 responderam 5º ano, 292 alunos responderam 6º ano, 3 alunos responderam 7º ano, 1 aluno respondeu 8º ano, 2 alunos responderam 9º ano, 10 alunos responderam 10º ano e 6 alunos responderam 11º ano. Trinta e um alunos não responderam a esta questão (Anexo 6).

Sobre o país em que estas crianças nasceram, sendo que 714 referem que nasceram em Portugal, 48 nasceram noutra país (24 referem terem nascido num país de língua oficial portuguesa e 21 nasceram noutra país). Quarenta e oito alunos não responderam a esta questão (Anexo 7). Relativamente à língua que costumam falar em casa, 742 referem falar português, 14 falam Crioulo e 33 participantes falam outra língua. Quarenta e dois alunos não responderam a esta questão (Anexo 8).

Em relação a quem preenche o questionário por parte dos pais, 569 participantes que preencheram são mães, 7 são tutoras (“Other female guardian”), 118 participantes que responderam são pais, 3 são tutores (“Other male guardian”). Cento e trinta e quatro pais não responderam a esta questão (Anexo 9). Relativamente à idade da mãe ou tutora, uma participante tem a 24 anos ou menos, 18 participantes têm idades compreendidas entre 25-29 anos, 201 participantes têm idade compreendidas entre 30-39 anos, 435 participantes têm idades compreendidas entre 40-49 anos e 40 participantes têm idade superior a 50 anos. Cento e trinta participantes não responderam a esta questão (Anexo 10). Relativamente à idade dos pais ou tutores, uma participante tem idades compreendidas entre 24 ou menos, 7 participantes têm idades compreendidas entre 25-29 anos, 132 participantes têm idades compreendidas entre 30-39 anos, 408 participantes têm idades compreendidas entre 40-49 anos e 93 participantes têm idade superior a 50 anos, 6 participantes faleceram. Cento e oitenta e quatro participantes não responderam a esta questão (Anexo 10).

Sobre as habilitações literárias da mãe/tutora (“Nível mais elevado de educação formal completado pela mãe/tutora”), estes variam entre o Ensino primário e o Ensino Superior, sendo que 49 participantes têm o Ensino primário, 67 participantes o 2º/3º ciclo do ensino básico, 275 participantes o ensino secundário e 295 participantes têm o ensino superior. Cento e quarenta

e cinco participantes não responderam a esta questão (Anexo 11). Relativamente às habilitações literárias do pai/tutor (“Nível mais elevado de educação formal completado pelo pai/tutor”), estes variam entre o Ensino primário e o Ensino Superior, sendo que 65 participantes têm o Ensino primário, 107 participantes têm o 2º/3º ciclo do ensino básico, 257 participantes têm o Ensino secundário e 224 participantes têm o Ensino superior. Cento e setenta e oito participantes não responderam a esta questão (Anexo 11).

No que diz respeito à caracterização da fratria, 379 participantes responderam que não têm nenhum irmão mais novo, 224 participantes responderam “Um”, 38 participantes responderam “Dois”, 3 participantes responderam “Três”, 8 participantes responderam “Mais que Três”. Cento e setenta e nove participantes não responderam a esta questão (Anexo 12). Relativamente aos irmãos mais velhos, 326 participantes responderam “Nenhum”, 253 participantes responderam “Um”, 56 participantes responderam “Dois”, 14 participantes responderam “Três”, 14 participantes responderam “Mais que Três”. Cento e sessenta e oito participantes não responderam a esta questão (Anexo 12). Relativamente aos irmãos da mesma idade, 597 participantes responderam “Nenhum”, 18 participantes responderam “Um”, 3 participantes responderam “Mais que Três”. Duzentos e treze participantes não responderam a esta questão (Anexo 12).

Acerca da situação de emprego da mãe/tutora, 64 participantes responderam que “Não trabalham”, 104 participantes responderam que fazem “Trabalho a tempo parcial” e 523 participantes responderam que fazem “Trabalho a tempo inteiro”. Cento e quarenta participantes não responderam a esta questão (Anexo 13). Acerca da situação de emprego do pai/tutor, 25 participantes responderam que “Não trabalham”, 64 participantes responderam que fazem “Trabalho a tempo parcial”, 568 participantes responderam que fazem “Trabalho a tempo inteiro”. Cento e setenta e quatro participantes não responderam a esta questão (Anexo 13).

Sobre em que país a mãe ou tutora nasceu, obteve-se as seguintes repostas, 511 participantes nasceram em Portugal, 121 nasceram num país de língua oficial portuguesa e 54 participantes nasceram noutra país. Cento e quarenta e cinco participantes não responderam a esta questão (Anexo 14). Sobre em que país o pai ou tutor nasceu, obtiveram-se as seguintes repostas, 521 participantes nasceram em Portugal, 108 participantes nasceram num país de língua oficial portuguesa e 45 participantes nasceram noutra país. Cento e cinquenta e sete participantes não responderam a esta questão (Anexo 14).

Relativamente à língua que costumam falar em casa, obtiveram-se as seguintes respostas por parte da mãe ou tutora, 651 participantes falam português, 18 falam Crioulo e 18

participantes falam outra língua. Cento e quarenta e quatro participantes não responderam a esta questão (Anexo 15). Obtiveram-se as seguintes respostas por parte do pai ou tutor, 636 participantes falam português, 13 falam Crioulo, 18 participantes falam outra língua. Onde 164 participantes não responderam a esta questão (Anexo 15).

Quanto à questão se “O seu filho já experimentou algum dos seguintes problemas ou dificuldades”, verifica-se no (Anexo 16), que a maioria das crianças não apresenta dificuldades de visão, audição e mobilidade. Mas relativamente a dificuldades de aprendizagem (78 respostas de “Sim” em 685 válidas), socio emocionais (72 respostas de “Sim” em 685 válidas), comportamento (58 respostas de “Sim” em 684 válidas) e baixo peso à nascença (71 respostas de “Sim” em 685 válidas) os resultados já são um pouco mais elevados.

3. Instrumentos

De seguida, são apresentados os instrumentos utilizados no presente estudo: “*Study on Social and Emotional Skills (SSES)* (Traduzido para Português). “*Study on Social and Emotional Skills (SSES) (Student Questionnaire, Younger Court)* (Traduzido para Português); “*Study on Social and Emotional Skills (SSES) (Parent Questionnaire)* (Traduzido para Português);

3.1. “Study on Social and Emotional Skills (SSES) (Traduzido para Português)”

3.1.1. Descrição geral do instrumento

O questionário SSES avalia as competências sociais e emocionais dos alunos, mas recolhe igualmente informação junto dos seus pais, professores e diretores da escola. Os instrumentos de aferição do SSES consistem em testemunhos do aluno e dos pais e professores, sobre os comportamentos, pensamentos e sentimentos característicos dos alunos. O SSES recolhe igualmente informação sobre as origens dos alunos e dos seus pais, sobre os contextos de aprendizagem na família, na escola e na comunidade, através de quatro questionários de contexto elaborados para alunos, pais, professores e diretores de escola. No entanto, foram utilizados para este estudo somente os questionários concebidos para alunos e pais.

3.1.1.2. Dimensões

Este instrumento desenvolvido pela OCDE (Kankaraš et al., 2019; OECD, in press). Trata-se de um instrumento baseado no modelo “Big Five” (Goldberg, 1990) e inclui 15

competências socio emocionais agrupadas em 5 domínios, que é composto por 120 itens, onde existem itens invertidos, tanto na versão dos alunos mais novos, como na dos pais:

3.1.1.3. Medidas do questionário das crianças:

Tabela 1

Distribuição dos itens relacionados com as competências socioemocionais pelas dimensões e subescalas do questionário das crianças

Dimensão	Subescala	Descrição	Exemplo
Abertura de Espírito	Curiosidade (8 itens)	Interesse por ideias e gosto pela aprendizagem, compreensão e exploração intelectual.	“Eu tenho curiosidade sobre muitas coisas diferentes.”
	Tolerância (8 itens)	Está aberto a diferentes pontos de vista, valoriza a diversidade.	“Eu sinto-me confortável em novos ambientes culturais.”
	Criatividade (8 itens)	Criar novas formas de fazer ou pensar sobre as coisas através da exploração, da aprendizagem com o insucesso e da visão.	“Eu encontro novas maneiras de fazer coisas.”
Desempenho de Tarefas	Responsabilidade (8 itens)	Ser capaz de honrar os seus compromissos, ser pontual e fiável.	“Eu sou confiável e podem sempre contar comigo.”
	Autocontrolo (8 itens)	Capaz de evitar distrações e impulsos súbitos, a fim de atingir objetivos pessoais.	“Eu tenho cuidado com o que digo aos outros.”
	Persistência (8 itens)	Perseverar tarefas e atividades até à sua conclusão.	“Eu executo uma tarefa até ao fim.”

	Sociabilidade (8 itens)	Capacidade de se aproximar dos outros, tanto amigos como estranhos, iniciando e mantendo conexões sociais.	“Eu tenho muitos amigos.”
Relação com os outros	Assertividade (8 itens)	Capacidade de exprimir com confiança opiniões, necessidades e sentimentos.	“Eu sou um(a) líder”
	Energia (8 itens)	Encarar a vida quotidiana com energia, entusiasmo e espontaneidade.	“Eu tenho muita energia.”
Colaboração	Empatia (8 itens)	Compreender e cuidar dos outros e do seu bem-estar.	“É importante para mim que os meus amigos estejam bem.”
	Confiança (8 itens)	Assumir que os outros têm, em geral, boas intenções e perdoar os que cometem erros.	“Eu acredito que os meus amigos guardam os meus segredos.”
	Cooperação (8 itens)	Viver em harmonia com os outros e valorizar a interconexão entre todas as pessoas.	“Eu gosto de ajudar os outros”
Regulação Emocional	Resistência ao Stress (8 itens)	Eficácia na gestão da ansiedade e capacidade de resolver problemas com calma.	“Eu fico nervoso(a) facilmente.”
	Otimismo (8 itens)	Expectativas positivas e otimistas em relação a si próprio e à vida em geral.	“Eu acordo feliz quase todos os dias.”

Controlo Emocional (8 itens)	Estratégias eficazes para “Eu não me chateio regular o temperamento e a facilmente.” irritação perante as frustrações.
------------------------------	--

Para cada item os participantes responderam através de uma escala em formato tipo *likert* com cinco descritores associados, de concordância/discordância (1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem Discordo; 4-Concordo; 5-Concordo Totalmente).

3.1.1.4. Complementarmente, foi recolhida informação sobre diversas medidas no questionário das crianças tais como: 1) “Caracterização sociodemográfica”, que nos indica informações básicas para avaliar os principais indicadores sociodemográficos; 2) “Pressão parental para superar”; “Relações de proximidade”; “Relacionamento entre pais e filhos”; “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre pais e filhos”, que vai avaliar a dimensão de “Envolvimento Parental”.

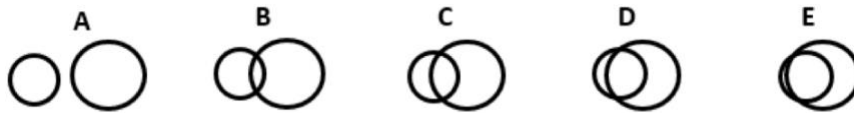
Descrição detalhada das medidas:

Caracterização sociodemográfica (6 itens) : Este questionário coleta informações básicas para avaliar os principais indicadores sociodemográficos que podem influenciar as competências sociais e emocionais dos alunos, bem como os seus resultados escolares, bem-estar, estrutura familiar, situação socioeconómica. As perguntas abrangem a data de nascimento, por mês e ano, o nível escolar, sexo, nacionalidade e naturalidade, língua falada em casa e situação socioeconómica dos seus pais. (e.g.: Em que mês e ano nasceste?).

Pressão parental para superar (2 itens): Esta subdimensão avalia a perceção das crianças sobre o que os seus pais esperam delas em diversas situações, seja na escola, seja fora da escola. (E.g: “Os meus PAIS esperam que eu seja perfeito(a) em tudo o que faço.”). Os participantes responderam através de uma escala em formato tipo *likert* com cinco descritores associados, de concordância/discordância (1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem Discordo; 4-Concordo; 5-Concordo Totalmente).

Relações de proximidade (2 itens): Esta subdimensão avalia a perceção de proximidade das crianças com a família através de uma versão modificada da escala Circles of Closeness com um conjunto de círculos sobrepostos (Uleman et al., 2000[196]) (E.g: “Quão próximo és: a. Da

tua mãe”). Os alunos responderam através de uma escala gráfica, onde são apresentados 5 círculos com a imagem de dois círculos com diferentes graus de sobreposição e foi pedido que escolhessem qual o par de círculos que melhor descreve o seu relacionamento com um determinado grupo.



Relacionamento entre pais e filhos (8 itens): Esta subdimensão está dividida entre Compreensão/Comunicação e Autoridade, que avalia a percepção das crianças relativamente ao que sentem sobre se os pais (mãe e pai) as ouvem/compreendem ou castigam/rigorosos (E.g: “A minha mãe compreende-me.”). Os participantes responderam através de uma escala em formato tipo *likert* com quatro descritores associados, de concordância/discordância (1-Nunca ou quase nunca verdadeira; 2-Por vezes verdadeira; 3-Frequentemente verdadeira; 4-Sempre ou quase sempre verdadeira).

Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre pais e filhos (3 itens): Avalia também as relações familiares, através da interação, ou seja, da forma como as crianças agem com os pais, frustrações e comunicação. (E.g: “É difícil para mim falar com os meus pais.”). Os participantes responderam através de uma escala em formato tipo *likert* com quatro descritores associados, de concordância/não concordância (1-Nunca ou quase nunca verdadeira; 2-Por vezes verdadeira; 3-Frequentemente verdadeira; 4-Sempre ou quase sempre verdadeira).

3.1.1.5. Medidas do questionário dos pais:

Adicionalmente, foi recolhida informação sobre diversas medidas no questionário dos pais tais como: 1) “Caracterização sociodemográfica”, que nos indica informações básicas para avaliar os principais indicadores sociodemográficos; 2) “Relacionamento entre pais e filhos”, que vai avaliar a dimensão de “Envolvimento Parental”; 3) “Competências socioemocionais dos filhos percebidas pelos pais”, que visa avaliar as competências socioemocionais das crianças percebidas pelos pais.

Descrição detalhada das medidas:

Caracterização sociodemográfica (16 itens) : Este questionário coleta informações básicas para avaliar os principais indicadores sociodemográficos que podem influenciar as

competências sociais e emocionais dos alunos e dos pais, o bem-estar, estrutura familiar, situação socioeconómica. As perguntas abrangem a idade, o nível de escolaridade, sexo, nacionalidade e naturalidade, língua falada em casa, quantos irmãos tem o seu filho e situação socioeconómica e de emprego. (e.g.: Quem está a preencher este questionário?”).

Relacionamento entre pais e filhos (8 itens): Esta subdimensão está dividida entre Compreensão/Comunicação e Autoridade, que avalia a perceção dos pais sobre se sentem que ouvem/compreendem ou castigam/rigorosos as crianças. (E.g: “A mãe/tutora compreende a criança.”). Os participantes responderam através de uma escala em formato tipo *likert* com quatro descritores associados, de concordância/não concordância (1-Nunca ou quase nunca verdadeira; 2-Por vezes verdadeira; 3-Frequentemente verdadeira; 4-Sempre ou quase sempre verdadeira).

“Competências socioemocionais dos filhos percecionadas pelos pais” (120 itens): Esta medida inclui 15 subdimensões de competências socioemocionais agrupadas em 5 domínios, onde existem itens invertidos. Avalia a perceção dos pais sobre as competências socioemocionais dos seus filhos. Para cada item os participantes responderam através de uma escala em formato tipo *likert* com cinco descritores associados, de concordância/discordância (1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Não concordo nem Discordo; 4-Concordo; 5-Concordo Totalmente):

- Na dimensão **“Abertura de Espirito”**, encontram-se as subdimensões Curiosidades (8 itens), que revela o interesse por ideias e gosto pela aprendizagem (E.g: “O meu filho tem curiosidade por muitas coisas diferentes.”); Tolerância (8 itens), revela que está aberto a diversos pontos de vista (E.g: “O meu filho faz perguntas sobre outras culturas.”) e a Criatividade (8 itens), que revela o interesse em criar novas formas de fazer ou pensar sobre as coisas (E.g: “O meu filho encontra novas formas de fazer as coisas.”).
- Na dimensão **“Desempenho de Tarefas”**, encontram-se as subdimensões Responsabilidade (8 itens), que revela ser capaz de honrar os seus compromissos (E.g: “O meu filho é fiável e pode contar sempre com ele.”); Autocontrolo (8 itens), capaz de evitar distrações e impulsos (E.g: “O meu filho pára para pensar antes de agir.”); Persistência (8 itens), preservar tarefas até à sua conclusão (E.g: “O meu filho continua a trabalhar numa tarefa até a terminar.”).

- Na dimensão **“Relação com os outros”**, encontram-se as subdimensões Sociabilidade (8 itens), capaz de se aproximar dos outros, iniciando e mantendo conexões sociais (E.g: “O meu filho é extrovertido e sociável.”); Assertividade (8 itens), capaz de exprimir com confiança, opiniões, sentimentos etc... (E.g: “O meu filho é um líder.”); Energia (8 itens), encarar o dia a dia com energia e entusiasmo (E.g: “O meu filho tem muita energia.”).
- Na dimensão **“Colaboração”**, encontram-se as subdimensões Empatia (8 itens), compreender e cuidar dos outros (E.g: “O meu filho é prestável e altruísta com os outros.”); Confiança (8 itens), assumir que os outros têm boas intenções e perdoar erros (E.g: “O meu filho acredita que os seus amigos nunca o vão trair.”); Cooperação (8 itens), viver em harmonia com os outros e valorizar a interconexão entre todas as pessoas (E.g: “O meu filho trabalha bem com outras pessoas.”).
- Na dimensão **“Regulação Emocional”**, encontram-se as subdimensões, Resistência ao Stress (8 itens), eficácia na gestão da ansiedade (E.g: “O meu filho é descontraído e lida bem com o stress.”); Otimismo (8 itens), expectativas positivas em relação a si próprio e aos outros (E.g: “O meu filho é sempre positivo em relação ao futuro.”); Controlo Emocional (8 itens), estratégias eficazes para regular o temperamento e frustrações (E.g: “O meu filho não se irrita facilmente.”).

4. Procedimento

Previamente à participação no estudo, os participantes (pais) receberam consentimentos informados antes dos seus filhos preencherem os questionários.

Quanto ao modo de aplicação, os alunos responderam aos questionários online, por meio de computadores. Um administrador do estudo devidamente treinado conduziu o inquérito, com a presença de membros da escola. Pais, professores e diretores de escola também preencheram questionários online, embora em alguns dos *sites* participantes, os pais tiveram a opção de escolher preencher o questionário em papel, caso necessitassem ou o preferissem fazer dessa maneira. Todos os instrumentos foram disponibilizados através de uma plataforma *online* gerida centralmente. Os alunos tiveram 40 minutos para responder ao questionário, e os pais entre os 30-40 minutos. No questionário dirigido aos alunos, existia uma versão A e uma versão B, cada aluno aleatoriamente ficou ou com a versão A ou com a B, para controlar eventuais efeitos de ordem.

4.1. Análise de Dados

Em primeiro lugar, foi realizada a caracterização da amostra através de procedimentos da estatística descritiva de dados das frequências, médias e desvios-padrão, tanto para a amostra das crianças, como para a dos pais, com recurso ao SPSS (versão 29). Estes dados foram obtidos através das respostas aos formulários de recolha de dados sociodemográficos.

A análise dos dados iniciou-se com a análise das características psicométricas dos instrumentos. Nesse sentido, para validar a estrutura dos instrumentos (para crianças e pais) que avaliavam as percepções das competências socioemocionais, realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória com recurso ao JAMOVI (versão 2.3.21), utilizando uma extração por resíduos mínimos e rotação *oblimin* (The jamovi project, 2023). Em seguida, realizou-se uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para verificar se a estrutura suposta para a escala se verificava, tendo em que conta que a análise exploratória não permitiu obter uma estrutura com índices de ajustamento satisfatórios. A AFC, foi realizado utilizando o estimador Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted (WLSMV), com recurso ao Mplus (versão 7.6, Muthén & Muthén, 2017). Como o número de participantes deste estudo é elevado, decidiu-se utilizar para efeitos de decisão do ajuste do modelo os valores do *Comparative Fit Index* (CFI); *Tucker Lewis Index* (TLI) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), sendo considerado um bom ajuste quando existisse um valor entre .90 e .95, idealmente superior a .95 em relação ao CFI e ao TLI (Bentler & Bonett, 1980; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2016; McDonald & Ho, 2002). Em relação ao RMSEA, considerou-se um ajuste aceitável valores entre .05 e .08, idealmente inferiores a 0.5 (Browne & Cudeck, 1992; MacCallum et al., 1996). As análises iniciais foram realizadas sobre as escalas das crianças, alterando o modelo consoante sugestão dos índices de modificação e eliminação dos itens com cargas fatoriais inferiores a .50 sempre que não colocasse em risco a consistência interna da dimensão. A AFC à escala dos pais teve por base o modelo obtido nas análises à escala das crianças.

Para os itens que avaliavam o “Envolvimento Parental”, tanto para o questionário das crianças, como para o dos pais, fez-se uma Análise Fatorial Exploratória com recurso ao SPSS (versão 29), com extração por componentes principais e rotação *promax*.

Procedeu-se às análises da consistência interna, com recurso ao SPSS (versão 29), calculando os valores de Alfa de Cronbach e Ómega de McDonald, para as diferentes medidas das crianças e dos pais. Foram na maioria utilizados dados com valores acima de .70, no entanto, considerou-se que valores entre .60 e .70 poderiam ser tolerados por estarmos perante uma amostra de *N* elevado (Kline, 2016; Little et al., 1999). Decidiu-se utilizar, também, o

Ómega de McDonald porque, segundo Marôco e Garcia-Marques (2006), o Alfa de Cronbach é um pouco conservador e nem sempre traduz eficazmente a consistência do instrumento, principalmente quando este é heterogêneo ou multi-fatorial.

Foram calculadas as médias relativas a cada dimensão para se proceder posteriormente às análises de correlação entre as variáveis para verificação das hipóteses. Para as análises de correlação, de acordo com Mâroco (2011), as correlações podem classificar-se da seguinte forma, .0 – .25 (Fraca Positiva), .25 - .50 (Moderada Positiva), .50 - .75 (Forte Positiva) e .75 - .1 (Muito Forte Positiva) e utiliza-se a mesma classificação para correlações negativas.

V. Resultados

Para analisar a estrutura fatorial da escala das competências socioemocionais das crianças submeteram-se os 120 itens a Análises Fatoriais Confirmatórias, com recurso ao MPlus. Realizaram-se sucessivas análises, chegando-se a uma solução com 90 itens com um ajustamento aceitável, $\chi^2(3806) = 8365.9, p < 0.001, CFI = .904, TLI = .899, RMSEA = 0.038, [0.037, 0.039]$. Os valores de saturação dos itens foram superiores a .50 em todas as dimensões da escala (Anexo 38).

Foi utilizado o modelo final da escala das crianças para testar a escala de competências socioemocionais respondida pelos pais. Este modelo revelou um ajustamento aos dados aceitável, $\chi^2(3806) = 10334.2, p < 0.001, CFI = .890, TLI = .884, RMSEA = 0.048, [0.047, 0.049]$. Os valores de saturação dos itens no respetivo fator foram, na maioria, superiores a .50 (Anexo 39).

A consistência interna das medidas das competências socioemocionais do questionário das crianças e dos pais (Tabela 2), avaliada pelo Alfa de Cronbach varia entre .665 e .880 para as crianças e entre .712 e .900 para os pais. Relativamente às mesmas dimensões, mas para a medida do Ómega de McDonald os valores variam entre .666 e .885 para as crianças e entre .706 e .902 para os pais. Estes valores podem ser considerados adequados

Com o objetivo de validar as medidas que avaliavam o “Envolvimento Parental”, realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) com recurso ao SPSS (versão 29), com extração por componentes principais e rotação *promax*, com extração baseada no *Eigenvalue* superior a 1. Para definir os itens a utilizar, seguimos os critérios definidos anteriormente (valores de saturação superiores a .50 e consistência interna superior a .70). Algumas das dimensões não respeitavam estes critérios e não foram, por isso, utilizadas no presente estudo.

Tabela 2

Resultados da validação das medidas das competências socioemocionais do questionário das crianças e dos pais

Dimensão	Exemplo de Item	Nº de Itens	Alfa de Cronbach	Ómega de McDonald
F1 – Assertividade	C: “Eu sou um(a) líder” P: “O meu filho é um líder”	5	.880 .900	.885 .902
F2 – Cooperação	C: “Eu gosto de ajudar os outros” P: “O meu filho gosta de ajudar os outros”	7	.808 .843	.807 .841
F3 – Criatividade	C: “Eu encontro novas maneiras de fazer coisas” P: “O meu filho encontra novas formas de fazer as coisas”	7	.755 .837	.751 .838
F4- Curiosidade	C: “Eu gosto de saber como as coisas funcionam” P: “O meu filho gosta de saber como as coisas funcionam”	5	.759 .797	.766 .803
F5 – Controlo das Emoções	C: “Eu não me chateio facilmente” P: “O meu filho não se irrita facilmente”	5	.769 .812	.777 .813
F6 - Empatia	C: “Eu sou prestável e generoso(a) com os outros” P: “O meu filho é prestável e generoso(a) com os outros”	6	.665 .758	.666 .756
F7 - Energia	C: “Eu tenho muita energia” P: “O meu filho tem muita energia”	6	.676 .712	.668 .706
F8 - Otimismo	C: “Eu acredito que me vão acontecer coisas boas” P: “O meu filho acredita que lhe vão acontecer coisas boas”	6	.751 .738	.752 .736
F9 - Persistência	C: “Eu executo uma tarefa até ao fim” P: “O meu filho continua a trabalhar numa tarefa até a terminar”	8	.791 .898	.789 .899
F10 - Responsabilidade	C: “Eu sou uma pessoa responsável” P: “O meu filho é uma pessoa responsável”	6	.716 .840	.716 .845
F11 – Auto-Controlo	C: “Eu tenho cuidado com o que digo aos outros” P: “O meu filho tem cuidado com o que diz aos outro”	7	.756 .850	.756 .848
F12 – Sociabilidade	C: “Eu tenho muitos amigos” P: “O meu filho tem muitos amigos”	6	.735 .798	.736 .806
F13 – Resistência ao Stress	C: “Eu fico nervoso(a) facilmente” P: “O meu filho fica nervoso(a) facilmente”	5	.802 .832	.794 .827
F14 - Tolerância	C: “Eu faço perguntas sobre outras culturas” P: “O meu filho faz perguntas sobre outras culturas”	5	.727 .808	.728 .810
F15 – Confiança	C: “Eu acredito que os meus amigos nunca me vão trair” P: “O meu filho acredita que os seus amigos nunca o vão trair”	6	.792 .796	.787 .797

Nota. C – crianças; P – pais.

Para cada dimensão, na linha de cima é apresentada a consistência interna para os questionários respondidos pelas crianças. Na linha de baixo é apresentada a consistência interna para as respostas dos pais.

A observação da Tabela 3, que apresenta os resultados da validação das medidas utilizadas do questionário das crianças para avaliar as dimensões do Envolvimento Parental, (Relações de Proximidade, Relacionamento entre pais e filhos - Comunicação, Relacionamento entre pais e filhos - Autoridade, Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre pais e filhos, Pressão parental para superar), e da Tabela 4, que apresenta os resultados da validação das medidas utilizadas no questionário dos pais para avaliar as dimensões do Envolvimento Parental (Relacionamento entre pais e filhos - Comunicação e Relacionamento entre pais e filhos - Autoridade, verifica-se que todas as dimensões apresentam valores de saturação dos itens nas medidas acima de 0.5 pelo que são consideradas aceitáveis. Os coeficientes Alfa de Cronbach observados na Tabela 3 e na Tabela 4 apresentam valores considerados adequados, garantindo a confiabilidade das medidas. Os coeficientes Ómega de McDonald observados na Tabela 3 e na Tabela 4, garantem igualmente a confiabilidade dos resultados.

Tabela 3

Resultados da validação das medidas utilizadas que avaliam o Envolvimento Parental utilizadas do questionário das crianças

Dimensão	Exemplo de Item	Nº de Itens	Alfa de Cronbach	Ómega de McDonald	Análise Fatorial Exploratória
Relações de Proximidade	Item 44 – Quão próximo és: a. Da tua mãe	2	.616	^a	.857 para ambos
Relacionamento entre pais e filhos (Comunicação)	Item 45, 46 – Pai – O meu pai ouve-me. Mãe – A minha mãe ouve-me.	4	.776	.744	Valores de saturação entre .692 e .832
Relacionamento entre pais e filhos (Autoridade)	Item 45, 46 – Pai – O meu pai castiga-me com dureza. Mãe – A minha mãe castiga-me com dureza.	4	.731	.703	Valores de saturação entre .677 e .822
Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre pais e filhos	Item 47 – Eu aborreço-me facilmente com os meus pais.	3	.614	.622	Valores de saturação entre .746 e .770
Pressão parental para superar	Item 51 – Os meus PAIS esperam que eu seja perfeito (a) em tudo o que faço.	2	.752	^a	.895 para ambos

Nota. ^a Ómega não estimado porque o número de itens é inferior a 3

Tabela 4

Resultados da validação das medidas utilizadas que avaliam o Envolvimento Parental do questionário dos pais

Dimensão	Exemplo de Item	Nº de Itens	Alfa de Cronbach	Ómega de McDonald	Análise Fatorial Exploratória
Relacionamento entre pais e filhos (Comunicação)	Item 45, 46 – Pai – O pai/tutor compreende a criança. Mãe – A mãe/tutora compreende a criança.	4	.757	.725	Valores de saturação entre .624 e .845
Relacionamento entre pais e filhos (Autoridade)	Item 45, 46 – Pai – O pai/tutor aplica castigos severos. Mãe – A mãe/tutora aplica castigos severos.	4	.700	.663	Valores de saturação entre .622 e .832

Quando se correlacionam as dimensões do Envolvimento Parental, através da percepção das crianças, nomeadamente a dimensão “Relações entre Pais e Filhos (Comunicação)” com as dimensões de competências socioemocionais (Tabela 5) vemos que os coeficientes de correlação são, maioritariamente, positivos destacando-se os que envolvem a Confiança e o Optimismo ($r = .324$ e $r = .359$, respetivamente). Assim, de forma moderada, podemos afirmar que quanto mais as crianças consideram que os pais as ouvem e compreendem, maiores são as suas competências socioemocionais. Nesta tabela observamos também que a correlação com a dimensão Stress é negativa, revelando que o facto das crianças terem a percepção que os pais mantêm uma comunicação saudável com elas, menos stress elas desenvolvem ($r = -.132$).

No que diz respeito à dimensão “Relações entre pais e filhos (Autoridade)” que as crianças consideram que os pais exercem sobre elas e as dimensões de competências socioemocionais, observa-se na Tabela 5, que a maior parte da correlação é fraca, apresentando valores do coeficiente muito próximos do 0, o que pode não confirmar a relação entre as variáveis. Somente algumas dimensões das competências socioemocionais é que estão negativamente relacionadas com esta dimensão do envolvimento parental. Nomeadamente, as dimensões do Autocontrolo e Emoção, estão negativamente relacionadas mas muito próximas

de 0 ($r = -.145$ e $r = -.161$, respetivamente). Assim, quanto mais as crianças consideram que os pais são autoritários, menos capacidades as crianças sentem para gerir as suas emoções e de as expor perante outros.

Nesta mesma observa-se que a maior parte dos coeficiente de correlação entre a dimensão “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre Pais e Filhos” e as dimensões de competências socioemocionais, são negativos mas moderados. Destacam-se as correlações com o Otimismo, a Emoção, o AutoControlo e o Stress ($r = -.307$, $r = -.270$, $r = -.270$, $r = .173$, respetivamente). Assim, constata-se que quanto maiores as dificuldades de relacionamento que as crianças sentem com os pais, menos expetativas positivas desenvolvem, menos capacidade sentem para gerir as suas emoções e as apresentarem a outros e mais stress elas desenvolvem nas tarefas quotidianas.

Relativamente à relação entre a dimensão “Pressão Parental para Superar”, e as competências socioemocionais, observa-se que os coeficientes de correlação estão muito próximas de 0, sugerindo não haver qualquer relação entre a maioria das variáveis analisadas. No entanto, destaca-se uma correlação fraca positiva com a dimensão de competências socioemocionais da Assertividade ($r = .201$) o que significa que, quanto maior é a perceção das crianças relativamente à Pressão Parental exercida, maior é a confiança que têm em exprimir opiniões ou sentimentos.

Relativamente à dimensão “Relações de Proximidade” e às dimensões de competências socioemocionais, observa-se que os valores dos coeficientes de correlação são maioritariamente positivos, embora fracos, destacando-se a relação com o Otimismo, a Persistência e o Stress ($r = .203$, $r = .194$, $r = -.112$, respetivamente). Assim, quanto maior a perceção de proximidade que as crianças têm com os seus pais, mais expetativas positivas elas criam e mais persistência elas exercem na resolução de tarefas. Por outro lado, quanto maior a perceção de proximidade que as crianças têm relativamente aos seus pais, menos ansiedade elas demonstram aquando da resolução de problemas.

Concluindo, no que toca às dimensões “Relações de Proximidade” e “Relacionamento entre pais e filhos (comunicação)”, percecionadas pelas crianças, é possível observar-se a relação positiva (apesar de fraca) destas dimensões com as competências socioemocionais das crianças.

Tabela 5

Resultados da Análise de Correlação entre as variáveis socioemocionais das crianças e as dimensões relacionadas com o Envolvimento parental percebido pelas crianças

	Ass.	Conf.	Auto C.	Coop.	Criat.	Curio.	Emo.	Emp.	Ener.	Otim.	Persis.	Resp.	Soci.	Stress	Tol.
Relacionamento entre pais e filhos (Comunicação)	-0.045	<u>0.324*</u>	0.258*	0.292*	0.177*	0.249*	0.252*	0.196*	0.218*	<u>0.359*</u>	0.256*	0.264*	0.266*	-0.132*	0.171*
Relacionamento entre pais e filhos (Autoridade)	0.051	-0.092*	<u>-0.145*</u>	-0.074*	0.026	-0.018	<u>-0.161*</u>	0.021	0.109*	-0.081*	-0.042	-0.113*	0.053	0.08*	0.02
Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre Pais e Filhos	0.093*	-0.268*	<u>-0.27*</u>	-0.231*	-0.076*	-0.171*	<u>-0.27*</u>	-0.102*	-0.147*	<u>-0.307*</u>	-0.205*	-0.258*	-0.171*	0.173*	-0.101*
Pressão Parental Para Superar	<u>0.201*</u>	-0.017	-0.051	-0.037	0.066	-0.006	-0.022	0.032	0.039	-0.015	-0.04	-0.07	0.052	-0.043	0.097*
Relações de Proximidade	-0.005	0.086*	0.13*	0.116*	0.123*	0.146*	0.122*	0.111*	0.111*	<u>0.203*</u>	<u>0.194*</u>	0.18*	0.178*	<u>-0.112*</u>	0.081*

Nota. Ass. - Assertividade, Conf. - Confiança, Auto C. - AutoControlo, Coop.- Cooperação, Criat. - Criatividade, Curio. - Curiosidade, Emo. - Emoção, Emp. - Empatia, Ener. - Energia, Otim. - Otimismo, Persis. - Persistência, Resp. - Responsabilidade, Soci. - Sociabilidade, Tol. – Tolerância

* $p < .05$

Os valores sublinhados representam as correlações mais fortes.

Relativamente à dimensão “Relações entre Pais e Filhos (Comunicação)” percebida pelos pais e as dimensões de competências socioemocionais a percebemos (Tabela 6), que os valores dos coeficientes de correlação são muito próximos de 0, não denotando qualquer correlação na maioria das variáveis analisadas. No entanto, destacam-se as dimensões de Autocontrole e Responsabilidade ($r = .121$ e $r = .134$, respectivamente) com correlações fracas, isto é, quanto maior é a percepção dos pais relativamente à comunicação que mantêm com os seus filhos, estes últimos sentem maior capacidade para gerir as suas emoções face às adversidades e maior responsabilidade na execução de tarefas. A relação entre a dimensão “Relações entre Pais e Filhos (Autoridade)”, e as dimensões de competências socioemocionais, verifica-se que é praticamente inexistente com os valores dos coeficientes apresentados muito próximos de 0.

Concluindo, na dimensão “Relacionamento entre pais e filhos (comunicação)”, percebida pelos pais, somente as dimensões das competências socioemocionais Autocontrole e Responsabilidade estão correlacionadas com esta, ainda que de uma forma fraca. Na dimensão “Relacionamento entre pais e filhos (autoridade)”, percebida pelos pais, os valores de correlação estão muito próximos de 0, não demonstrando qualquer relação.

Tabela 6

Resultados da Análise de Correlação entre as variáveis socioemocionais das crianças e as dimensões relacionadas com o Envolvimento parental percebido pelos pais

	Ass.	Conf.	Auto C.	Coop.	Criat.	Curio.	Emo.	Emp.	Ener.	Otim.	Persis.	Resp.	Soci.	Stress	Tol.
Relacionamento entre pais e filhos (Comunicação)	-0.041	0.066	<u>0.121*</u>	0.056	0.017	0.09*	0.127*	-0.045	0.021	0.091*	0.082*	<u>0.134*</u>	0.025	-0.039	-0.053
Relacionamento entre pais e filhos (Autoridade)	-0.035	-0.057	-0.091*	-0.025	0.011	0.02	-0.079*	-0.012	0.002	-0.084*	-0.015	-0.023*	-0.055	0.013	0.032

Nota. Ass. - Assertividade, Conf. - Confiança, Auto C. - AutoControlo, Coop.- Cooperação, Criat. - Criatividade, Curio. - Curiosidade, Emo. - Emoção, Emp. - Empatia, Ener. - Energia, Otim. - Otimismo, Persis. - Persistência, Resp. - Responsabilidade, Soci. - Sociabilidade, Tol. – Tolerância

* $p < .05$

Os valores sublinhados representam as correlações mais fortes.

A análise de correlação entre as competências socioemocionais avaliadas pelas crianças e pelos pais (Tabela 7), mostra que a maior parte dos valores de correlação são fracos apesar de serem todos positivos. Destaca-se uma maior correlação na dimensão de Autocontrole entre a percepção de autocontrole por parte dos pais e autopercepção por parte das crianças ($r = .367$). Isto é, o cuidado que as crianças têm em relação ao que dizer aos outros também se verifica na percepção dos pais. Também na dimensão Energia ($r = .356$), a percepção que as crianças têm da sua quantidade de energia é corroborada pelos respectivos pais. Também a percepção que as crianças têm de ser capazes de honrar compromissos e ser fiável é corroborada pelos respectivos pais ($r = .344$). Constata-se que o hétero reporte de competências sociais e emocionais dos filhos, por parte dos pais, está positivamente relacionada com o auto reporte que as crianças fazem sobre essas mesmas competências.

Tabela 7

Resultados da Análise de Correlação entre as percepções das crianças e dos pais sobre as competências socioemocionais das crianças

Dimensão Crianças	Dimensão Pais	Correlação	Intervalo de Confiança 95%
Assertividade	Assertividade	.260	].192, .326[
Confiança	Confiança	.155	].083, .226[
Autocontrole	Autocontrole	<u>.367</u>	].303, .428[
Cooperação	Cooperação	.242	].173, .309[
Criatividade	Criatividade	.296	].229, .361[
Curiosidade	Curiosidade	.251	].182, .318[
Emoção	Emoção	.268	].200, .334[
Empatia	Empatia	.168	].097, .238[
Energia	Energia	<u>.356</u>	].291, .418[
Otimismo	Otimismo	.183	].112, .252[
Persistência	Persistência	.341	].275, .403[
Responsabilidade	Responsabilidade	<u>.344</u>	].279, .407[
Sociabilidade	Sociabilidade	.283	].215, .349[
Stress	Stress	.198	].127, .267[
Tolerância	Tolerância	.180	].109, .249[

Nota. Os valores sublinhados representam as correlações mais fortes.

A análise de correlação entre o desempenho acadêmico das crianças e as dimensões de Envolvimento Parental percebidas pelas crianças (Tabela 8), mostra que a relação do desempenho acadêmico das crianças relativamente às Artes, com as dimensões do envolvimento parental são muito fracas (valores dos coeficientes muito próximos de 0). Quando comparamos o desempenho acadêmico das crianças em Matemática já se destaca, de forma fraca, a dimensão “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre Pais e Filhos” e a dimensão “Relações de Proximidade” ($r = -.101$ e $r = .183$, respectivamente). Assim, quanto maior o rendimento acadêmico das crianças relativamente à Matemática, maior é a percepção de proximidade no relacionamento destas com os pais e menos dificuldades sentem nesse mesmo relacionamento. Quanto à relação entre o rendimento acadêmico das crianças a Português e as dimensões do Envolvimento Parental destacam-se as dimensões “Pressão Parental para Superar” e a dimensão “Relações de Proximidade” ($r = -.158$ e $r = .187$, respectivamente), ainda que fraca. Assim, quanto maior o rendimento acadêmico das crianças em Português, menos pressão estas sentem relativamente às expectativas que os pais têm delas e maior é a relação de proximidade com os mesmos.

Tabela 8

Resultados da Análise de Correlação entre o desempenho acadêmico das crianças e as dimensões de Envolvimento Parental percebidas pelas crianças

	Relações (Com.)	Relações (Aut.)	Pressão.	Dificuldades.	Proximidade.
Artes	0.079*	-0.018	-0.09*	-0.057	0.065
Matemática	0.099*	-0.049	-0.094*	<u>-0.101*</u>	<u>0.183*</u>
Português	0.147*	-0.035	<u>-0.158*</u>	-0.092*	<u>0.187*</u>

Nota. Relações (Com.). - Relações entre Pais e Filhos (Comunicação), Relações (Aut.). - Relações entre Pais e Filhos (Autoridade), Pressão. - Pressão Parental Para Superar, Dificuldades. - Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre Pais e Filhos, Proximidade. - Relações de Proximidade.

* $p < .05$

Os valores sublinhados representam as correlações mais forte

A análise das correlações entre o desempenho académico das crianças e as dimensões relacionadas com o Envolvimento Parental percebidas pelos pais (Tabela 9) mostra, igualmente, correlações muito fracas entre o desempenho académico que as crianças têm em Artes e a perceção dos pais nestas dimensões do envolvimento parental. Relativamente ao desempenho académico que as crianças demonstram em Matemática, de forma fraca, existe correlação positiva com a perceção dos pais face à dimensão “Relações entre Pais e Filhos (Comunicação)” ($r = .137$), isto é, quanto maiores são as competências das crianças nesta área, maior é a perceção dos pais sobre a facilidade de comunicação com os seus filhos. No que respeita ao Português observa-se que, de forma fraca, quanto maior é o desempenho académico das crianças nesta área, maior é a perceção dos pais relativamente à comunicação que mantêm com os seus filhos ($r = .103$) e menor é a autoridade que consideram exercer sobre estes ($r = -.103$).

Tabela 9

Resultados da Análise de Correlação entre o desempenho académico das crianças e as dimensões de Envolvimento Parental percebidas pelos pais

	Relações entre Pais e Filhos (Comunicação)	Relações entre Pais e Filhos (Autoridade)
Artes	0.023	-0.082*
Matemática	<u>0.137*</u>	-0.05
Português	<u>0.103*</u>	<u>-0.103*</u>

Nota. * $p < .05$

Os valores sublinhados representam as correlações mais fortes.

A análise de correlação entre a perceção das competências socioemocionais (pelas crianças e pelos pais) com o desempenho académico das crianças (Tabela 10), mostra que a maioria dos valores de correlação são fracos ou moderados. Entre estes destaca-se o coeficiente que relaciona o desempenho académico a Artes com a dimensão de competências socioemocionais do Autocontrolo sentido pelas crianças ($r = .115$) e percebido pelos pais ($r = .120$), isto é, de uma forma fraca observa-se que quanto maior for o desempenho académico das crianças em Artes, maior é a sua perceção de Autocontrolo assim como a dos respetivos pais. Também se destacam os valores de correlação entre as dimensões de Artes com a dimensão competências socioemocionais da Responsabilidade percebida pelas crianças ($r = .137$), isto é, de uma forma fraca constata-se que, quanto maior o desempenho académico das crianças em Artes, maior é a noção de Responsabilidade que têm de si

próprias. Igualmente destaca-se o coeficiente de correlação entre as dimensões de Artes com a dimensão das competências socioemocionais Persistência por parte dos pais ($r = .144$), isto é, de uma forma fraca, quanto maior for o desempenho acadêmico que as crianças apresentam em Artes, maior é a percepção que os pais têm da persistência das crianças nas tarefas.

No que respeita à dimensão da Matemática os valores de correlação apresentados são considerados fracos ou moderados. Destacam-se as dimensões de competências socioemocionais da Persistência ($r = .210$) para as crianças e ($r = .342$) para os pais, e da Responsabilidade ($r = .244$) para as crianças e ($r = .347$) para os pais. Apesar das correlações apresentadas no caso das crianças ser fraca e a dos pais ser considerada moderada podemos constatar que de uma forma fraca, quanto maior o desempenho acadêmico das crianças em Matemática, mais elas próprias se consideram persistentes e responsáveis assim como os respectivos pais têm a mesma percepção.

No que respeita à dimensão do Português, os valores dos coeficientes de correlação apresentados são considerados moderados. Destaca-se a dimensão de competências socioemocionais da Curiosidade ($r = .268$) para os pais, isto é, de uma forma moderada, quanto maior o desempenho acadêmico das crianças em Português maior é a percepção dos pais sobre como as crianças gostam de saber como as coisas funcionam. Correlacionando a dimensão do Português com as dimensões de competências socioemocionais de Persistência ($r = .255$ para as crianças e $r = .295$ para os pais) e da Responsabilidade ($r = .272$ para as crianças e $r = .291$ para os pais) constata-se que de uma forma moderada, quanto maior for o desempenho acadêmico das crianças em Português, mais estes se consideram responsáveis e persistentes, com os pais a terem a mesma percepção.

No entanto, é importante chamar a atenção para a existência de padrões na Tabela 10, ou seja, tanto nas Artes como na Matemática como no Português existe uma correlação com a dimensão de competências socioemocionais Responsabilidade ($r = .137$, $r = .244$, $r = .272$, respetivamente), por isso é possível dizer que quanto maior for o desempenho acadêmico das crianças percebidas pelas mesmas, nestas 3 áreas, maior é o senso de compromisso para com os outros e para consigo próprio. Na Tabela 10, existe também um padrão que correlaciona as Artes, Matemática e Português com a dimensão de competências socioemocionais Persistência ($r = .144$, $r = .342$, $r = .295$, respetivamente), por isso, é possível constatar que quanto maior for o desempenho acadêmico das crianças, nestas 3 áreas, maior é a percepção dos pais que os seus filhos não desistem das coisas até as alcançarem.

Tabela 10

Resultados da Análise de Correlação entre a percepção das competências socioemocionais por parte das crianças e dos pais com o desempenho acadêmico das crianças

	Crianças			Pais		
	Artes	Matemática	Português	Artes	Matemática	Português
Ass.	-0,024	0,006	0,004	-0,006	0.074*	0.151*
Conf.	0.087*	-0,013	-0,018	0,017	-0,002	-0,029
Auto C.	<u>0.115*</u>	0.14*	0.169*	<u>0.120*</u>	0.264*	0.215*
Coop.	0.114*	0,05	0.105*	0,029	0.099*	0.1*
Criat.	0,034	0.107*	0.173*	0,032	0.129*	0.166*
Curio.	0.094*	0.17*	0.162*	0.073*	0.272*	0.268*
Emo.	0,039	0.073*	0,059	0.133*	0.186*	0.196*
Emp.	0,061	-0,004	0,06	-0,043	0,057	0,044
Ener.	0,05	0.03*	0,034	-0,028	0,017	0,057
Otim.	0,053	0.088*	0.072*	0,047	0.09*	0.089*
Persis.	0.104*	<u>0.210*</u>	<u>0.255*</u>	<u>0.144*</u>	<u>0.342*</u>	<u>0.295*</u>
Resp.	<u>0.137*</u>	<u>0.244*</u>	<u>0.272*</u>	0.114*	<u>0.347*</u>	<u>0.291*</u>
Soci.	0,064	0,017	0.077*	-0.102*	-0,045	0,036
Stress	0,03	-0,028	-0,047	-0,065	-0.143*	-0.15*
Tol.	0,024	0,013	0,025	-0,017	0,011	0,053

Nota. Ass. - Assertividade, Conf. - Confiança, Auto C. - AutoControlo, Coop.- Cooperação, Criat. - Criatividade, Curio. - Curiosidade, Emo. - Emoção, Emp. - Empatia, Ener. - Energia, Otim. - Otimismo, Persis. - Persistência, Resp. - Responsabilidade, Soci. - Sociabilidade, Tol. – Tolerância
* $p < .05$

Os valores sublinhados representam as correlações mais fortes.

VI. Discussão

Esta investigação pretendeu perceber de que forma se relaciona o envolvimento parental com as competências socioemocionais em crianças e com o seu desempenho académico, uma vez que pesquisas realizadas na área têm revelado que o envolvimento parental, tanto em casa quanto na escola, desempenha um papel fundamental na promoção de competências sociais e emocionais das crianças e facilita o seu sucesso educativo (El Nokali et al., 2010; Goleman, 1998). Além disso, pesquisas indicam que os pais desempenham um papel crucial como sistema de apoio no processo de aprendizagem social e emocional das crianças, ou seja, são participantes importantes de um processo que engloba a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades para compreender e gerir emoções, estabelecer metas, desenvolver empatia pelos outros e tomar decisões responsáveis (Taylor et al., 2017). Assim sendo, este estudo teve como um dos objetivos principais, a validação das medidas que iriam ser utilizadas no estudo, pois era essencial que as estruturas fatoriais das escalas se ajustassem aos dados em estudo. Este foi, de facto, um dos desafios iniciais, para a escala de competências socioemocionais das crianças e dos pais. Esta escala, não estava consistentemente validada na literatura, por isso, foi necessário recorrer a sucessivas análises fatoriais para se obter uma estrutura satisfatória para os dados em análise. Com efeito, foi possível chegar a estruturas com índices de ajuste satisfatórios para a escala de competências socioemocionais, tanto das crianças quanto dos pais, com 90 itens cada e mantendo uma estrutura fatorial inicial de 15 fatores. Apesar de terem sido eliminados itens da escala, isso não prejudicou os conteúdos abordados e a obtenção de uma versão mais reduzida da escala, com propriedades psicométricas aceitáveis poderá ser utilizada para investigações futuras.

É possível afirmar com os resultados obtidos neste estudo e com a maior parte dos resultados obtidos em investigações previamente apresentadas que o envolvimento parental reportado pelos encarregados de educação e pelas crianças está positivamente relacionado com o nível de desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças (Barger et al., 2019; Pomerantz et al., 2012). Foi igualmente possível observar em estudos realizados anteriormente que o efeito de intervenções em resultados não académicos é positivo (Cosso et al., 2022). Mais especificamente, foi verificada, apesar de fraca, corroborando investigações anteriores que as dimensões “Relações de Proximidade” e “Relacionamento entre pais e filhos (comunicação)”, percebidas pelas crianças, estão positivamente relacionadas com as competências

socioemocionais das crianças, demonstrando que a comunicação de elevada qualidade entre pais e filhos relaciona-se com o incentivo de manifestações de opiniões por parte dos filhos, permitindo que estes tenham uma voz ativa, onde os pais podem instituir uma relação que permite às crianças exporem as suas ações, influenciando o desenvolvimento de competências sociais, gestão de conflitos e desempenho académico (Branje, 2008; Carson et al., 1999; Hollmann et al., 2016; Marschark, 1993a; Noller & Feeney, 2004; Stinson, 1994). Também um relacionamento positivo de proximidade entre pais e filhos e uma parentalidade positiva, resulta numa interpretação positiva das ações parentais pelas crianças, promovendo um comportamento adequado e melhor desempenho e, neste sentido, pais mais afetuosos criam crianças mais eficazes para lidar com problemas do foro social e emocional (Denham et al., 1997; Liu et al., 2022; Xia et al., 2020).

Relativamente à dimensão “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre pais e filhos”, foi possível confirmar, de forma moderada que esta dimensão, percebida pelas crianças, está negativamente relacionada com as competências socioemocionais das mesmas, demonstrando estar de acordo com investigações anteriores que referem que a exposição precoce a riscos familiares aumenta a probabilidade de as crianças enfrentarem dificuldades socioemocionais (Campbell et al., 2000; Thompson & Lagattuta, 2006). Também as práticas parentais consideradas negativas estão relacionadas com dificuldades no ajuste social, emocional, comportamental e com um desempenho académico inferior (Baumrind, 1991; Domitrovich & Bierman, 2001; Kordi & Baharudin, 2010; Leung et al., 1998; Steinberg et al., 1992). Foi igualmente possível confirmar, mas de forma fraca, que a dimensão “Relacionamento entre pais e filhos (autoridade)”, percebida pelas crianças, está negativamente relacionada com as competências socioemocionais das crianças, demonstrando assim que práticas coercivas estão associadas a efeitos adversos, incluindo problemas de internalização e baixa autoestima (Hoffman, 1975; Patterson, 1982). Da mesma forma, está em linha com estudos que comprovam que adolescentes de famílias autoritárias apresentam desajuste e inaptidão devido à hostilidade verbal, controlo psicológico, castigo físico e disciplina arbitrária e também crianças cujos relatos revelam que a afetividade, a consistência e a raiva dos pais estão relacionadas com diversos aspetos do funcionamento socioemocional (Baumrind et al., 2010; Bhide et al., 2019). Sobre a dimensão “Pressão Parental para Superar”, não se confirma uma associação negativa, percebida pelas crianças, com as competências socioemocionais, pois todos os coeficientes se encontram próximos de 0, não demonstrando existir correlação na maioria variáveis, o que não corrobora a maioria das investigações

realizadas anteriormente. Este resultado pode surgir devido ao facto de o impacto da pressão parental no desenvolvimento socioemocional de uma criança poder variar em função da forma como a criança percebe a sua capacidade para lidar com a pressão, da forma como a pressão é aplicada e da prática parental em geral, por exemplo, crianças que possuem uma forte capacidade de autocontrolo podem aliviar a pressão académica e reduzir as emoções negativas (Xu et al., 2018), também o envolvimento parental pode ser visto como forma de apoio ou intrusão (Moroni et al., 2015), o que pode levar a interpretações diferentes por parte das crianças sobre como os pais aplicam a pressão no desempenho dos filhos.

Em relação à dimensão “Relacionamento entre pais e filhos (comunicação)”, percebida pelos pais, não é possível confirmar na totalidade uma relação positiva com as competências socioemocionais das crianças, pois apenas se correlaciona com as dimensões “Autocontrolo” e “Responsabilidade” e de forma fraca. Este resultado pode não ter sido interpretado como favorável, uma vez que os pais podem não reconhecer a importância de uma comunicação positiva e de um relacionamento saudável com os seus filhos como fatores cruciais nas competências socioemocionais das crianças. Isso pode ocorrer porque, se as crianças não demonstrarem um desejo de estabelecer uma comunicação forte com os pais, ou se o seu comportamento não refletir esse desejo, isso pode influenciar a percepção dos pais (Hornby, 2011; Zhang et al., 2020). É possível que os pais considerem priorizar outras formas de interação, além da comunicação positiva. Por exemplo, isso pode incluir negociar metas para a resolução de problemas, discutir estratégias a serem utilizadas e estabelecer critérios para conclusão. Também, observar as crianças assumindo responsabilidades em áreas onde elas têm menos competências, ao mesmo tempo em que permitem que elas assumam o controle em áreas onde demonstram maior competência (Callanan & Jipson, 2001; Gleason & Schauble, 1999). Além disso, fomentar um ambiente de aprendizagem positiva em casa também pode ser essencial (Melluish et al., 2010, citado por Roy & García, 2018). Acerca da dimensão “Relacionamento entre pais e filhos (autoridade)”, percebida pelos pais, não existe uma relação negativa com as competências socioemocionais das crianças, pois todos os valores dos coeficientes apresentados são muito próximos de 0. Este resultado pode ter sido obtido, pois o castigo tem sido parte integrante da forma como os pais disciplinam os seus filhos ao longo do tempo, planeiam e conduzem a educação dos filhos (Greven, 1991, citado por Gershoff, 2002). Os pais podem não acreditar que o tratamento através de castigos e punições está negativamente relacionado com as competências socioemocionais das crianças, pois acreditam que educar passa por aplicar esse tipo de estratégias (Liu et al., 2000). Também pode ocorrer

pelo o facto, de os pais não terem conhecimento sobre como a sua abordagem para com as crianças é essencial para o desenvolvimento da competência emocional, gerir problemas e comportamentos e como essa prestação de apoio é essencial para minimizar problemas internalizantes (Osofsky & Fitzgerald, 2000).

Foi constatado que o hétéro reporte de competências sociais e emocionais dos filhos, por parte dos pais, estava positivamente relacionado com o auto reporte que as crianças fazem sobre essas mesmas competências, de forma fraca a moderada, o que corrobora estudos realizados anteriormente, nos quais é revelado que as atribuições parentais influenciam não apenas o comportamento e as emoções das crianças, mas também a sua auto-perceção e o desenvolvimento de valores internos (Dix, 1993, citado por Cruz, 2005). Estudos sobre conteúdos educativos como leitura, matemática, aparência e relações entre pares, sugerem que alguns autoconceitos relatados por pais e professores concordam com os autoconceitos das crianças (Marsh & Craven, 1991). Nesse sentido, foi observado que a ligação entre as avaliações parentais das competências dos filhos e a depressão infantil é influenciada pela autoconsciência das competências dos próprios filhos (Cole et al., 1997; Tram & Cole, 2000), mais especificamente, existem associações positivas entre as avaliações dos professores e dos pais sobre o comportamento pró-social, dificuldades emocionais e comportamentais e autogestão (Martinsonne et al., 2022) e concordância elevada entre pais e adolescentes em relação aos problemas emocionais e comportamentais (Petot et al., 2011; Wang et al., 2014; Žukauskienė et al., 2004).

Seguidamente, foi verificado que o envolvimento parental, estava positivamente associado ao desempenho académico das crianças, Língua Portuguesa, Matemática e Artes, de forma fraca, corroborando pesquisas realizadas anteriormente que revelam que o envolvimento parental está relacionado ao sucesso e desempenho académico positivo e significativo das crianças, bem como à redução de problemas de desempenho escolar (Fan & Chen, 2001; Hill & Taylor, 2004; Jeynes, 2005; Ma et al., 2016). Mais especificamente, as dimensões “Relações entre Pais e Filhos (Comunicação)” e “Relações de Proximidade”, percebidas pelas crianças, estavam positivamente associadas ao desempenho académico das mesmas, de forma muito fraca mas positiva com o desempenho académico em Artes e de forma fraca mas positiva com o desempenho académico em Português e Matemática, corroborando evidências anteriores que referem que crianças com pais altamente envolvidos têm melhor desempenho académico, do que pais com menor envolvimento (Lara et al., 2019), que a relação entre pais e filhos, a comunicação eficaz e um ambiente favorável promove desempenho académico positivo e

significativo nas crianças (Carmona-Halty et al., 2020; Janssens et al., 2021; Li, 2018; Tang et al., 2021; Li et al., 2022; Tus, 2021).

Em relação à dimensão “Pressão Parental para Superar”, percebidas pelas crianças, foi verificado que esta dimensão estava negativamente associada ao desempenho académico das mesmas em Língua Portuguesa, Matemática e Artes de forma fraca na generalidade, e de forma mais forte com o desempenho académico em Português, o que corrobora com investigações anteriores, que a pressão académica tem um impacto significativo na saúde mental e física, nas relações familiares e na felicidade dos adolescentes (Sun et al., 2011; Zhang et al., 2016), bem como no comportamento problemático dos adolescentes (Jiang et al., 2022), demonstra também que expectativas mais elevadas por parte dos pais, em relação ao desempenho académico das crianças, levam a uma maior pressão e que quando as crianças não correspondem às expectativas geram emoções negativas (Ma et al., 2018; Çelik, 2019). A dimensão “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre Pais e Filhos” está mais fortemente relacionada com o desempenho académico das crianças em Matemática, ainda que fraca, o que comprova estudos realizados anteriormente, nos quais é revelado que conflitos intensos entre pais e filhos resultam numa menor motivação para um comportamento positivo (Stright e Yeo, 2014, citado por Liu et al., 2022) e pode atuar como um moderador na relação com a pressão académica e com o desvio comportamental dos adolescentes (Kuang, 2011). A dimensão “Relações entre Pais e Filhos (Autoridade)”, apresenta correlações de muito fraca magnitude com o desempenho académico das crianças, não se conseguindo comprovar na totalidade que esta dimensão esteja negativamente relacionada com o desempenho académico das crianças. No entanto, apesar dos resultados obtidos, estudos revelam que o abuso físico, gritos e outras formas de punição, estão negativamente associados ao desempenho académico das crianças (Wallace & Hentgens, 2017), assim como um ambiente com tensões familiares (Sahu et al., 2018), crianças com melhor desempenho académico têm pais que evitam o uso de punições e restrições (Hill & Taylor, 2004). A utilização de uma parentalidade severa, na relação entre pais e filhos de baixa qualidade, pode enfraquecer o envolvimento dos adolescentes na escola (Wang et al., 2017, citado por Li et al., 2022).

Foi também comprovado que o envolvimento parental, percebido pelos pais, estava positivamente associado ao desempenho académico das crianças em Língua Portuguesa, Matemática e Artes, através da dimensão “Relações entre Pais e Filhos (Comunicação)”, apesar de ser de forma fraca, demonstra que a comunicação positiva e eficaz entre pais e filhos tem uma associação positiva com o desempenho académico (Carmona-Halty et al., 2020; Tus,

2021), foi também comprovada a associação entre a quantidade de comunicação entre pais e filhos e o desempenho acadêmico das crianças (Caro, 2011, citado por Zhang, 2020; Shochet et al., 2007; Park, 2008), onde uma comunicação mais frequente entre pais e filhos parece estar associada a um melhor desempenho acadêmico das crianças (Caro, 2011, citado por Zhang, 2020; Shochet et al., 2007). Foi igualmente comprovado que o envolvimento parental, percebido pelos pais, estava negativamente associado ao desempenho acadêmico das crianças em Língua Portuguesa de forma fraca e com Matemática e Artes de forma muito fraca, o que corrobora estudos realizados anteriormente, que revelam que o controle autoritário dos pais sobre as crianças está negativamente associado ao desempenho acadêmico (Dornbusch et al., 1987). Nesse sentido, pais que utilizam práticas educativas negativas, tais como, inconsistência, autoridade, negligência e interações negativas, os seus filhos obtêm um desempenho escolar mais baixo (Sapienza et al., 2009).

Foi averiguado que as competências sociais e emocionais das crianças, estavam positivamente relacionadas com o desempenho acadêmico das mesmas, através da própria percepção e da dos respectivos pais, com correlações fracas e moderadas, sendo possível comprovar o que pesquisas realizadas anteriormente referiram, visto que, o desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças está diretamente associado ao envolvimento na aprendizagem, facilitando o desempenho acadêmico atual e futuro (Nix et al., 2013). Mais especificamente, o desempenho acadêmico de Artes apresentou valores de correlação fracos com as competências emocionais, sendo as relações mais fortes com as dimensões “Autocontrole”; “Responsabilidade” e “Persistência”. Com o desempenho acadêmico em Matemática obtiveram-se valores de correlação fracos ou moderados, onde as dimensões mais fortes de competências socioemocionais foram: “Responsabilidade” e “Persistência”. Com o desempenho acadêmico em Português obtiveram-se valores de correlação moderados, e as dimensões mais fortes de competências socioemocionais foram: “Curiosidade”; “Persistência”; “Responsabilidade”, corroborando que a presença de competências socioemocionais mais fortes está associada a uma melhor capacidade de lidar com dificuldades acadêmicas (Denham et al., 2014; Bierman et al., 2016). Foram também obtidos padrões, ou seja, percebido pelas crianças foi obtido no desempenho acadêmico de Artes, Matemática e Português uma correlação forte com a “Responsabilidade” da dimensão de competências socioemocionais, e percebido pelos pais foi obtida uma correlação forte com a “Persistência” da dimensão de competências socioemocionais, igualmente comprovando que o desempenho acadêmico mais elevado está associado a melhores competências sociais e emocionais nos alunos (Huang &

Zeng, 2023; Hammer et al., 2018) e que comportamentos sociais positivos estão diretamente relacionados com o desempenho acadêmico ao longo do tempo (Welsh et al., 2020).

VII.Considerações Finais

Do nosso ponto de vista este trabalho traz alguns contributos importantes para a psicologia da educação, inclui também algumas limitações e sugestões para estudos futuros. Em primeiro lugar, esta investigação permitiu validar as medidas utilizadas, o que permite uma possível utilização futura para outras investigações. Os estudos com a escala de competências sociais e emocionais e as dimensões utilizadas para o envolvimento parental, revelaram validade e fidelidade, permitindo a sua utilização para outras investigações.

Em segundo lugar, este estudo revela-se importante para a área da psicologia da educação, pois como foi verificado uma melhor perceção tanto dos pais, como das crianças, sobre as competências socioemocionais é relevante, na medida em que, proporciona um melhor conhecimento sobre como o envolvimento parental através da comunicação positiva e uma relação de proximidade positiva entre pais e filhos está associada à gestão de competências socioemocionais. Traz igualmente conhecimento sobre como as dificuldades no relacionamento entre pais e filhos e pressão dos pais, está relacionada à capacidade de gestão de competências socioemocionais o que pode levar a uma adaptação das práticas parentais. Além disso, um melhor conhecimento sobre como o envolvimento parental está relacionado com o desempenho académico das crianças, traz benefícios para a área, na medida em que, traz conhecimento para os pais sobre o facto da existência de uma relação de proximidade positiva e uma comunicação positiva entre pais e filhos, estar relacionada ao desempenho académico das crianças. Também se encontra relacionado a dificuldades e pressão que as crianças sentem no relacionamento com os pais. Nesse sentido, este conhecimento pode levar à adoção de estratégias para lidar com os desafios escolares. Traz conhecimentos sobre o facto do desempenho académico estar relacionado com melhores competências socioemocionais, o que conduz a uma compreensão de como estes aspetos estão associados a um melhor desenvolvimento para a vida futura a nível académico, comportamental e competências de resiliência. Para concluir, entende-se que essa relação entre o envolvimento dos pais, competências socioemocionais e desempenho académico é crucial para a criação de programas e intervenções educacionais eficazes, que visem fortalecer o ambiente familiar e escolar para promover o desenvolvimento integral das crianças.

Em terceiro lugar, esta investigação permitiu perceber segundo resultados obtidos, que existe uma clara relação entre o envolvimento parental e as competências socioemocionais através das dimensões relações de proximidade e relacionamento entre pais e filhos (comunicação), existe uma correlação negativa entre as dimensões dificuldades no relacionamento entre pais e filhos e relacionamento entre pais e filhos (autoridade) com as competências socioemocionais. É possível perceber que o hétero reporte por parte dos pais sobre as competências socioemocionais vai de encontro ao auto-reporte que as crianças fazem sobre essas mesmas competências. Existe uma clara relação entre o envolvimento parental e o desempenho académico das crianças, nomeadamente, com as dimensões relações de proximidade e relacionamento entre pais e filhos (comunicação), existe uma correlação negativa com as dimensões dificuldades no relacionamento entre pais e filhos, relacionamento entre pais e filhos (autoridade) e pressão parental para superar. Quando são comparadas as competências socioemocionais percebidas pelas crianças e pelos pais com o desempenho académico, encontra-se igualmente uma correlação positiva entre as variáveis. Neste sentido, os resultados obtidos nesta investigação suportam e complementam as pesquisas realizadas anteriormente.

O presente estudo teve algumas limitações a ter em conta. Em primeiro lugar, aquando das medidas utilizadas, de forma a caracterizar melhor o envolvimento parental, faltou utilizar-se uma medida que qualificava o envolvimento dos pais com os filhos em casa, não podendo ser utilizada, visto que, não cumpria os requisitos de validade e fiabilidade. Em segundo lugar, o facto de algumas das medidas recolhidas para a avaliação das variáveis em estudo terem sido respondidas pela própria criança e pais, está sempre sujeito ao efeito de desejabilidade social, mesmo quando garantida a confidencialidade dos dados dos participantes. Em terceiro lugar, o facto de terem só sido utilizadas as escolas públicas e privadas do concelho de Sintra (Portugal), não é representativa de todos os pais e crianças de Portugal, sendo que os resultados poderiam variar. Em quarto lugar, o facto de não terem sido utilizadas exatamente as mesmas medidas tanto para os pais como para as crianças, por exemplo, a dimensão “Relações de Proximidade” foi apenas percebida pelas crianças, não existia no questionário dos pais, o que pode levar a uma lacuna de interpretação de resultados obtidos.

Apresentam-se ainda algumas sugestões para investigação futura na área. Tendo em conta a existência de uma vasta literatura sobre o envolvimento parental, sobre o desempenho académico e sobre as competências socioemocionais, seria interessante incluir uma variável mediadora, por exemplo, analisar-se que forma o papel mediador das práticas parentais

educativas está incluído na relação entre o envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa e a competência socioemocional da criança (Darling & Steinberg, 1993). Seria também relevante incluir medidas que avaliassem tanto envolvimento na escola, como o envolvimento em casa por parte dos pais e das crianças. Poderia também desenvolver-se o mesmo estudo para crianças mais velhas, que frequentassem o Ensino Secundário, visto que, o envolvimento dos pais nestas idades já não é tão próximo e as crianças têm uma melhor perceção sobre as suas próprias competências. Também se podia incluir as próprias características percecionadas pelos pais e pelas crianças que o questionário fornece, de maneira a perceber se essas características estariam ou não relacionadas com o desempenho académico e competências socioemocionais. Além de tudo isto, utilizar as perceções dos professores poderia ser vantajoso para perceber se estariam relacionadas com as competências socioemocionais das crianças, o desempenho académico e o envolvimento por parte dos pais.

VIII.Referências

- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P., & De Fruyt, F. (2019). Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment, 31*(4), 460. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pas0000591>
- Alcalay, L., Milicic, N., & Toretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psychke, 14*, 149–161. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000200012>
- Achenbach, T. M. (2010). Multicultural evidence-based assessment of child and adolescent psychopathology. *Transcultural psychiatry, 47*(5), 707-726. <https://doi.org/10.1177/1363461510382590>
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools, 14*(1-2), 1-22.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. APPORT
- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). *Personality psychology and economics*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w16822>
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist, 54*, 317–326. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.54.5.317>

- Anthony, C. J., Elliott, S. N., DiPerna, J. C., & Lei, P. W. (2020). Multirater assessment of young children's social and emotional learning via the SSIS SEL brief scales – preschool forms. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 625–637. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.006>
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of education*, 156-166. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2112340>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A., & Jeffrey, R. W. (1973). Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *Journal of personality and social psychology*, 26(1), 122. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034205>
- Bhide, S., Sciberras, E., Anderson, V., Hazell, P., & Nicholson, J. M. (2019). Association between parenting style and socio-emotional and academic functioning in children with and without ADHD: A community-based study. *Journal of Attention Disorders*, 23(5), 463-474. <https://doi.org/10.1177/1087054716661420>
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>
- Barnes, H. L., & Olson, D. H. (1985). Parent–adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56(2), 438–447. <https://doi.org/10.2307/1129732>
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (Cap. 2, pp. 746–758). Garland.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3), 157-201. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15295190903290790>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588–606. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Boethel, M. (2003). *Diversity: School, Family, & Community Connections*. Annual Synthesis.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://www.sciencedirect.com/journal/educational-research-review/vol/24/suppl/C>

- Brazelton, T. B. (1992). *Touchpoints: Your child's emotional and behavioral development*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Brody, G. H., Flor, D. L., Hollett-Wright, N., McCoy, J. K., & Donovan, J. (1999). Parent-child relationships, child temperament profiles and children's alcohol use norms. *Journal of Studies on Alcohol*, *13*, 45-51. <https://psycnet.apa.org/doi/10.15288/jsas.1999.s13.45>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological methods and research*, *21*(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., Hennon, E. A., & Hooper, S. (2006). Social risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting: Science and Practice*, *6*(1), 79-113. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327922par0601_4
- Callanan, M. A., & Jipson, J. L. (2001). Explanatory conversations and young children's developing scientific literacy. In K. Crowley, C. D. Schunn, & T. Okada (Eds.), *Designing for science: Implications from everyday, classroom, and professional settings* (pp. 21–49). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Campbell, S., Shaw, D., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, *12*(3), 467–488. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003114>
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., and Schaufeli, W. B. (2020). The strengthening starts at home: parent–child relationships, psychological capital, and academic performance—a longitudinal mediation analysis. *Curr. Psychol*, 1–9. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00898-8>
- Carson, D. K., Chowdhury, A., Perry, C. K., & Pati, C. (1999). Family characteristics and adolescent competence in India: Investigation of youth in southern Orissa. *Journal of Youth and Adolescence*, *28*(2), 211-233. <https://doi.org/10.1023/A:1021653415366>
- CASEL. (2020). *Casel's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL).
- Çelik, E. (2019). Stress regarding academic expectations, career exploration, and school attachment: the mediating role of adolescent–parent career congruence. *Aust. J. Career Dev*, *28*, 51–60. <https://doi.org/10.1177/1038416218792314>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills.

- Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2011). Parents' involvement in children's learning in the United States and China: Implications for children's academic and emotional adjustment. *Child development*, 82(3), 932-950. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01582.x>
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Cole, D. A., Martin, J. M., & Powers, B. (1997). A competency-based model of child depression: A longitudinal study of peer, parent, teacher, and self-evaluations. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 38(5), 505-514. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01537.x>
- Cole, D. A., Jacquez, F. M., & Maschman, T. L. (2001). Social origins of depressive cognitions: A longitudinal study of self-perceived competence in children. *Cognitive Therapy and Research*, 25(4), 377-395. <https://doi.org/10.1023/A:1005582419077>
- Connell, C. M., & Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00090-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00090-0)
- Connors, L. J., & Epstein, J. L. (1995). Parents and school partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 4. Applied and practical parenting* (pp. 437-458). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cosso, J., von Suchodoletz, A., & Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children's academic and social-emotional outcomes: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*, 36(8), 1329-1339. <https://doi.org/10.1037/fam0000992>
- Cowan, G., Bobby, K., St. Roseman, P., & Echandia, A. (2012). *Evaluation Report: The Home Visit Project*. ERIC.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade* (1ª ed.). Quarteto.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Davidson, T. M., & Cardemil, E. V. (2009). Parent-child communication and parental involvement in Latino adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 29(1), 99-121. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0272431608324480>
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2005). Informant Discrepancies in the Assessment of Childhood Psychopathology: A Critical Review, Theoretical Framework, and Recommendations for Further Study. *Psychological Bulletin*, 131(4), 483-509. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.483>

- Denham, S. A. (1998). Emotional development in young children. New York, NY: Guilford.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K. *et al.* (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, *21*(1), 65-86. <https://doi.org/10.1023/A:1024426431247>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, *23*(4), 426-454. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/icd.1840>
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. In F. Smith, K. V. D. Wolf & P. Sleege. *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities* (pp.11-23). Institute for applied social sciences.
- Dixson, M. D. (1995). *Models and perspectives of parent-child communication*. In T. J. Socha & G. H. Stamp (Eds.), *Parents, children, and communication: Frontiers of theory and research* (pp. 43-61). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Domitrovich, C. E., & Bierman, K. L. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill-Palmer Quarterly*, *47*(2), 235-263. <https://doi.org/10.1353/mpq.2001.0010>
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance. *Child Development*, *58*(5), 1244-1257. <https://doi.org/10.2307/1130618>
- Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Publications.
- 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>
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Erlbaum.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F.-X. Kaufmann, & F. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). Walter De Gruyter.

- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6^a ed., pp. 1139-1151). MacMillan.
- Epstein, J. L. (2001). Introduction to the special section. New directions for school, family, and community partnerships in middle and high schools. *NASSP Bulletin*, 85(627), 3-6.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappa*, 92(3), 81-96.
- Epstein, J. L., Clark, L., Salinas, K. C., & Sanders, M. G. (1997). Scaling up school-family-community connections in Baltimore: Effects on student achievement and attendance. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL*.
- Epstein, J.L. & Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Edwards, C. P., Sheridan, S. M., & Knoche, L. (2010). Parent-child relationships in early learning. In E. Baker, P. Peterson, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 438–443). Elsevier.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., & Karbon, M. (1992). Emotional responsivity to others: Behavioral correlates and socialization antecedents. In N. Eisenberg & R. A. Fabes (Eds.), *Emotion and Its Regulation in Early Development. New Directions for Child Development*, (Vol. 55, pp. 57-73). Jossey-Bass.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988-1005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x>
- Erdem, C., & Kaya, M. (2020). *A Meta-Analysis of the Effect of Parental Involvement on Students' Academic Achievement*. 7(3), 367–383.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review* 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fang, S., Galambos, N. L., & Johnson, M. D. (2021). Parent-child contact, closeness, and conflict across the transition to adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 83(4), 1176-1193. <https://doi.org/10.1111/jomf.12760>

- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *The Journal of Educational Research*, 80(6), 330–337. <https://doi.org/10.1080/00220671.1987.10885778>
- Fisher, R. A. (1946). Statistical methods for research workers. *Statistical methods for research workers.*, (10^a ed.).
- Fitzpatrick, M. A., & Koerner, A. F. (2005). Family communication schemata: effects on children's resiliency. In S. Dunwoody, L. B. Becker, D. McLeod, & G. Kosicki (Eds.), *The evolution of key mass communication concepts: Honoring Jack M. McLeod* (pp. 115–139). Hampton.
- Furstenberg, F. F., Cook, T. D., Eccles, J., & Elder Jr, G. H. (2000). *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. University of Chicago Press.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128(4), 539–579. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539>
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child development*, 78(1), 70–95. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00986.x>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6^a). Editora Atlas.
- Gleason, M. E., & Schauble, L. (1999). Parents' assistance of their children's scientific reasoning. *Cognition and Instruction*, 17(4), 343–378. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI1704_1
- Goldberg L. R. (1990). An alternative "description of personality": the big-five factor structure. *Journal of personality and social psychology*, 59(6), 1216–1229. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.59.6.1216>
- Goleman, D. (1998). The emotionally competent leader. In *The Healthcare Forum Journal*, 41(2), 36–38.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P. & Holbein, M.F.D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review* 17(2), 99–123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Gordon, T. (1989). *Teaching children self-discipline*. Random House.

- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *The Journal of Educational Research*, 90(1), 33–41. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9944441>
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53–80. <https://doi.org/10.1086/461916>
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.538>
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34(1), 3–14. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_1
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Grotevant, H. D. (2001). Developing new insights from a process approach to adolescent development. *Human Development*, 44, 55–58. <https://doi.org/10.1159/000057041>
- Guerra, N. G., & Leidy, M. S. (2008). Lessons learned: Recent advances in the understanding and preventing childhood aggression. In R. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 287–330). Academic Press.
- Halberstadt, A. G. (1991). Socialization of expressiveness: Family influences in particular and a model in general. In R. S. Feldman & S. Rime (Eds.), *Fundamentals of emotional expressiveness* (pp. 106-162). Cambridge University Press.
- Hammer, D., Melhuish, E., & Howard, S. J. (2018). Antecedents and consequences of social-emotional development: A longitudinal study of academic achievement. *Archives of Scientific Psychology*, 6(1), 105–116. <https://doi.org/10.1037/arc0000034>
- Hawkins, D. N., Amato, P. R., & King, V. (2007). Nonresident father involvement and adolescent well-being: Father effects or child effects? *American Sociological Review*, 72(6), 990–1010. <https://doi.org/10.1177/000312240707200607>

- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American economic review*, *91*(2), 145-149. <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.145>
- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, *24*(3), 411-482.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis.
- Herjanic, B., Herjanic, M., Brown, F., & Wheatt, T. (1975). Are children reliable reporters?. *Journal of abnormal child psychology*, *3*(1), 41-48. <https://doi.org/10.1007/BF00916029>
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, *13*(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, *45*(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hollmann, J., Gorges, J., & Wild, E. (2016). Motivational antecedents and consequences of the mother-adolescent communication. *Journal of Child and Family Studies*, *25*(3), 767-780. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0258-8>
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, *11*(5), 607-622. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.5.607>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, *36*(3), 195-209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, *97*(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, *67*(1), 3-42. <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, *106*(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8379-4>

- Houck, C. D., Rodrigue, J. R., & Lobato, D. (2007). Parent–adolescent communication and psychological symptoms among adolescents with chronically ill parents. *Journal of Pediatric Psychology, 32*(5), 596–604. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsl048>
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huang, C. Y., Hsieh, Y. P., Shen, A. C., Wei, H. S., Feng, J. Y., Hwa, H. L., & Feng, J. Y. (2019). Relationships between Parent-Reported Parenting, Child-Perceived Parenting, and Children's Mental Health in Taiwanese Children. *International journal of environmental research and public health, 16*(6), 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph16061049>
- Huang, C., & Zeng, X. (2023). Social and emotional development of disadvantaged students and its relationship with academic performance: evidence from China. *Frontiers in psychology, 14*, 1170656. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1170656>
- Huber, L., Plötner, M., In-Albon, T., Stadelmann, S., & Schmitz, J. (2019). The Perspective Matters: A Multi-informant Study on the Relationship Between Social-Emotional Competence and Preschoolers' Externalizing and Internalizing Symptoms. *Child psychiatry and human development, 50*(6), 1021–1036. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00902-8>
- Huizinga, G. A., Visser, A., van der Graaf, W. T., Hoekstra, H. J., & Hoekstra-Weebers, J. E. (2005). The quality of communication between parents and adolescent children in the case of parental cancer. *Annals of oncology : official journal of the European Society for Medical Oncology, 16*(12), 1956–1961. <https://doi.org/10.1093/annonc/mdi395>
- IBM Corp. Released 2022. IBM SPSS Statistics for Mac, Version 29.0. IBM Corp.
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L., & Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of adolescence, 21*(3), 305–322. <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0155>
- Jacquez, F., Cole, D. A., & Searle, B. (2004). Self-perceived competence as a mediator between maternal feedback and depressive symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(4), 355–367. <https://doi.org/10.1023/b:jacp.0000030290.68929.ef>
- Janssens, J. J., Achterhof, R., Lafit, G., Bamps, E., Hagemann, N., Hiekkaranta, A. P., Hermans, K. S. F. M., Lecei, A., Myin-Germeys, I., & Kirtley, O. J. (2021). The Impact of COVID-19 on Adolescents' Daily Lives: The Role of Parent-Child Relationship Quality. *Journal of research on adolescence : the official journal of the Society for Research on Adolescence, 31*(3), 623–644. <https://doi.org/10.1111/jora.12657>

- Jeynes, W.H. (2003). A Meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218. <http://dx.doi.org/10.1177/0013124502239392>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jiang, M. M., Gao, K., Wu, Z. Y., & Guo, P. P. (2022). The influence of academic pressure on adolescents' problem behavior: Chain mediating effects of self-control, parent-child conflict, and subjective well-being. *Frontiers in psychology*, 13, 954330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954330>
- John, O., & De Fruyt, F. (2015). *Framework for the Longitudinal Study of Social and Emotional Skills in Cities*. OECD Publishing, Paris.
- Jones Harden, B., Winslow, M., Kendziora, A. S., Rubin, K. H., Fox, N. A., Crowley, M. J., et al. (2000). Externalizing problems in Head Start children: An ecological exploration. *Early Education and Development*, 11, 357–385.
- Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills. OECD Publishing.
- Kautz, T., & Zannoni, W. (2014). *Measuring and fostering non-cognitive skills in adolescence: Evidence from Chicago Public Schools and the OneGoal Program*. University of Chicago.
- Kelly, L., Keaten, J., Finch, C., Duarte, I. B., Hoffman, P., & Michels, M. M. (2002). Family communication patterns and the development of reticence. *Communication Education*, 51, 202–209. <https://doi.org/10.1080/03634520216506>
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis. *Educational Research Review*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463>
- Kim, J. H., & Torquati, J. (2021). Are you close with your parents? The mediation effects of parent-child closeness on young adults' financial socialization through young adults' self-reported responsibility. *Journal of Family and Economic Issues*, 42(2), 314-324. <https://doi.org/10.1007/s10834-020-09725-5>
- Kline, R. (2016). *Principles and practise of structural equation modeling* (4^a Ed.). The Guilford Press.
- Kochanska, G., Murray, K., Jacques, T. Y., Koenig, A. L., & Vandegest, K. A. (1996). Inhibitory control in young children and its role in emerging internalization. *Child development*, 67(2), 490–507. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1131828>

- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication Theory*, 12(1), 70–91. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00260.x>
- Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International journal of psychological studies*, 2(2), 217. <https://doi.org/10.5539/ijps.v2n2p217>
- Krauss, R. M., & Fussell, S. R. (1996). Social psychological models of interpersonal communication. In E. T. Higgins & A. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 655–701). Guilford Press.
- Kuang, H. Y. (2011). Mediating effects of negative emotions in parent–child conflict on adolescent problem behavior. *Asian J. Soc. Psychol.*, 14, 236–245. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01350.x>
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1464. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Leidy, M. S., Guerra, N. G., & Toro, R. I. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant Latino families. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 252–260. <https://doi.org/10.1037/a0019407>
- Leung, K., Lau, S., & Lam, W.L. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 157–172.
- Li, J., Huang, J., Hu, Z., & Zhao, X. (2022). Parent-child relationships and academic performance of college students: Chain-mediating roles of gratitude and psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 13, 794201. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.794201>
- Lipnevich, A., F. Preckel & R. Roberts (2017), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice*. The Springer International Publishing.
- Little, T. D., Lindenberger, U., & Nesselroade, J. R. (1999). On selecting indicators for multivariate measurement and modeling with latent variables: When "good" indicators are bad and "bad" indicators are good. *Psychological Methods*, 4(2), 192–211. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.2.192>
- Liu, H., Qiu, Y., & Luo, L. (2022). Exploring family educational involvement and social skills in Chinese preschoolers: The moderating role of parent-child relationship. *Frontiers in Psychology*, 13, 911421. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.911421>
- Luo, Y., Deng, Y. T., & Zhang, H. (2020). The influences of parental emotional warmth on the association between perceived teacher–student relationships and academic stress among

- middle school students in China. *Child Youth Services Review*, 114, 105014. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105014>
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A Meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771-801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Ma, Y., Siu, A., & Tse, W. S. (2018). The role of high parental expectations in adolescents' academic performance and depression in Hong Kong. *J. Fam. Issues*, 39, 2505–2522. <http://doi.org/10.1177/0192513X18755194>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology, Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 1-101). Wiley.
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (5ª ed.). Report Number.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de psicologia*, 4(1), 65-90. <https://doi.org/10.14417/lp.763>
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377–392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.377>
- Marschark, M. (1993a). *Psychological development of deaf children*. Oxford University Press.
- Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Dambergā, I., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., O'Riordan, M. R., & Grazzani, I. (2022). Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: Parent and teacher evaluations. *Frontiers in Psychology*, 12, 760782. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782>
- McCoy, D. C., Jones, S., Roy, A., & Raver, C. C. (2018). Classifying trajectories of social-emotional difficulties through elementary school: Impacts of the Chicago school readiness project. *Developmental psychology*, 54(4), 772–787. <https://doi.org/10.1037/dev0000457>
- McDonald, R. P., & Ho, M. H. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological methods*, 7(1), 64–82. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.7.1.64>

- McLean, K. C., Pasupathi, M., & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, *11*(3), 262–278. <https://doi.org/10.1177/1088868307301034>
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, *53*(2), 185–204. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
- McMunn, A., Martin, P., Kelly, Y., & Sacker, A. (2017). Fathers' involvement: correlates and consequences for child socioemotional behavior in the United Kingdom. *Journal of Family Issues*, *38*(8), 1109–1131. <https://doi.org/10.1177/0192513X15622415>
- McNamara, K., Telzrow, C., & DeLamatre, J. (1999). Parent reactions to implementation of intervention-based assessment. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, *10*(4), 343–362. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1004_2
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, *64*(1), 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, *27*(2), 77–102. <https://doi.org/10.1023/A:1024515519160>
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, *108*(5), 417–431. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.901283>
- Murry, M. B., Berkel, C., Gaylord-Harden, N. K., Copeland-Linder, N., & Nation, M. (2011). Neighborhood poverty and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(4), 114–128. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00718.x>
- Muthén, B. O., Muthén, L. K., & Asparouhov, T. (2017). *Regression and mediation analysis using Mplus*. Muthén & Muthén.
- Nasaescu, E., Marín-López, I., Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2018). Abuse of technology in adolescence and its relation to social and emotional competencies, emotions in online communication, and bullying. *Computers in Human Behavior*, *88*, 114–120. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.036>
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in

- kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000–1019. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- Noller, P., & Feeney, J. A. (2004). Studying family communication: multiple methods and multiple sources. In A. L. Vangelisti (Ed.), *Handbook of family communication*. Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: the power of social and emotional skills. OECD skills studies*. Paris: OECD Publishing
- Olson, D. H., Sprenkle, D. H., & Russell, C. S. (1979). Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18(1), 3–28. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1979.00003.x>
- Osofsky, J. D., & Thompson, M. D. (2000). Adaptive and maladaptive parenting: Perspectives on risk and protective factors. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 54–75). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.005>
- Panadero E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551–576. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Patterson, G. R., Chamberlain, P., & Reid, J. B. (1982). A comparative evaluation of a parent-training program. *Behavior Therapy*, 13(5), 638–650. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(82\)80021-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(82)80021-X)
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pellegrini A. D. (2001). Practitioner review: The role of direct observation in the assessment of young children. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 42(7), 861–869.
- Petot, D., Rescorla, L., & Petot, J. M. (2011). Agreement between parent- and self-reports of Algerian adolescents' behavioral and emotional problems. *Journal of adolescence*, 34(5), 977–986. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.11.011>

- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C. S.-S. (2012). Parents' involvement in children's learning. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 417-440). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-017>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research, 77*(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F.-Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology, 41*(2), 414-427. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.414>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458.
- Ross, T. (2016). The differential effects of parental involvement on high school completion and postsecondary attendance. *Education Policy Analysis Archives, 24*(30), 1-38. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2030>
- Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social/ emotional skills in academic achievement: Global perspectives. In *School Community Journal, 28*(2). <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Rubin, K. H., & Clark, M. L. (1983). Preschool teachers' ratings of behavioral problems: observational, sociometric, and social-cognitive correlates. *Journal of abnormal child psychology, 11*(2), 273–285. <https://doi.org/10.1007/BF00912091>
- Rubin, K. D., & Daniels-Byrness, T. (1983). Concurrent and predictive correlates of sociometric status in kindergarten and grade 1 children. *Merrill-Palmer Quarterly, 29*, 337-352.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. D. M. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento acadêmico. *Psicologia: reflexão e crítica, 22*, 208-213. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000200006>
- Schrodt, P. (2005). Family communication schemata and the circumplex model of family functioning. *Western Journal of Communication, 69*(4), 359–376. <https://doi.org/10.1080/10570310500305539>
- Sibley, E., Thomson, D., Longo, F., & Dearing, E. (2019). Student learning and development in economically disadvantaged family and neighborhood contexts. In S. B. Sheldon & T. A.

- Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley Handbook of Family, School, and Community Relationships in Education* (pp. 399–417). John Wiley & Sons, Inc.
- Sillars, A., Holman, A. J., Richards, A., Jacobs, K. A., Koerner, A., & Reynolds-Dyk, A. (2014). Conversation and conformity orientations as predictors of observed conflict tactics in parent-adolescent discussions. *Journal of Family Communication, 14*(1), 16–31. <https://doi.org/10.1080/15267431.2013.857327>
- Simpkins, S. D., Weiss, H. B., McCartney, K., Kreider, H. M., & Dearing, E. (2006). Mother-child relationship as a moderator of the relation between family educational involvement and child achievement. *Parenting: Science and Practice, 6*(1), 49–57. https://doi.org/10.1207/s15327922par0601_2
- Shek D. T. (1997). Family environment and adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior: a pioneer study in a Chinese context. *The Journal of genetic psychology, 158*(1), 113–128. <https://doi.org/10.1080/00221329709596656>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A Meta-analysis of family-school interventions and children’s social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research, 89*(2), 296-332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: a meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review, 32*(2), 511-544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Soodak, L. C., & Erwin, E. J. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 25*(1), 29–41. <https://doi.org/10.2511/rpsd.25.1.29>
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*(2), 330–348. <https://doi.org/10.1037/a0021717>
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N., & LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, & behavior* (pp. 289-319). Cambridge University Press.

- Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S., & Woolard, J. (2008). Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report: Evidence for a dual systems model. *Developmental Psychology, 44*(6), 1764–1778. <https://doi.org/10.1037/a0012955>
- Stright, A. D., & Yeo, K. L. (2014). Maternal parenting styles, school involvement, and children's school achievement and conduct in Singapore. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 301-314. <https://doi.org/10.1037/a0033821>
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X. Y., & Xu, A. X. (2011). Educational stress scale for adolescents: development, validity, and reliability With Chinese students. *Journal of Psychoeducation Assessment, 29*, 534–546.
- Tang, S., Xiang, M., Cheung, T., & Xiang, Y. T. (2021). Mental health and its correlates among children and adolescents during COVID-19 school closure: The importance of parent-child discussion. *Journal of affective disorders, 279*, 353–360. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.016>
- Tauber, B., Wahl, H.-W., & Schröder, J. (2016). Personality and life satisfaction over 12 years: Contrasting mid- and late life. *GeroPsych: The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry, 29*(1), 37–48. <https://doi.org/10.1024/1662-9647/a000141>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development, 88*(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- The jamovi project (2023). *jamovi* (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 317–337). Blackwell.
- Tolan, P. H., Gorman-Smith, D., Huesmann, L. R., & Zelli, A. (1997). Assessment of family relationship characteristics: A measure to explain risk for antisocial behavior and depression among urban youth. *Psychological Assessment, 9*(3), 212–223. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.9.3.212>
- Tram, J. M., & Cole, D. A. (2000). Self-perceived competence and the relation between life events and depressive symptoms in adolescence: mediator or moderator?. *Journal of abnormal psychology, 109*(4), 753–760. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.109.4.753>

- Tus, Jhoselle. (2021). Amidst the online learning in the Philippines: The parental involvement and its relationship to the student's academic performance. *International Engineering Journal for Research & Development*, 6(3).
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. P., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106, 85–104.
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610-625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Wang, L., Wang, T., Li, H., Guo, K., Hu, L., Zhang, S., & Rozelle, S. (2022). Parental Self-Perception, Parental Investment, and Early Childhood Developmental Outcomes: Evidence From Rural China. *Frontiers in public health*, 10, 820113. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.820113>
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-482. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00084-X](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00084-X)
- Weiss, H. B., & Stephen, N. C. (2010). From periphery to center: A new vision and strategy for family, school, and community partnerships. In *Handbook of school-family partnerships* (pp. 448-472). Routledge.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: past, present, and future. In 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). Guilford.
- Whittaker, J. E. V., Harden, B. J., See, H. M., Meisch, A. D., & Westbrook, T. R. (2011). Family risks and protective factors: Pathways to early head start toddlers' social-emotional functioning. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 74-86. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.04.007>
- Wu, N., Hou, Y., Wang, Q., & Yu, C. (2018). Intergenerational transmission of educational aspirations in Chinese families: Identifying mediators and moderators. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1238–1251. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0820-y>
- Xia, X., Hackett, R. K., & Webster, L. (2020). Chinese parental involvement and children's school readiness: The moderating role of parenting style. *Early Education and Development*, 31(2), 250–268. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1643439>

- Xu, J., Du, J., Wu, S., Ripple, H., & Cosgriff, A. (2018). Reciprocal effects among parental homework support, effort, and achievement? An empirical investigation. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02334>
- Yeung, W. J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children's development: parental investment and family processes. *Child development*, 73(6), 1861–1879. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00511>
- Youngstrom, E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68(6), 1038–1050. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.68.6.1038>
- Yu, E. A., & Chang, E. C. (2018). Parent-child closeness and parents' meaning in life in personal meaning in life: Examining ethnic differences. *The Family Journal*, 26(3), 300-305. <https://doi.org/10.1177/1066480718795122>
- Yuan, S., Weiser, D. A., & Fischer, J. L. (2016). Self-efficacy, parent–child relationships, and academic performance: A comparison of European American and Asian American college students. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 19(2), 261–280. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9330-x>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zhang Y. (2020). Quality Matters More Than Quantity: Parent-Child Communication and Adolescents' Academic Performance. *Frontiers in psychology*, 11, 1203. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01203>
- Zhang, Y., Luo, X., Che, X., & Duan, W. (2016). Protective Effect of Self-Compassion to Emotional Response among Students with Chronic Academic Stress. *Frontiers in psychology*, 7, 1802. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01802>
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Cumberland, A. J., & Shepard, S. A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: a longitudinal study. *Child Development*, 73(3), 893-915. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00446>
- Zukauskiene, R., Pilkauskaite-Valickiene, R., Malinauskiene, O., & Krataviciene, R. (2004). Evaluating behavioral and emotional problems with the Child Behavior Checklist and Youth Self-Report scales: cross-informant and longitudinal associations. *Medicina (Kaunas, Lithuania)*, 40(2), 169–177.

IX. Anexos

Anexo 1 – Modelo de Influências e Consequências do Envolvimento dos Pais nas Escolas (Eccles & Harold, 1996)

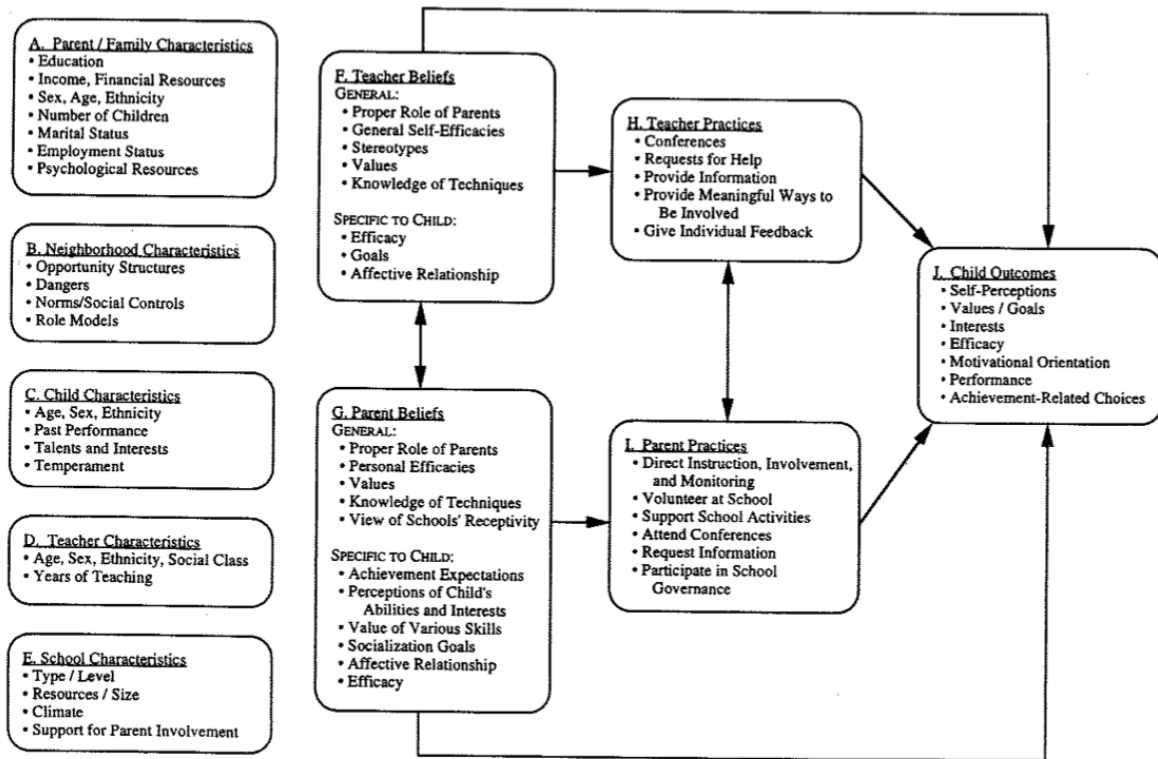


FIG. 1.1. A model of the influences on and consequences of parent involvement in the schools.

Anexo 2 – Envolvimento parental na educação dos filhos prevê um ajustamento no desempenho acadêmico e não acadêmico das crianças (Barger et al., 2019)

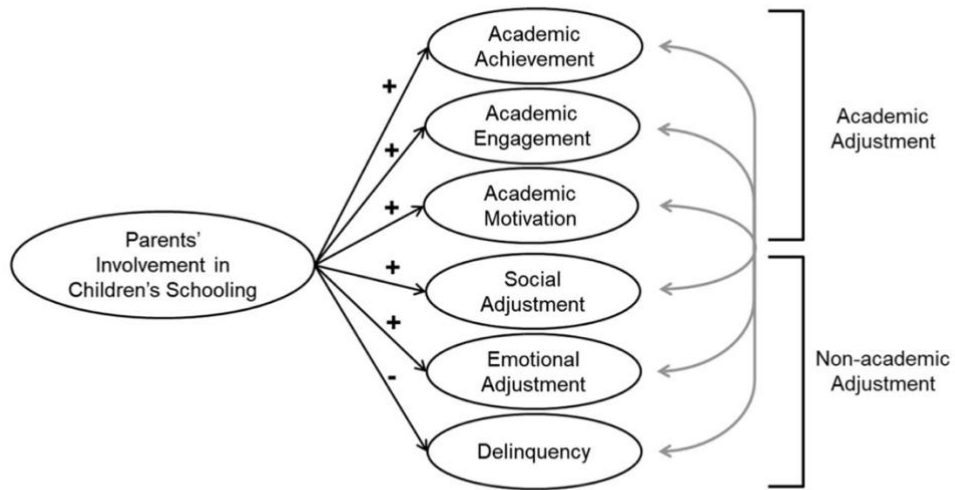


Figure 1. Parents' involvement in children's schooling predicts children's academic and nonacademic adjustment. Multiple dimensions of children's adjustment are assumed to reinforce one another over time; the gray pathways provide examples of such a process.

Anexo 3 – Modelo conceptual da relação entre o envolvimento familiar, relação entre pai-filho e competências socioemocionais das crianças em idade pré-escolar (Liu et al., 2022)

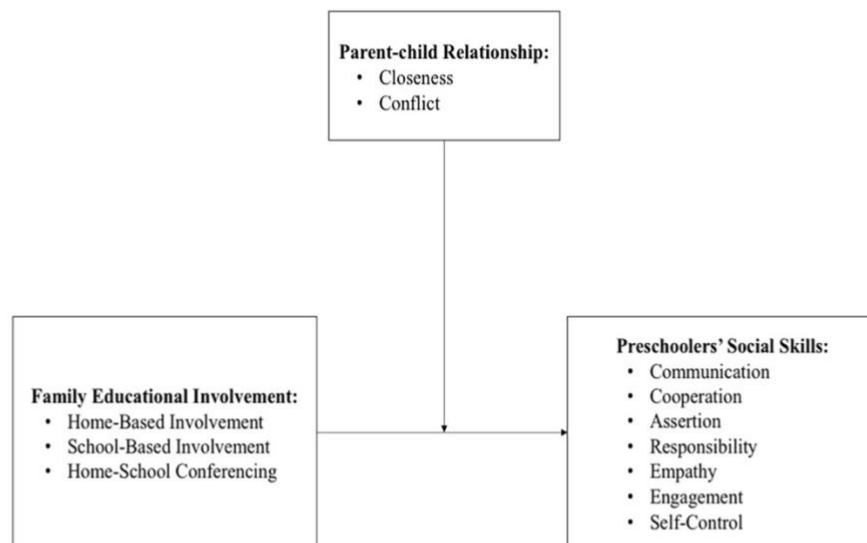


FIGURE 1
Conceptual model of the relation between family educational involvement, parent-child relationship, and social skills among preschoolers.

Anexo 4 – Informações sociodemográficas do gênero das crianças

Estatísticas

Gender - student

N	Válido	818
	Omisso	13

Gender - student

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Female	449	54.0	54.9	54.9
	Male	355	42.7	43.4	98.3
	Other / In another way	1	.1	.1	98.4
	Prefer not to say	13	1.6	1.6	100.0
	Total	818	98.4	100.0	
Omisso	Sistema	13	1.6		
Total		831	100.0		

Anexo 5 - Informações sociodemográficas da idade das crianças

Estatísticas Descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Student age at administration time	818	10.33	11.42	10.8302	.30013
N válido (de lista)	818				

Estatísticas

Student age at administration time

N	Válido	818
	Omisso	13

Student age at administration time

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
--	--	------------	-------------	--------------------	-------------------------

Válido	10.33	38	4.6	4.6	4.6
	10.42	78	9.4	9.5	14.2
	10.50	72	8.7	8.8	23.0
	10.58	66	7.9	8.1	31.1
	10.67	59	7.1	7.2	38.3
	10.75	66	7.9	8.1	46.3
	10.83	64	7.7	7.8	54.2
	10.92	71	8.5	8.7	62.8
	11.00	56	6.7	6.8	69.7
	11.08	71	8.5	8.7	78.4
	11.17	68	8.2	8.3	86.7
	11.25	66	7.9	8.1	94.7
	11.33	42	5.1	5.1	99.9
	11.42	1	.1	.1	100.0
	Total	818	98.4	100.0	
Omisso	Sistema	13	1.6		
Total		831	100.0		

Estadísticas Descriptivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Birth - Month	802	1	12	6.40	3.357
Birth - Year	802	2003	2009	2008.50	.572
N válido (de lista)	802				

Estadísticas

		Birth - Month	Birth - Year
N	Válido	802	802
	Omisso	29	29

Birth - Month

	N	%
1	71	8.5%
2	54	6.5%
3	70	8.4%
4	69	8.3%

5		75	9.0%
6		71	8.5%
7		79	9.5%
8		62	7.5%
9		69	8.3%
10		67	8.1%
11		57	6.9%
12		58	7.0%
Omisso	Omitted	16	1.9%
	Sistema	13	1.6%

Birth - Year

		N	%
2003		1	0.1%
2004		1	0.1%
2006		1	0.1%
2007		3	0.4%
2008		384	46.2%
2009		412	49.6%
Omisso	Omitted	16	1.9%
	Sistema	13	1.6%

Anexo 6 - Informações sociodemográficas do ano de escolaridade das crianças

Estatísticas

Grade

N	Válido	800
	Omisso	31

Grade

	N	%
1	10	1.2%
2	5	0.6%
3	3	0.4%
4	32	3.9%
5	436	52.5%

6		292	35.1%
7		3	0.4%
8		1	0.1%
9		2	0.2%
10		10	1.2%
11		6	0.7%
Omisso	Omitted	18	2.2%
	Sistema	13	1.6%

Estadísticas Descriptivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Grade	800	1	11	5.38	1.088
N válido (de lista)	800				

Anexo 7 - Informações sociodemográficas do país de nascimento das crianças

Estadísticas

Country of Birth - Student

N	Válido	783
	Omisso	48

Country of Birth - Student

	N	%
Country of test	714	85.9%
2	24	2.9%
3	24	2.9%
4	8	1.0%
5	1	0.1%
6	1	0.1%
Other Country	11	1.3%
Omisso	N/A	1
	Omitted	34
	Sistema	13

Anexo 8 - Informações sociodemográficas da língua falada pelas crianças em casa

Estadísticas

Language at home

N	Válido	789
	Omisso	42

Language at home

	N	%	
Assessment language	742	89.3%	
2	14	1.7%	
3	4	0.5%	
4	6	0.7%	
5	5	0.6%	
Another Language	18	2.2%	
Omisso	N/A	1	0.1%
	Omitted	28	3.4%
	Sistema	13	1.6%

Anexo 9 - Informações sociodemográficas de quem preenche o questionário por parte dos pais

Estadísticas

Who completing questionnaire

N	Válido	697
	Omisso	134

Who completing questionnaire

	N	%	
Mother	569	68.5%	
Other female guardian	7	0.8%	
Father	118	14.2%	
Other male guardian	3	0.4%	
Omisso	N/A	125	15.0%
	Omitted	9	1.1%

Anexo 10 - Informações sociodemográficas da idade dos pais

Estadísticas

		Age - Mother or female guardian	Age - Father or male guardian
N	Válido	696	647
	Omisso	135	184

Age - Mother or female guardian

		N	%
24 years or younger		1	0.1%
25-29 years		18	2.2%
30-34 years		60	7.2%
35-39 years		141	17.0%
40-44 years		279	33.6%
45-49 years		156	18.8%
50 or older		40	4.8%
Deceased		1	0.1%
Omisso	N/A	126	15.2%
	Omitted	9	1.1%

Age - Father or male guardian

		N	%
24 years or younger		1	0.1%
25-29 years		7	0.8%
30-34 years		24	2.9%
35-39 years		108	13.0%
40-44 years		232	27.9%
45-49 years		176	21.2%
50 or older		93	11.2%
Deceased		6	0.7%
Omisso	N/A	126	15.2%
	Omitted	58	7.0%

Estadísticas Descriptivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Age - Mother or female guardian	696	1	10	4.89	1.132
Age - Father or male guardian	647	1	10	5.33	1.188
N válido (de lista)	646				

Anexo 11 - Informações sociodemográficas sobre as habilitações literárias dos pais

		Estatísticas	
		Highest level of formal education completed - Mother or female guardian	Highest level of formal education completed - Father or male guardian
N	Válido	686	653
	Omisso	145	178

**Highest level of formal education completed -
Mother or female guardian**

	N	%	
ISCED 1	49	5.9%	
ISCED 2	67	8.1%	
ISCED 3	237	28.5%	
ISCED 4	38	4.6%	
ISCED 5	27	3.2%	
ISCED 6	47	5.7%	
ISCED 7	216	26.0%	
ISCED 8	5	0.6%	
Omisso	N/A	126	15.2%
	Omitted	19	2.3%

**Highest level of formal education completed -
Father or male guardian**

	N	%
ISCED 1	65	7.8%
ISCED 2	107	12.9%
ISCED 3	224	27.0%
ISCED 4	33	4.0%
ISCED 5	32	3.9%
ISCED 6	43	5.2%
ISCED 7	141	17.0%
ISCED 8	8	1.0%

Omisso	N/A	126	15.2%
	Omitted	52	6.3%

Anexo 12 - Informações sociodemográficas sobre quantos irmãos têm os seus filhos

Estatísticas

		How many: Younger siblings	How many: Older siblings	How many: Same age siblings
N	Válido	652	663	618
	Omisso	179	168	213

How many: Younger siblings

	N	%	
None	379	45.6%	
One	224	27.0%	
Two	38	4.6%	
Three	3	0.4%	
More than three	8	1.0%	
Omisso	N/A	126	15.2%
	Omitted	53	6.4%

How many: Older siblings

	N	%	
None	326	39.2%	
One	253	30.4%	
Two	56	6.7%	
Three	14	1.7%	
More than three	14	1.7%	
Omisso	N/A	126	15.2%
	Omitted	42	5.1%

How many: Same age siblings

	N	%
None	597	71.8%
One	18	2.2%
More than three	3	0.4%

Omisso	N/A	126	15.2%
	Omitted	87	10.5%

Anexo 13 - Informações sociodemográficas sobre a situação de emprego dos pais

		Estatísticas	
		Current employment situation - Mother or female guardian	Current employment situation - Father or male guardian
N	Válido	691	657
	Omisso	140	174

Current employment situation - Mother or female guardian

	N	%	
Not working	64	7.7%	
Volunteer work or other non-paid activity	6	0.7%	
Casual or non-regular work	22	2.6%	
Regular part-time work (less than 50% of full-time hours)	24	2.9%	
Regular part-time work (between 50% and 90% of full-time hours)	52	6.3%	
Regular Full-time work	523	62.9%	
Omisso	N/A	126	15.2%
	Omitted	14	1.7%

Current employment situation - Father or male guardian

	N	%
Not working	25	3.0%
Volunteer work or other non-paid activity	7	0.8%
Casual or non-regular work	18	2.2%
Regular part-time work (less than 50% of full-time hours)	11	1.3%
Regular part-time work (between 50% and 90% of full-time hours)	28	3.4%

Regular Full-time work		568	68.4%
Omisso	N/A	126	15.2%
	Omitted	48	5.8%

Anexo 14 - Informações sociodemográficas sobre o país de nascimento dos pais

Estatísticas

		Country of birth - Mother (or female guardian)	Country of birth - Father (or male guardian)
N	Válido	686	674
	Omisso	145	157

Country of birth - Mother (or female guardian)

	N	%	
Country of test	511	61.5%	
2	84	10.1%	
3	37	4.5%	
4	21	2.5%	
5	7	0.8%	
6	2	0.2%	
Other Country	24	2.9%	
Omisso	N/A	129	15.5%
	Omitted	16	1.9%

Country of birth - Father (or male guardian)

	N	%	
Country of test	521	62.7%	
2	78	9.4%	
3	30	3.6%	
4	15	1.8%	
5	6	0.7%	
6	1	0.1%	
Other Country	23	2.8%	
Omisso	N/A	129	15.5%
	Omitted	28	3.4%

Anexo 15 - Informações sociodemográficas sobre a língua falada em casa pelos pais

		Estatísticas	
		Language at home - Mother (or female guardian)	Language at home - Father (or male guardian)
N	Válido	687	667
	Omisso	144	164

Language at home - Mother (or female guardian)

	N	%	
Assessment Language	651	78.3%	
2	18	2.2%	
3	1	0.1%	
4	3	0.4%	
5	1	0.1%	
Another Language	13	1.6%	
Omisso	N/A	129	15.5%
	Omitted	15	1.8%

Language at home - Father (or male guardian)

	N	%	
Assessment Language	636	76.5%	
2	13	1.6%	
4	3	0.4%	
5	2	0.2%	
Another Language	13	1.6%	
Omisso	N/A	129	15.5%
	Omitted	35	4.2%

Anexo 16 - Informações sociodemográficas sobre se existiam dificuldades nos seus filhos

Estatísticas

		Issue - low birth weight	Issue - hearing difficulties	Issue - vision difficulties	Issue - mobility difficulties	Issue - learning difficulties	Issue - social and emotional difficulties	Issue - behavioural difficulties
N	Válido	685	686	687	684	685	685	684
	Omisso	146	145	144	147	146	146	147

Issue - low birth weight

		N	%
No		614	73.9%
Yes		71	8.5%
Omisso	N/A	130	15.6%
	Omitted	16	1.9%

Issue - hearing difficulties

		N	%
No		676	81.3%
Yes		10	1.2%
Omisso	N/A	130	15.6%
	Omitted	15	1.8%

Issue - vision difficulties

		N	%
No		645	77.6%
Yes		42	5.1%
Omisso	N/A	130	15.6%
	Omitted	14	1.7%

Issue - mobility difficulties

		N	%
No		670	80.6%
Yes		14	1.7%
Omisso	N/A	130	15.6%
	Omitted	17	2.0%

Issue - learning difficulties

		N	%
No		607	73.0%
Yes		78	9.4%
Omisso	N/A	130	15.6%
	Omitted	16	1.9%

Issue - social and emotional difficulties

		N	%
No		613	73.8%
Yes		72	8.7%
Omisso	N/A	130	15.6%
	Omitted	16	1.9%

Issue - behavioural difficulties

		N	%
No		626	75.3%
Yes		58	7.0%
Omisso	N/A	130	15.6%
	Omitted	17	2.0%

Anexo 17 - *“Study on Social and Emotional Skills (SSES) (Student Questionnaire, Younger Cohort) (Traduzido para Português)*

SSES

Main Study

Student Questionnaire (Younger Cohort)

School Name: _____

Student Username: _____

Instruções:

Nas páginas seguintes, vais encontrar uma série de afirmações que se podem ou não aplicar a ti. Não há respostas certas ou erradas - a tua opinião é tudo o que importa. Por favor, responde a todas as afirmações, mesmo que não tenhas a certeza absoluta da tua resposta.

STA0001

6 Por favor, lê cada frase e seleciona uma das cinco respostas para indicar até que ponto concordas ou discordas com a descrição a teu respeito.

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. Eu não me chateio facilmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Eu estou interessado(a) em ser amigo de pessoas de outras culturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Eu às vezes comporto-me de forma irresponsável.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Eu tenho muita energia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Eu acho que a maioria dos meus colegas cumpre as suas promessas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Eu encontro novas maneiras de fazer coisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Eu sinto-me triste muitas vezes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Eu tenho cuidado com o que digo aos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Eu sou um(a) líder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Eu gosto de ajudar os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 Por favor, lê cada frase e seleciona uma das cinco respostas para indicar até que ponto concordas ou discordas com a descrição a teu respeito.

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

		Discorda totalmen ta	Discorda	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmen ta
a.	Eu consigo controlar as minhas ações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b.	Eu mantenho o controlo das minhas emoções.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c.	Eu sou original, surgem-me sempre novas ideias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d.	Eu acredito que me vão acontecer coisas boas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.	Eu quero comandar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f.	Eu sou extrovertido(a) e sociável.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g.	Eu sou prestável e generoso(a) com os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h.	Eu sou confiável e podem sempre contar comigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i.	Eu tenho curiosidade sobre muitas coisas diferentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j.	Eu executo uma tarefa até ao fim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 Por favor, lê cada frase e seleciona uma das cinco respostas para indicar até que ponto concordas ou discordas com a descrição a teu respeito.

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Discorda totalmen te	Discorda	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmen te
a. Eu estou ansioso(a) para aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Eu sou calmo(a) e suporto bem o stress.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Eu penso com cuidado antes de fazer alguma coisa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Eu tenho muitos amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Eu faço perguntas sobre outras culturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Eu dou-me bem com os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Eu sei como convencer os outros a fazer o que eu quero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Eu certifico-me que terminei as tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Eu esqueço-me muitas vezes dos meus deveres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. É importante para mim que os meus amigos estejam bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 Por favor, lê cada frase e seleciona uma das cinco respostas para indicar até que ponto concordas ou discordas com a descrição a teu respeito.

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. Eu acredito que os meus amigos nunca me vão trair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Eu gosto de saber como as coisas funcionam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Eu consigo sentir como os outros se sentem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Eu trabalho bem com outras pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Eu sou sempre positivo(a) em relação ao futuro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Eu sou menos ativo(a) do que outras pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Eu fico furioso(a) facilmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Eu sinto-me confortável em novos ambientes culturais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Eu gosto de estar com os meus amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Eu fico nervoso(a) facilmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 Por favor, lê cada frase e seleciona uma das cinco respostas para indicar até que ponto concordas ou discordas com a descrição a teu respeito.

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. Eu gosto de liderar os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Eu sei como consolar os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Eu desisto facilmente .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Eu evito ter responsabilidades .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Eu sei controlar a minha raiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Eu evito erros ao trabalhar com cuidado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Eu preocupo-me com muitas coisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Eu tenho dificuldade em imaginar coisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Eu mostro muito entusiasmo .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Eu acredito que os meus amigos guardam os meus segredos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11 Por favor, lê cada frase e seleciona uma das cinco respostas para indicar até que ponto concordas ou discordas com a descrição a teu respeito.

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Discordo totalmen te	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmen te
a. Eu começo discussões com os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Eu acordo feliz quase todos os dias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Eu acredito que a maioria das pessoas é gentil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Eu gosto de fazer perguntas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Eu às vezes encontro uma solução que outras pessoas não veem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Eu acabo o que começo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Eu tenho menos energia do que os meus colegas de turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Eu tenho medo de muitas coisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Eu quero viajar para outros países.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Eu gosto de estar sozinho(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12** Por favor, lê cada frase e seleciona uma das cinco respostas para indicar até que ponto concordas ou discordas com a descrição a teu respeito.

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. Eu gosto de desportos em que possa correr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Eu gosto de conversar com muitas pessoas diferentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Eu gosto de viver.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Eu deixo as coisas inacabadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Eu entro em pânico facilmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Eu desconfio das pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Eu gosto de aprender coisas novas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Eu trato os outros com respeito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Eu mudo muitas vezes de humor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Eu gosto de ouvir falar sobre outras culturas e religiões.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



13 Por favor, lê cada frase e seleciona uma das cinco respostas para indicar até que ponto concordas ou discordas com a descrição a teu respeito.

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. Eu cumpro as minhas promessas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Eu gosto de criar coisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Eu gosto de passar o meu tempo livre com os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Eu digo a primeira coisa que me vem à cabeça.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Estou sempre disposto(a) a ajudar os meus colegas de turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Eu tenho emoções e humores imprevisíveis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Eu não estou interessado(a) noutras países e culturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Eu vejo o lado positivo da vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Eu sinto-me nervoso(a) muitas vezes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Eu canso-me rapidamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14 Por favor, lê cada frase e seleciona uma das cinco respostas para indicar até que ponto concordas ou discordas com a descrição a teu respeito.

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. Eu preocupo-me muitas vezes com algumas coisas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Eu paro quando o trabalho se torna muito difícil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Eu não gosto de aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Eu fico calmo(a) mesmo em situações tensas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Eu gosto de me certificar de que não há erros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Eu detesto liderar uma equipa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Eu acredito que outras pessoas me vão poder ajudar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Eu prevejo as necessidades dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Eu tenho uma boa imaginação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Eu sou uma pessoa responsável.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15 Por favor, lê cada frase e seleciona uma das cinco respostas para indicar até que ponto concordas ou discordas com a descrição a teu respeito.

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. Eu faço amigos com facilidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Eu demoro para começar o dia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Eu estou sempre pronto(a) para ajudar alguém.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Eu gosto de ser um(a) líder na minha turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Eu compreendo o que os outros querem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Eu esqueço-me muitas vezes de fazer coisas que prometi fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Eu paro para pensar antes de agir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Eu acredito que a maioria das pessoas é honesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Eu detesto deixar tarefas por acabar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Eu sou uma pessoa feliz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 Por favor, lê cada frase e seleciona uma das cinco respostas para indicar até que ponto concordas ou discordas com a descrição a teu respeito.

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. Eu acho difícil criar coisas novas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Eu esqueço-me de fazer o trabalho que me pediram para fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Eu aprendo muito com pessoas de diferentes crenças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Eu confio nos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Eu termino as coisas apesar das dificuldades que possa encontrar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Eu gosto de aprender coisas novas na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Eu sou educado(a), cortês com os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Eu tenho dificuldade em fazer amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Eu sou caloroso(a) com os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Eu gosto de ser o(a) líder de um grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17 Por favor, lê cada frase e seleciona uma das cinco respostas para indicar até que ponto concordas ou discordas com a descrição a teu respeito.

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

		Discordo totalmen te	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmen te
a.	Eu raramente pergunto aos outros como se estão a sentir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b.	Eu sou dominador(a) e atuo como líder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c.	Eu fico com medo facilmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d.	Eu gosto de aprender sobre outros países e culturas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e.	Eu mantenho muita energia ao longo do dia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f.	Eu espero que as coisas más aconteçam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g.	Eu sou pouco criativo(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h.	Eu acho a ciência interessante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i.	Eu atuo frequentemente sem pensar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j.	Eu sinto raiva com muita frequência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

STQM001

19 Que ano frequentas?

(Por favor escolhe uma resposta da lista para responderes à pergunta.)

STQM002

20 Há quantos anos frequentas essa escola, sem contar com este ano?

(Por favor escolhe uma resposta da lista para responderes à pergunta.)

_____ anos

STQM003

21 Em que mês e ano nasceste?

(Por favor seleciona o mês e o ano a partir da lista de opções, para responder à questão.)

Insero o mês e o ano

Mês _____ Ano _____

STQM004

22 És uma rapariga ou um rapaz?

(Por favor escolhe uma resposta.)

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| Rapariga | <input type="radio"/> |
| Rapaz | <input type="radio"/> |
| Outra resposta | <input type="radio"/> |
| Prefiro não responder | <input type="radio"/> |

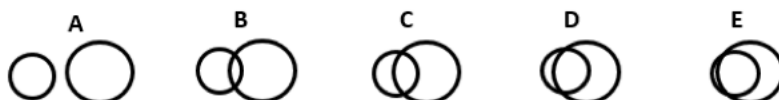
33 Em que país tu e os teus pais nasceram?*(Por favor escolhe uma resposta em cada coluna.)*

	a. Tu	b. Mãe ou encarregada de educação	c. Pai ou encarregado de educação
Portugal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País africano de língua oficial portuguesa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brasil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País da União Europeia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
País da Europa de Leste não pertencente à União Europeia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
China	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34 Que língua falas habitualmente em casa?*(Por favor escolhe uma resposta.)*

Português	<input type="radio"/>
Crioulo	<input type="radio"/>
Francês	<input type="radio"/>
Ucraniano	<input type="radio"/>
Romeno	<input type="radio"/>
Outra língua	<input type="radio"/>

- 44** Nas questões que se seguem, pedimos que descrevas a tua proximidade com diferentes grupos de pessoas. Em cada um dos cinco pares de círculos, o círculo MENOR representa-te a TI e o círculo maior representa uma pessoa diferente ou um grupo de pessoas.



Por favor seleciona o par de círculos que melhor descreve a tua relação com cada um dos seguintes grupos. Por exemplo, escolher a letra E indica que és muito próximo de outra pessoa ou grupo.

Quão próximo és:

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	A	B	C	D	E
a. Da tua mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Do teu pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Dos teus irmãos e irmãs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Da tua família (avós, tias/tios, primos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Dos teus amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Dos teus colegas de turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Do teu professor preferido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Dos teus vizinhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45 Nesta pergunta, pedimos que descrevas em que medida as seguintes afirmações são verdadeiras:

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Quase nunca ou nunca verdadeira	Por vezes verdadeira	Frequentemente verdadeira	Sempre, ou quase sempre, verdadeira
a. A minha mãe compreende-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. A minha mãe ouve-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. A minha mãe é muito rigorosa comigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. A minha mãe castiga-me com dureza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46 Nesta pergunta, pedimos que descrevas em que medida as seguintes afirmações são verdadeiras:

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Nunca, ou quase nunca, verdadeira	Por vezes verdadeira	Frequentemente verdadeira	Sempre, ou quase sempre, verdadeira
a. O meu pai compreende-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. O meu pai ouve-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. O meu pai é muito rigoroso comigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. O meu pai castiga-me com dureza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45 Nesta pergunta, pedimos que descrevas em que medida as seguintes afirmações são verdadeiras:

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Nunca, ou quase nunca, verdadeira	Por vezes verdadeira	Frequentemente verdadeira	Sempre, ou quase sempre, verdadeira
a. A minha mãe castiga-me com dureza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. A minha mãe é muito rigorosa comigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. A minha mãe ouve-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. A minha mãe compreende-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46 Nesta pergunta, pedimos que descrevas em que medida as seguintes afirmações são verdadeiras:

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Nunca, ou quase nunca, verdadeira	Por vezes verdadeira	Frequentemente verdadeira	Sempre, ou quase sempre, verdadeira
a. O meu pai castiga-me com dureza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. O meu pai é muito rigoroso comigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. O meu pai ouve-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. O meu pai compreende-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47 Em seguida pedimos que descrevas em que medida as seguintes afirmações são verdadeiras:

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Nunca, ou quase nunca, verdadeira	Por vezes verdadeira	Frequentemente verdadeira	Sempre, ou quase sempre, verdadeira
a. Eu aborreço-me facilmente com os meus pais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. É difícil para mim falar com os meus pais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Eu estou zangado(a) com os meus pais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51 Em que medida concordas ou discordas das seguintes afirmações?

(Por favor seleciona uma resposta em cada linha.)

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. Os meus PAIS esperam que eu seja perfeito(a) em tudo o que faço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Os meus PAIS esperam sempre que eu faça melhor do que os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 18 - “Study on Social and Emotional Skills (SSES) (Parent Questionnaire) (Traduzido para Português)

SSES

Main Study

Parent Questionnaire

School Name: _____

Parent Username: _____

Instruction:

On the following pages you will find a series of statements that may or may not apply to **your child**. There are no right or wrong answers – your own opinion is all that matters. Please answer every statement, even if you are not completely sure of your response.

PAAQ001

6 Please read each statement and select one of the five answers to indicate the extent to which you agree or disagree with that description of your child.
(Please select one response in each row.)

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
a. My child is not easily upset.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. My child is willing to be friends with people from other cultures.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. My child sometimes behaves irresponsibly.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My child is full of energy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. My child thinks most of their classmates keep their promises.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. My child finds new ways to do things.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. My child often feels sad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. My child is careful with what they say to others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. My child is a leader.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. My child likes to help others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 Please read each statement and select one of the five answers to indicate the extent to which you agree or disagree with that description of your child.

(Please select one response in each row.)

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
a. My child can control their actions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. My child keeps their emotions under control.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. My child is original, comes up with new ideas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My child believes good things will happen to them.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. My child wants to be in charge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. My child is outgoing and sociable.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. My child is helpful and unselfish with others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. My child is reliable and can always be counted on.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. My child is curious about many different things.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. My child keeps working on a task until it is finished.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 Please read each statement and select one of the five answers to indicate the extent to which you agree or disagree with that description of your child.

(Please select one response in each row.)

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
a. My child is eager to learn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. My child is relaxed and handles stress well.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. My child thinks carefully before doing something.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My child has many friends.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. My child asks questions about other cultures.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. My child gets along well with others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. My child knows how to convince others to do what they want.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. My child makes sure that they finish tasks.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. My child often forgets their duties.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. It is important to my child that their friends are okay.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 Please read each statement and select one of the five answers to indicate the extent to which you agree or disagree with that description of your child.

(Please select one response in each row.)

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
a. My child believes that their friends will never betray them.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. My child likes to know how things work.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. My child can sense how others feel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My child works well with other people.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. My child is always positive about the future.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. My child is less active than other people.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. My child gets mad easily.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. My child feels comfortable in new cultural environments.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. My child likes to be with their friends.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. My child gets nervous easily.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 Please read each statement and select one of the five answers to indicate the extent to which you agree or disagree with that description of your child.

(Please select one response in each row.)

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
a. My child enjoys leading others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. My child knows how to comfort others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. My child gives up easily.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My child avoids responsibilities.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. My child knows how to control their anger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. My child avoids mistakes by working carefully.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. My child worries about many things.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. My child has difficulty imagining things.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. My child shows a lot of enthusiasm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. My child believes that their friends can keep their secrets.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11 Please read each statement and select one of the five answers to indicate the extent to which you agree or disagree with that description of your child.

(Please select one response in each row.)

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
a. My child starts arguments with others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. My child wakes up happy almost every day.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. My child believes most people are kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My child likes to ask questions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. My child sometimes finds a solution other people don't see.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. My child finishes what they start.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. My child has less energy than their classmates.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. My child is afraid of many things.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. My child wants to travel to other countries.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. My child likes to be alone.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 Please read each statement and select one of the five answers to indicate the extent to which you agree or disagree with that description of your child.

(Please select one response in each row.)

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
a. My child likes sports where they can run.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. My child likes talking to a lot of different people.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. My child enjoys life.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My child leaves things unfinished.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. My child panics easily.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. My child distrusts people.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. My child likes learning new things.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. My child treats others with respect.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. My child changes their mood a lot.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. My child likes hearing about other cultures and religions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13 Please read each statement and select one of the five answers to indicate the extent to which you agree or disagree with that description of your child.

(Please select one response in each row.)

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
a. My child keeps their promises.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. My child likes to create things.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. My child likes to spend their free time with others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My child says the first thing that comes to their mind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. My child is always willing to help their classmates.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. My child has unpredictable emotions and moods.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. My child is not interested in other countries and cultures.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. My child looks at the bright side of life.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. My child often feels nervous.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. My child tires out quickly.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14 Please read each statement and select one of the five answers to indicate the extent to which you agree or disagree with that description of your child.***(Please select one response in each row.)*

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
a. My child is often worried about something.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. My child stops when work becomes too difficult.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. My child doesn't like learning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My child stays calm even in tense situations.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. My child likes to make sure there are no mistakes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. My child dislikes leading a team.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. My child believes that other people will help them.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. My child predicts the needs of others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. My child has a good imagination.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. My child is a responsible person.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



15 Please read each statement and select one of the five answers to indicate the extent to which you agree or disagree with that description of your child.

(Please select one response in each row.)

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
a. My child makes friends easily.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. My child is slow to start in the morning.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. My child is ready to help anybody.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My child likes to be a leader in their class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. My child understands what others want.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. My child often forgets to do things they promised to do.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. My child stops to think before acting.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. My child believes that most people are honest.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. My child hates leaving tasks unfinished.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. My child is a happy person.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 Please read each statement and select one of the five answers to indicate the extent to which you agree or disagree with that description of your child.

(Please select one response in each row.)

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
a. My child finds it difficult to create new things.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. My child forgets to do work they were asked to do.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. My child learns a lot from people with differing beliefs.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My child trusts others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. My child finishes things despite difficulties in the way.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. My child loves learning new things in school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. My child is polite, courteous to others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. My child has difficulties making friends.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. My child is warm toward others.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. My child likes to be the leader of a group.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17 Please read each statement and select one of the five answers to indicate the extent to which you agree or disagree with that description of your child.

(Please select one response in each row.)

	Strongly disagree	Disagree	Neither agree nor disagree	Agree	Strongly agree
a. My child rarely asks others how they are feeling.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. My child is dominant and acts as a leader.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. My child gets scared easily.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My child loves to learn about other countries and cultures.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. My child maintains high energy throughout the day.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. My child expects bad things to happen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. My child has little creativity.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. My child finds science interesting.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. My child often rushes into action without thinking.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. My child often feels angry.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19 Please {VERIFY_SPECIFY} the month and year of birth of your child.

	Month	Year
Enter Month and Year	_____	_____

20 Who is completing this questionnaire?*(Please select one response.)*

- | | |
|-----------------------|-----------------------|
| Mother | <input type="radio"/> |
| Other female guardian | <input type="radio"/> |
| Father | <input type="radio"/> |
| Other male guardian | <input type="radio"/> |
| Other | <input type="radio"/> |

21 How old are your child's parents/guardians?*(Please select one response in each column.)*

- | | a. Mother or other
female guardian | b. Father or other male
guardian |
|---------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| 24 years or younger | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25-29 years | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30-34 years | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35-39 years | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40-44 years | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 45-49 years | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 50 or older | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| [Country specific] | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| [Country specific] | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Deceased | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

22 How many of the following people usually live at home with your child?

This is the home where your child mainly lives but could include living in more than one home if it is an equal share arrangement.

(Please select one response in each row.)

	None	One	Two	Three or more
a. Mother(s) (including stepmother or foster mother)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Father(s) (including stepfather or foster father)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Sisters	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Brothers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Grandparents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Aunts and uncles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Others	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23 How many siblings does your child have?

This could include other children permanently living in the home (e.g. children of relatives) as well as siblings living elsewhere.

(Please select one response in each row.)

	None	One	Two	Three	More than three
a. Younger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Older	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Same age	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24 What is the highest level of formal education COMPLETED by the child's parents?*(Please select one response in each column.)*

	a. Mother or other female guardian	b. Father or other male guardian
[ISCED level 1]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[ISCED level 2]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[ISCED level 3]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[ISCED level 4]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[ISCED level 5]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[ISCED level 6]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[ISCED level 7]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[ISCED level 8]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25 Which of the following definitions best describes the current employment situation of your child's parents?*(Please select one response in each row.)*

	Not working	In volunteer work or other non-paid activity (e.g. studying)	In casual or non-regular work	In regular part-time work (less than 50% of full-time hours)	In regular part-time work (between 50% and 90% of full-time hours)	In regular full-time work
a. Mother or other female guardian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Father or other male guardian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31 In what country were the following people born?*(Please select one response in each column.)*

	a. Child	b. Mother or other female guardian	c. Father or other male guardian
[Country of test]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[Country A]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[Country B]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[Country C]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[Country D]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[Country E]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
[Country F]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Another Country	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32 What is the language most often spoken at home by the following family members?*(Please select one response in each row.)*

	[Assessment language]	[country-specific 2]	[country-specific 3]	[country-specific 4]	[country-specific 5]	[Another language]
a. Your child	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Mother or other female guardian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Father or other male guardian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38 Has your child ever experienced any of the following issues or difficulties?*(Please select one response in each row.)*

	No	Yes
a. Low birth weight (less than [2500 g]) or premature birth	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Hearing difficulties (that cannot be corrected by a hearing aid)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Vision difficulties (that cannot be corrected by glasses)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Mobility difficulties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Learning difficulties (e.g. speech or language delay, intellectual disability)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Social and emotional difficulties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Behavioural difficulties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

45 In this question, we ask you to describe how true each of the following statements are.*(Please select one response in each row.)*

	Almost never or never true	Sometimes true	Often true	Almost always or always true
a. The mother/female guardian understands the child.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. The mother/female guardian listens to the child.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. The mother/female guardian is very strict with the child.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. The mother/female guardian gives hard punishment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46 In this question, we ask you to describe how true each of the following statements are.*(Please select one response in each row.)*

	Almost never or never true	Sometimes true	Often true	Almost always or always true
a. The father/male guardian understands the child.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. The father/male guardian listens to the child.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. The father/male guardian is very strict with the child.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. The father/male guardian gives hard punishment.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 19 – Análise de Consistência Interna (Alpha de Cronbach's) “Relações entre pais e filhos (Autoridade)” respondido pelas crianças

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	727	87,5
	Excluded ^a	104	12,5
	Total	831	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,731	4

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Mother - gives hard punishment	6,35	6,177	,458	,706
Mother - very strict with me	5,59	5,066	,527	,669
Father - gives hard punishment	6,31	5,781	,492	,687
Father - very strict with me	5,71	4,706	,623	,606

Anexo 20 – Análise de Consistência Interna (Ômega de McDonald) “Relações entre pais e filhos (Autoridade)” respondido pelas crianças

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	727	87.5
	Excluídos ^a	104	12.5
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.703	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Father - gives hard punishment	6.31	5.781	.492	.413	.687	.746
Father - very strict with me	5.71	4.706	.623	.524	.606	.626

Mother - gives hard punishment	6.35	6.177	.458	.334	.706	.812
Mother - very strict with me	5.59	5.066	.527	.465	.669	.699

Anexo 21 – Análise de Consistência Interna (Alpha de Cronbach's) “Relações entre pais e filhos (Comunicação)” respondido pelas crianças

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,776	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Mother - listens to me	10,34	4,435	,470	,774
Mother - understands me	10,32	4,420	,523	,752
Father - listens to me	10,53	3,247	,700	,652
Father - understands me	10,58	3,299	,655	,682

Anexo 22 – Análise de Consistência Interna (Ómega de McDonald) “Relações entre pais e filhos (Comunicação)” respondido pelas crianças

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	731	88.0
	Excluídos ^a	100	12.0
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.744	4

Estatísticas de item-total						
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Mother - listens to me	10.34	4.435	.470	.377	.774	.842
Mother - understands me	10.32	4.420	.523	.392	.752	.833
Father - listens to me	10.53	3.247	.700	.677	.652	.662
Father - understands me	10.58	3.299	.655	.666	.682	.685

Anexo 23 – Análise Fatorial Exploratória das dimensões “Relacionamento entre pais e filhos (Comunicação)” e Relacionamento entre pais e filhos (Autoridade)”

Communalities		
	Initial	Extraction
Mother - gives hard punishment	1,000	,492
Mother - very strict with me	1,000	,562
Mother - listens to me	1,000	,482
Mother - understands me	1,000	,539
Father - gives hard punishment	1,000	,552
Father - very strict with me	1,000	,682
Father - listens to me	1,000	,705
Father - understands me	1,000	,657

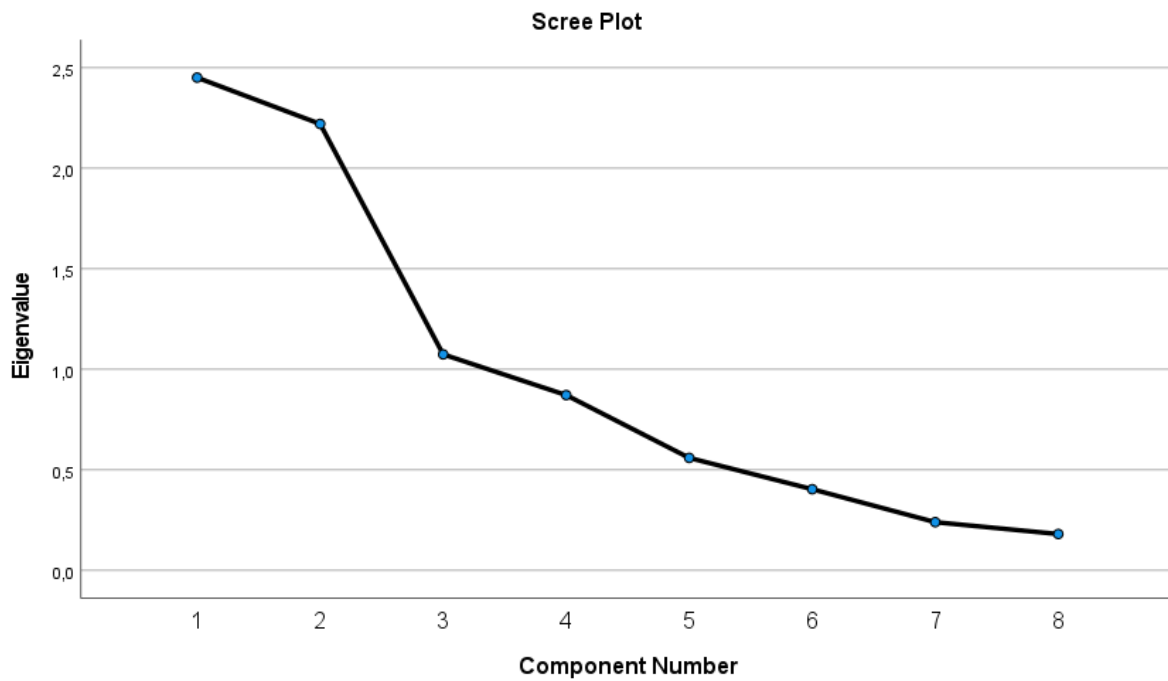
Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Total	Initial Eigenvalues		Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a Total
		% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	2,451	30,636	30,636	2,451	30,636	30,636	2,449
2	2,220	27,754	58,390	2,220	27,754	58,390	2,222
3	1,074	13,427	71,817				
4	,872	10,895	82,712				
5	,559	6,991	89,703				
6	,404	5,044	94,747				
7	,240	2,995	97,742				
8	,181	2,258	100,000				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Component Matrix^a

	Component	
	1	2
<hr/>		

Father - listens to me	,832	
Father - understands me	,808	
Mother - understands me	,734	
Mother - listens to me	,692	
Father - very strict with me		,822
Mother - very strict with me		,748
Father - gives hard punishment		,712
Mother - gives hard punishment		,677

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 2 components extracted.

Pattern Matrix^a

	Component	
	1	2
Father - listens to me	,838	
Father - understands me	,811	
Mother - understands me	,731	
Mother - listens to me	,694	
Father - very strict with me		,813
Mother - very strict with me		,742
Father - gives hard punishment		,727
Mother - gives hard punishment		,690

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Structure Matrix

	Component	
	1	2
Father - listens to me	,839	
Father - understands me	,811	
Mother - understands me	,731	
Mother - listens to me	,694	
Father - very strict with me		,813
Mother - very strict with me		,742

Father - gives hard punishment		,727
Mother - gives hard punishment		,689

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

Component Correlation Matrix

Component	1	2
1	1,000	,001
2	,001	1,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	731	88,0
	Excluded ^a	100	12,0
	Total	831	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Anexo 24 – Análise de Consistência Interna (Alpha de Cronbach's) “Relações entre pais e filhos (Comunicação)” respondido pelos pais

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	642	77,3
	Excluídos ^a	189	22,7
	Total	831	100,0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.757	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Mother/female guardian - listens to the child	9.82	3.660	.409	.769
Mother/female guardian - understands the child	9.95	3.307	.502	.728
Father/male guardian - listens to the child	10.27	2.436	.645	.647
Father/male guardian - understands the child	10.31	2.328	.704	.606

Anexo 25 – Análise de Consistência Interna (Ómega de McDonald) “Relações entre pais e filhos (Comunicação)” respondido pelos pais

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	642	77.3
	Excluídos ^a	189	22.7
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ómega de McDonald	N de itens
.725	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Mother/female guardian - listens to the child	9.82	3.660	.409	.342	.769	.857
Mother/female guardian - understands the child	9.95	3.307	.502	.422	.728	.836
Father/male guardian - listens to the child	10.27	2.436	.645	.665	.647	.678
Father/male guardian - understands the child	10.31	2.328	.704	.694	.606	.615

Anexo 26 – Análise Fatorial Exploratória das dimensões “Relacionamento entre pais e filhos (Comunicação)” e Relacionamento entre pais e filhos (Autoridade)”

Comunalidades

	Inicial	Extração
Mother/female guardian - listens to the child	1.000	.388
Mother/female guardian - understands the child	1.000	.489
Father/male guardian - listens to the child	1.000	.657
Father/male guardian - understands the child	1.000	.711
Mother/female guardian - very strict with the child	1.000	.448
Mother/female guardian - gives hard punishment	1.000	.644
Father/male guardian - very strict with the child	1.000	.584
Father/male guardian - gives hard punishment	1.000	.701

Método de Extração: análise de Componente Principal.

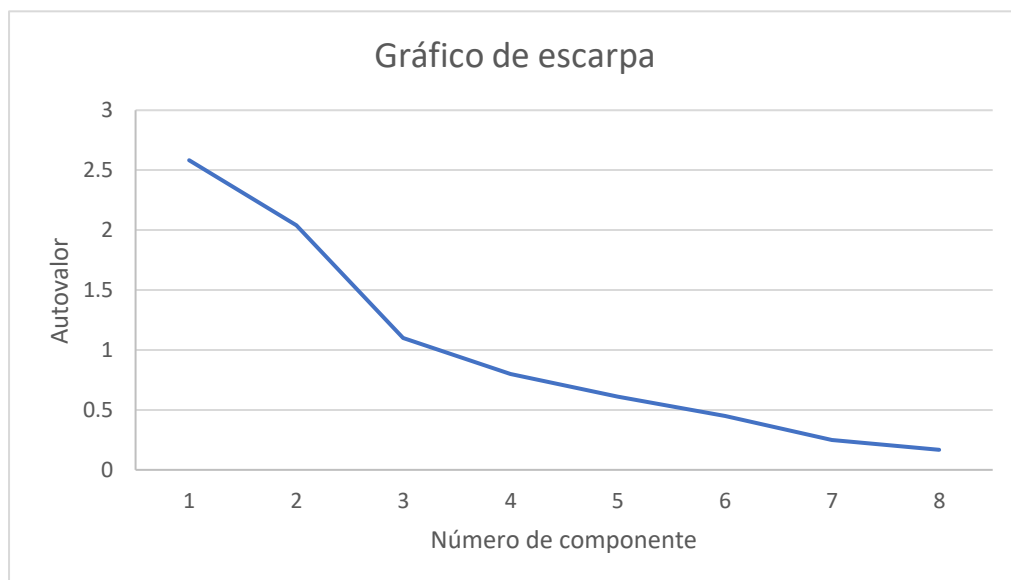
Variância total explicada

140

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado ^a
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	
1	2.583	32.287	32.287	2.583	32.287	32.287	2.530
2	2.040	25.502	57.789	2.040	25.502	57.789	2.122
3	1.098	13.723	71.512				
4	.802	10.028	81.540				
5	.611	7.642	89.181				
6	.448	5.594	94.775				
7	.251	3.134	97.909				
8	.167	2.091	100.000				

Método de Extração: análise de Componente Principal.

a. Quando os componentes são correlacionados, as somadas de carregamentos ao quadrado não podem ser adicionadas para se obter uma variância total.



Matriz de componente^a

	Componente	
	1	2

Father/male guardian - understands the child	.796	
Father/male guardian - listens to the child	.767	
Mother/female guardian - understands the child	.654	
Father/male guardian - very strict with the child	.617	.450
Mother/female guardian - listens to the child	.588	
Father/male guardian - gives hard punishment		.824
Mother/female guardian - gives hard punishment		.795
Mother/female guardian - very strict with the child	.415	.526

Método de Extração: análise de Componente Principal.

a. 2 componentes extraídos.

Matriz de padrão^a

	Componente	
	1	2
Father/male guardian - understands the child	.845	
Father/male guardian - listens to the child	.811	
Mother/female guardian - understands the child	.701	
Mother/female guardian - listens to the child	.624	
Father/male guardian - gives hard punishment		.832
Mother/female guardian - gives hard punishment		.793
Mother/female guardian - very strict with the child		.631
Father/male guardian - very strict with the child		.622

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Promax com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotação convergida em 3 iterações.

Matriz de estruturas

	Componente	
	1	2
Father/male guardian - understands the child	.843	
Father/male guardian - listens to the child	.811	
Mother/female guardian - understands the child	.698	
Mother/female guardian - listens to the child	.623	
Father/male guardian - gives hard punishment		.817
Mother/female guardian - gives hard punishment		.775
Father/male guardian - very strict with the child	.447	.655
Mother/female guardian - very strict with the child		.646

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Promax com Normalização de Kaiser.

Matriz de correlações de componente

Componente	1	2
1	1.000	.083
2	.083	1.000

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Promax com Normalização de Kaiser.

Anexo 27 – Análise de Consistência Interna (Alpha de Cronbach's) “Relações entre pais e filhos (Comunicação)” respondido pelos pais

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	622	74.8
	Excluídos ^a	209	25.2
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.700	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Mother/female guardian - very strict with the child	6.18	4.490	.436	.665
Mother/female guardian - gives hard punishment	7.47	4.150	.497	.629
Father/male guardian - very strict with the child	6.49	3.919	.448	.665
Father/male guardian - gives hard punishment	7.51	3.777	.569	.581

Anexo 28 – Análise de Consistência Interna (Ómega de Mcdonald) “Relações entre pais e filhos (Comunicação)” respondido pelos pais

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	622	74.8
	Excluídos ^a	209	25.2

Total	831	100.0
-------	-----	-------

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.663	4

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Mother/female guardian - very strict with the child	6.18	4.490	.436	.281	.665	.762
Mother/female guardian - gives hard punishment	7.47	4.150	.497	.448	.629	.683
Father/male guardian - very strict with the child	6.49	3.919	.448	.331	.665	.721
Father/male guardian - gives hard punishment	7.51	3.777	.569	.482	.581	.611

Anexo 29 – Análise de Consistência Interna (Alpha de Cronbach's) “Relações de Proximidade” respondido pelas crianças

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	731	88.0
	Excluídos ^a	100	12.0
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.616	2

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
How close to - Your mother	4.35	1.411	.470	.
How close to - Your father	4.72	.719	.470	.

Anexo 30 – Análise Fatorial Exploratória da dimensão “Relações de Proximidade”

Comunalidades

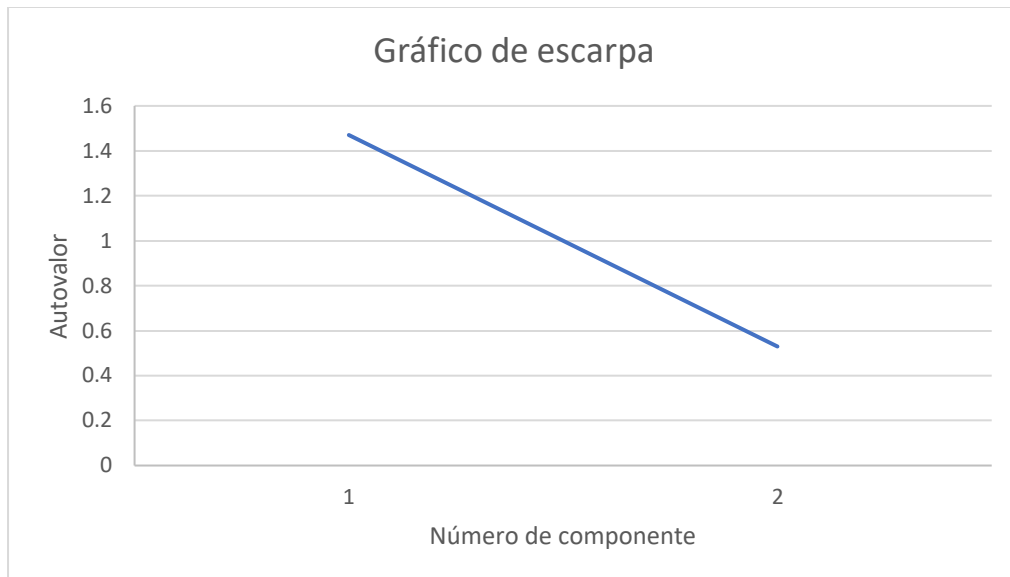
	Inicial	Extração
How close to - Your mother	1.000	.735
How close to - Your father	1.000	.735

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Total	Autovalores iniciais		Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
		% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	1.470	73.521	73.521	1.470	73.521	73.521
2	.530	26.479	100.000			

Método de Extração: análise de Componente Principal.



Matriz de componente^a

	Componente 1
How close to - Your mother	.857
How close to - Your father	.857

Método de Extração: análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

a. Apenas um componente foi extraído. A solução não pode ser girada.

Anexo 31 – Análise de Consistência Interna (Alpha de Cronbach's) “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre pais e filhos” respondido pelas crianças

Resumo de processamento de casos

	N	%
Casos Válido	733	88.2

Excluídos ^a	98	11.8
Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.614	3

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Get upset easily with my parents	2.83	1.493	.445	.483
Hard to talk with my parents	2.97	1.442	.423	.526
Feel angry with my parents	3.19	1.991	.433	.531

Anexo 32 – Análise de Consistência Interna (Ômega de Mcdonald) “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre pais e filhos” respondido pelas crianças

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	733	88.2
	Excluídos ^a	98	11.8
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.622	3

Estatísticas de item-total^a

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Get upset easily with my parents	2.83	1.493	.445	.203	.483
Hard to talk with my parents	2.97	1.442	.423	.180	.526
Feel angry with my parents	3.19	1.991	.433	.189	.531

a. O ômega não pode ser estimado na exclusão de item porque o número de itens é menor que 4.

Anexo 33 – Análise Fatorial Exploratória da dimensão “Dificuldades ou Problemas no relacionamento entre pais e filhos”

Comunalidades

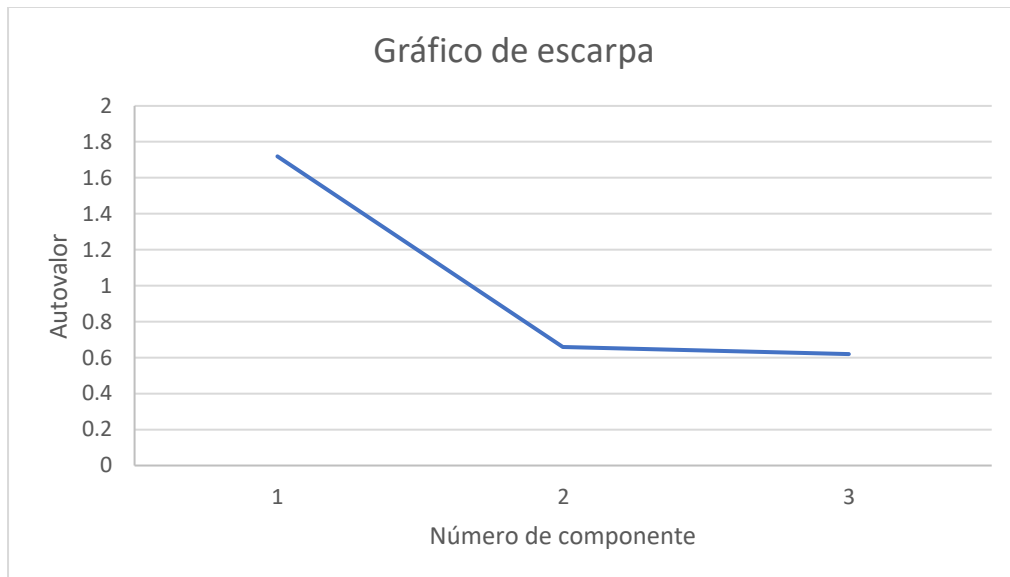
	Inicial	Extração
Get upset easily with my parents	1.000	.593
Hard to talk with my parents	1.000	.556
Feel angry with my parents	1.000	.570

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	1.719	57.315	57.315	1.719	57.315	57.315
2	.661	22.029	79.344			
3	.620	20.656	100.000			

Método de Extração: análise de Componente Principal.



Matriz de componente^a

	Componente 1
Get upset easily with my parents	.770
Feel angry with my parents	.755
Hard to talk with my parents	.746

Método de Extração: análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

a. Apenas um componente foi extraído. A solução não pode ser girada.

Anexo 34 – Análise de Consistência Interna (Alpha de Cronbach's) “Pressão Parental para Superar” respondido pelas crianças

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	721	86.8
	Excluídos ^a	110	13.2
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.752	2

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Parents - expect me to be perfect	2.99	1.762	.603	.
Parents - expect me to do better than others	3.01	1.776	.603	.

Anexo 35 – Análise Fatorial Exploratória da dimensão “Pressão Parental para Superar”

Comunalidades

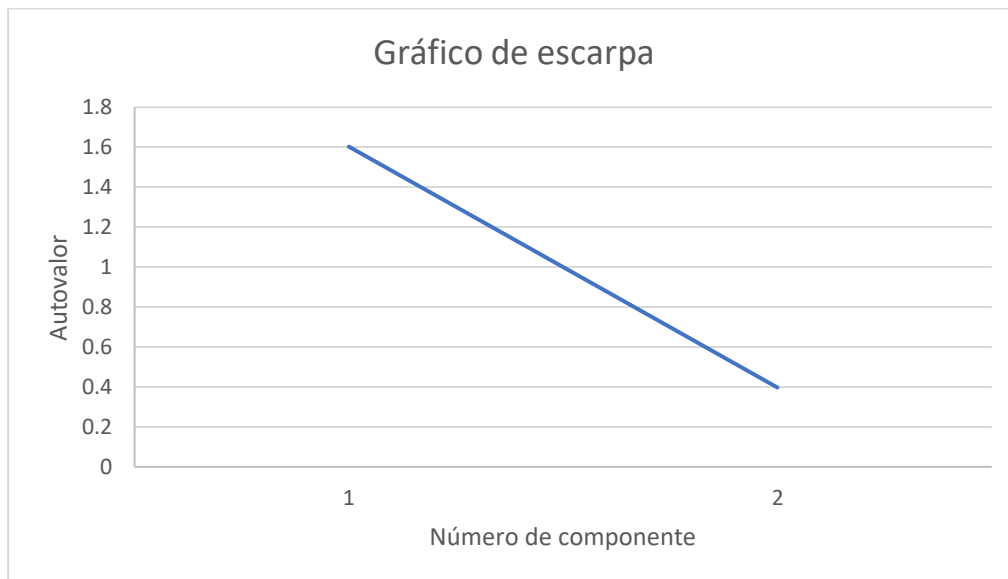
	Inicial	Extração
Parents - expect me to be perfect	1.000	.801
Parents - expect me to do better than others	1.000	.801

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Variância total explicada

Componente	Total	Autovalores iniciais		Somos de extração de carregamentos ao quadrado		
		% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	1.603	80.146	80.146	1.603	80.146	80.146
2	.397	19.854	100.000			

Método de Extração: análise de Componente Principal.



Matriz de componente^a

	Componente 1
Parents - expect me to do better than others	.895
Parents - expect me to be perfect	.895

Método de Extração: análise de Componente Principal.

a. 1 componentes extraídos.

Matriz de componente rotativa^a

a. Apenas um componente foi extraído. A solução não pode ser girada.

Anexo 36 – Análise de Consistência Interna (Alpha de Cronbach's e Ómega de McDonald) das dimensões das competências socioemocionais (Assertividade, Cooperação, Criatividade, Curiosidade, Controlo das Emoções, Empatia, Energia, Otimismo, Persistência,

Responsabilidade, Auto-Controlo, Sociabilidade, Resistência ao Stress, Tolerância e Confiança) respondido pelas crianças

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	781	94.0
	Excluídos ^a	50	6.0
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.880	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
A leader	10.00	18.362	.613	.876
Want to be in charge	10.11	18.310	.651	.868
Like to be a leader in my class	9.89	16.178	.773	.839
Like to be the leader of a group	9.92	15.314	.804	.831
Dominant, and act as a leader	10.17	17.165	.731	.850

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	781	94.0
	Excluídos ^a	50	6.0
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.885	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
A leader	10.00	18.362	.613	.389	.876	.887
Want to be in charge	10.11	18.310	.651	.438	.868	.878
Like to be a leader in my class	9.89	16.178	.773	.646	.839	.844
Like to be the leader of a group	9.92	15.314	.804	.686	.831	.832
Dominant, and act as a leader	10.17	17.165	.731	.558	.850	.856

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	764	91.9
	Excluídos ^a	67	8.1
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.808	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Like to help others	25.01	11.557	.576	.778
Get along well with others	25.28	11.397	.526	.785
Work well with other people	25.43	11.309	.518	.787
Treat others with respect	25.28	11.094	.607	.771
Always willing to help my classmates	25.23	10.872	.593	.773
Ready to help anybody	25.27	10.882	.590	.774
Polite, courteous to others	25.49	11.726	.406	.808

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	764	91.9
	Excluídos ^a	67	8.1
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.807	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Like to help others	25.01	11.557	.576	.353	.778	.777
Get along well with others	25.28	11.397	.526	.298	.785	.786

Work well with other people	25.43	11.309	.518	.296	.787	.788
Treat others with respect	25.28	11.094	.607	.375	.771	.772
Always willing to help my classmates	25.23	10.872	.593	.394	.773	.772
Ready to help anybody	25.27	10.882	.590	.394	.774	.773
Polite, courteous to others	25.49	11.726	.406	.192	.808	.807

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	790	95.1
	Excluídos ^a	41	4.9
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.755	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Find new ways to do things	23.50	16.380	.428	.734
Original, come up with new ideas	23.64	15.473	.515	.716
Sometimes find a solution other people don't see	23.62	16.266	.398	.740
Like to create things	23.16	16.042	.517	.718

Have a good imagination	23.34	15.337	.505	.718
STA_CRE07_R	23.91	14.746	.486	.722
STA_CRE08_R	23.61	14.327	.479	.726

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	790	95.1
	Excluídos ^a	41	4.9
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.751	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Find new ways to do things	23.50	16.380	.428	.226	.734	.733
Original, come up with new ideas	23.64	15.473	.515	.286	.716	.713
Sometimes find a solution other people don't see	23.62	16.266	.398	.185	.740	.737
Like to create things	23.16	16.042	.517	.280	.718	.714
Have a good imagination	23.34	15.337	.505	.291	.718	.713
STA_CRE07_R	23.91	14.746	.486	.257	.722	.718

STA_CRE08_R	23.61	14.327	.479	.299	.726	.726
-------------	-------	--------	------	------	------	------

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	793	95.4
	Excluídos ^a	38	4.6
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.759	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Eager to learn	17.17	6.087	.563	.703
Like to know how things work	16.93	7.179	.403	.755
Like learning new things	16.83	6.199	.661	.674
STA_CUR06_R	16.99	6.016	.433	.763
Love learning new things in school	17.02	5.955	.627	.680

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Eager to learn	17.17	6.087	.563	.703
Like to know how things work	16.93	7.179	.403	.755
Like learning new things	16.83	6.199	.661	.674
STA_CUR06_R	16.99	6.016	.433	.763

Love learning new things in school	17.02	5.955	.627	.680
------------------------------------	-------	-------	------	------

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	793	95.4
	Excluídos ^a	38	4.6
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.766	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Eager to learn	17.17	6.087	.563	.370	.703	.711
Like to know how things work	16.93	7.179	.403	.216	.755	.757
Like learning new things	16.83	6.199	.661	.458	.674	.690
STA_CUR06_R	16.99	6.016	.433	.198	.763	.771
Love learning new things in school	17.02	5.955	.627	.423	.680	.689

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	788	94.8
	Excluídos ^a	43	5.2

Total	831	100.0
-------	-----	-------

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.769	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Not easily upset	14.35	12.858	.462	.752
Keep my emotions under control	14.15	13.449	.445	.757
STA_EMO03_R	14.19	11.048	.594	.707
Know how to control my anger	14.11	11.059	.627	.695
STA_EMO08_R	14.03	11.243	.575	.714

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	788	94.8
	Excluídos ^a	43	5.2
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.777	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Not easily upset	14.35	12.858	.462	.214	.752	.762
Keep my emotions under control	14.15	13.449	.445	.220	.757	.765
STA_EMO03_R	14.19	11.048	.594	.374	.707	.718
Know how to control my anger	14.11	11.059	.627	.400	.695	.707
STA_EMO08_R	14.03	11.243	.575	.353	.714	.726

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	786	94.6
	Excluídos ^a	45	5.4
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.665	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Helpful and unselfish with others	18.79	9.770	.380	.629
Important to me that my friends are okay	18.19	10.736	.311	.652
Can sense how others feel	19.27	8.620	.450	.602
Know how to comfort others	19.19	8.511	.389	.628
Predict the needs of others	19.65	8.578	.398	.624
Understand what others want	19.16	8.649	.467	.596

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	786	94.6
	Excluídos ^a	45	5.4
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.666	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Helpful and unselfish with others	18.79	9.770	.380	.178	.629	.638
Important to me that my friends are okay	18.19	10.736	.311	.115	.652	.648
Can sense how others feel	19.27	8.620	.450	.209	.602	.597
Know how to comfort others	19.19	8.511	.389	.167	.628	.634
Predict the needs of others	19.65	8.578	.398	.209	.624	.630

Understand what others want	19.16	8.649	.467	.244	.596	.599
-----------------------------	-------	-------	------	------	------	------

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	786	94.6
	Excluídos ^a	45	5.4
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.676	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Full of energy	18.60	13.204	.413	.635
Show a lot of enthusiasm	18.87	13.728	.307	.665
STA_ENE04_R	19.09	12.333	.398	.638
Like sports where I can run	19.07	11.472	.454	.618
STA_ENE06_R	19.53	11.890	.384	.647
Maintain high energy throughout the day	18.70	12.683	.515	.606

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	786	94.6
	Excluídos ^a	45	5.4
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.668	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Full of energy	18.60	13.204	.413	.230	.635	.629
Show a lot of enthusiasm	18.87	13.728	.307	.124	.665	.651
STA_ENE04_R	19.09	12.333	.398	.195	.638	.633
Like sports where I can run	19.07	11.472	.454	.253	.618	.620
STA_ENE06_R	19.53	11.890	.384	.222	.647	.647
Maintain high energy throughout the day	18.70	12.683	.515	.282	.606	.594

Resumo de processamento de casos

	N	%
Casos Válido	794	95.5
Excluídos ^a	37	4.5
Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.751	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Believe good things will happen to me	20.65	11.361	.443	.728
Wake up happy almost every day	20.95	10.689	.440	.734
Always positive about the future	20.95	10.715	.473	.722
Enjoy life	20.01	12.315	.502	.720
Look at the bright side of life	20.65	10.339	.591	.686
A happy person	20.19	11.339	.554	.702

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	794	95.5
	Excluídos ^a	37	4.5
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.752	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Believe good things will happen to me	20.65	11.361	.443	.198	.728	.728

Wake up happy almost every day	20.95	10.689	.440	.223	.734	.737
Always positive about the future	20.95	10.715	.473	.267	.722	.724
Enjoy life	20.01	12.315	.502	.314	.720	.718
Look at the bright side of life	20.65	10.339	.591	.384	.686	.685
A happy person	20.19	11.339	.554	.355	.702	.707

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	768	92.4
	Excluídos ^a	63	7.6
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.791	8

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Keep working on a task until it is finished	26.70	22.363	.545	.762
Make sure that I finish tasks	26.73	21.696	.566	.757
STA_PER03_R	26.72	22.156	.403	.785
Finish what I start	26.75	22.046	.529	.763
STA_PER05_R	26.81	21.849	.532	.762
STA_PER06_R	27.12	21.509	.479	.771

Hate leaving tasks unfinished	26.87	21.942	.462	.774
Finish things despite difficulties in the way	26.66	22.791	.499	.768

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	768	92.4
	Excluídos ^a	63	7.6
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.789	8

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Keep working on a task until it is finished	26.70	22.363	.545	.333	.762	.759
Make sure that I finish tasks	26.73	21.696	.566	.362	.757	.755
STA_PER03_R	26.72	22.156	.403	.194	.785	.784
Finish what I start	26.75	22.046	.529	.320	.763	.761
STA_PER05_R	26.81	21.849	.532	.289	.762	.760
STA_PER06_R	27.12	21.509	.479	.245	.771	.771
Hate leaving tasks unfinished	26.87	21.942	.462	.225	.774	.771

Finish things despite difficulties in the way	26.66	22.791	.499	.272	.768	.765
---	-------	--------	------	------	------	------

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	787	94.7
	Excluídos ^a	44	5.3
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.716	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Reliable and can always be counted on	18.99	12.644	.360	.702
STA_RES04_R	19.58	11.427	.347	.713
Keep my promises	19.11	11.875	.510	.667
A responsible person	19.41	11.227	.485	.667
STA_RES07_R	19.84	10.397	.470	.673
STA_RES08_R	19.65	10.137	.566	.638

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	787	94.7
	Excluídos ^a	44	5.3
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.716	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Reliable and can always be counted on	18.99	12.644	.360	.193	.702	.705
STA_RES04_R	19.58	11.427	.347	.149	.713	.708
Keep my promises	19.11	11.875	.510	.310	.667	.675
A responsible person	19.41	11.227	.485	.262	.667	.671
STA_RES07_R	19.84	10.397	.470	.302	.673	.670
STA_RES08_R	19.65	10.137	.566	.361	.638	.640

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	776	93.4
	Excluídos ^a	55	6.6
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.756	7

Estatísticas de item-total

Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
--	--	------------------------------------	---

Careful with what I say to others	22.25	15.986	.481	.725
Can control my actions	22.23	16.378	.507	.722
Think carefully before doing something	22.44	15.385	.579	.705
Avoid mistakes by working carefully	22.15	16.879	.354	.751
Like to make sure there are no mistakes	22.27	16.020	.425	.738
Stop to think before acting	22.44	15.038	.542	.711
STA_SEL08_R	22.51	15.517	.446	.734

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	776	93.4
	Excluídos ^a	55	6.6
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.756	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Careful with what I say to others	22.25	15.986	.481	.293	.725	.726
Can control my actions	22.23	16.378	.507	.286	.722	.722

Think carefully before doing something	22.44	15.385	.579	.354	.705	.702
Avoid mistakes by working carefully	22.15	16.879	.354	.145	.751	.752
Like to make sure there are no mistakes	22.27	16.020	.425	.201	.738	.740
Stop to think before acting	22.44	15.038	.542	.321	.711	.709
STA_SEL08_R	22.51	15.517	.446	.220	.734	.734

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	790	95.1
	Excluídos ^a	41	4.9
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.735	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Have many friends	20.95	9.557	.525	.683
Like to be with my friends	20.65	11.177	.404	.720
Like talking to a lot of different people	21.43	9.837	.364	.730
Like to spend my free time with others	21.06	10.165	.425	.710
Make friends easily	21.33	8.380	.606	.653
STA_SOC08_R	21.36	8.394	.543	.676

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	790	95.1
	Excluídos ^a	41	4.9
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.736	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Have many friends	20.95	9.557	.525	.327	.683	.678
Like to be with my friends	20.65	11.177	.404	.256	.720	.729
Like talking to a lot of different people	21.43	9.837	.364	.145	.730	.728
Like to spend my free time with others	21.06	10.165	.425	.238	.710	.727
Make friends easily	21.33	8.380	.606	.477	.653	.652
STA_SOC08_R	21.36	8.394	.543	.417	.676	.673

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	783	94.2
	Excluídos ^a	48	5.8

Total	831	100.0
-------	-----	-------

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.802	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Get nervous easily	10.92	15.244	.554	.774
Afraid of many things	11.23	15.169	.550	.775
Panic easily	11.51	15.122	.578	.767
Often feel nervous	11.02	14.385	.629	.750
Get scared easily	11.45	14.977	.616	.755

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	783	94.2
	Excluídos ^a	48	5.8
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.794	5

Estatísticas de item-total

Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
--	--	------------------------------------	---------------------------------	---	--

Get nervous easily	10.92	15.244	.554	.371	.774	.768
Afraid of many things	11.23	15.169	.550	.400	.775	.777
Panic easily	11.51	15.122	.578	.341	.767	.749
Often feel nervous	11.02	14.385	.629	.434	.750	.741
Get scared easily	11.45	14.977	.616	.455	.755	.759

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	777	93.5
	Excluídos ^a	54	6.5
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.727	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Ask questions about other cultures	15.54	8.346	.477	.684
Feel comfortable in new cultural environments	15.34	8.774	.431	.701
Like hearing about other cultures and religions	15.26	7.671	.564	.648

Learn a lot from people with differing beliefs	15.44	8.728	.419	.706
Love to learn about other countries and cultures	14.92	8.417	.550	.658

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	777	93.5
	Excluídos ^a	54	6.5
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.728	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Ask questions about other cultures	15.54	8.346	.477	.241	.684	.688
Feel comfortable in new cultural environments	15.34	8.774	.431	.190	.701	.709
Like hearing about other cultures and religions	15.26	7.671	.564	.359	.648	.646
Learn a lot from people with differing beliefs	15.44	8.728	.419	.182	.706	.709

Love to learn about other countries and cultures	14.92	8.417	.550	.334	.658	.659
--	-------	-------	------	------	------	------

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	785	94.5
	Excluídos ^a	46	5.5
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.792	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Believe that my friends can keep my secrets	18.57	14.033	.513	.769
Believe that my friends will never betray me	18.58	14.004	.549	.759
Believe most people are kind	18.89	14.005	.573	.754
Believe that other people will help me	18.30	15.155	.470	.777
Believe that most people are honest	18.96	13.798	.588	.750
Trust others	18.60	14.633	.580	.754

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	785	94.5
	Excluídos ^a	46	5.5
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.787	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Believe that my friends can keep my secrets	18.57	14.033	.513	.323	.769	.768
Believe that my friends will never betray me	18.58	14.004	.549	.335	.759	.757
Believe most people are kind	18.89	14.005	.573	.431	.754	.754
Believe that other people will help me	18.30	15.155	.470	.235	.777	.766
Believe that most people are honest	18.96	13.798	.588	.438	.750	.747
Trust others	18.60	14.633	.580	.342	.754	.744

Anexo 37 – Análise de Consistência Interna (Alpha de Cronbach's e Ómega de McDonald) das dimensões das competências socioemocionais (Assertividade, Cooperação, Criatividade, Curiosidade, Controlo das Emoções, Empatia, Energia, Otimismo, Persistência, Responsabilidade, Auto-Controlo, Sociabilidade, Resistência ao Stress, Tolerância e Confiança) respondido pelos pais

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	679	81.7
	Excluídos ^a	152	18.3
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.900	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
A leader	12.11	14.631	.703	.888
Want to be in charge	12.00	14.178	.721	.885
Like to be a leader in [their] class	12.08	14.002	.793	.869
Like to be the leader of a group	12.04	13.274	.845	.857
Dominant, and act as a leader	12.52	14.442	.700	.889

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	679	81.7
	Excluídos ^a	152	18.3
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.902	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
A leader	12.11	14.631	.703	.498	.888	.891
Want to be in charge	12.00	14.178	.721	.529	.885	.889
Like to be a leader in [their] class	12.08	14.002	.793	.706	.869	.871
Like to be the leader of a group	12.04	13.274	.845	.759	.857	.857
Dominant, and act as a leader	12.52	14.442	.700	.495	.889	.891

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	676	81.3
	Excluídos ^a	155	18.7
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.843	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Like to help others	25.54	8.032	.606	.821
Get along well with others	25.67	8.049	.626	.818
Work well with other people	25.95	8.126	.520	.834
Treat others with respect	25.61	7.800	.669	.811
Always willing to help [their] classmates	25.79	7.624	.675	.810
Ready to help anybody	25.82	7.664	.614	.819
Polite, courteous to others	25.83	7.919	.504	.838

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	676	81.3
	Excluídos ^a	155	18.7
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.841	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Like to help others	25.54	8.032	.606	.416	.821	.818
Get along well with others	25.67	8.049	.626	.452	.818	.819
Work well with other people	25.95	8.126	.520	.346	.834	.833
Treat others with respect	25.61	7.800	.669	.467	.811	.809

Always willing to help [their] classmates	25.79	7.624	.675	.500	.810	.807
Ready to help anybody	25.82	7.664	.614	.445	.819	.818
Polite, courteous to others	25.83	7.919	.504	.282	.838	.836

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	676	81.3
	Excluídos ^a	155	18.7
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.837	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Find new ways to do things	23.40	13.718	.481	.832
Original, come up with new ideas	23.53	12.483	.671	.802
Sometimes find a solution other people don't see	23.45	13.937	.486	.830
Like to create things	23.18	13.204	.659	.806
Have a good imagination	23.08	13.171	.628	.810
PAA_CRE07_R	23.62	12.593	.575	.819
PAA_CRE08_R	23.29	12.589	.639	.807

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	676	81.3
	Excluídos ^a	155	18.7

Excluídos ^a	155	18.7
Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.838	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Find new ways to do things	23.40	13.718	.481	.276	.832	.833
Original, come up with new ideas	23.53	12.483	.671	.464	.802	.803
Sometimes find a solution other people don't see	23.45	13.937	.486	.265	.830	.830
Like to create things	23.18	13.204	.659	.470	.806	.807
Have a good imagination	23.08	13.171	.628	.443	.810	.810
PAA_CRE07_R	23.62	12.593	.575	.394	.819	.820
PAA_CRE08_R	23.29	12.589	.639	.448	.807	.808

Resumo de processamento de casos

	N	%
Casos		
Válido	688	82.8
Excluídos ^a	143	17.2
Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.797	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Eager to learn	17.1512	3.913	.623	.747
Like to know how things work	16.8038	4.970	.485	.785
Like learning new things	16.7558	4.461	.670	.732
PAA_CUR06_R	16.7660	4.506	.489	.790
Love learning new things in school	16.8198	4.494	.671	.733

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	688	82.8
	Excluídos ^a	143	17.2
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.803	5

Estatísticas de item-total

	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Média de escala se o item for excluído					

Eager to learn	17.1512	3.913	.623	.394	.747	.754
Like to know how things work	16.8038	4.970	.485	.285	.785	.789
Like learning new things	16.7558	4.461	.670	.468	.732	.747
PAA_CUR06_R	16.7660	4.506	.489	.269	.790	.796
Love learning new things in school	16.8198	4.494	.671	.464	.733	.743

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	680	81.8
	Excluídos ^a	151	18.2
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.812	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Not easily upset	14.46	9.645	.558	.791
Keep [their] emotions under control	14.38	10.688	.513	.800
PAA_EMO03_R	14.03	9.199	.649	.760
Know how to control [their] anger	14.21	9.776	.684	.752
PAA_EMO08_R	13.67	10.072	.614	.772

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	680	81.8

Excluídos ^a	151	18.2
Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.813	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Not easily upset	14.46	9.645	.558	.313	.791	.795
Keep [their] emotions under control	14.38	10.688	.513	.307	.800	.802
PAA_EMO03_R	14.03	9.199	.649	.467	.760	.761
Know how to control [their] anger	14.21	9.776	.684	.480	.752	.754
PAA_EMO08_R	13.67	10.072	.614	.428	.772	.773

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	694	83.5
	Excluídos ^a	137	16.5
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.758	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Helpful and unselfish with others	19.38	6.281	.490	.726
Important to [them] that [their] friends are okay	19.45	6.562	.465	.733
Can sense how others feel	19.95	5.664	.536	.713
Know how to comfort others	19.75	5.925	.469	.732
Predict the needs of others	20.29	5.849	.504	.722
Understand what others want	19.97	5.998	.543	.711

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	694	83.5
	Excluídos ^a	137	16.5
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.756	6

Estatísticas de item-total

	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Média de escala se o item for excluído					

Helpful and unselfish with others	19.38	6.281	.490	.276	.726	.728
Important to [them] that [their] friends are okay	19.45	6.562	.465	.244	.733	.732
Can sense how others feel	19.95	5.664	.536	.299	.713	.706
Know how to comfort others	19.75	5.925	.469	.234	.732	.732
Predict the needs of others	20.29	5.849	.504	.298	.722	.721
Understand what others want	19.97	5.998	.543	.328	.711	.709

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	678	81.6
	Excluídos ^a	153	18.4
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.712	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Full of energy	19.19	9.294	.467	.667
Show a lot of enthusiasm	19.28	10.032	.423	.682
PAA_ENE04_R	19.28	9.023	.517	.652
Like sports where [they] can run	19.65	8.408	.383	.706
PAA_ENE06_R	19.62	8.885	.392	.693
Maintain high energy throughout the day	19.26	9.164	.575	.641

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	678	81.6
	Excluídos ^a	153	18.4
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.706	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Full of energy	19.19	9.294	.467	.332	.667	.663
Show a lot of enthusiasm	19.28	10.032	.423	.226	.682	.670
PAA_ENE04_R	19.28	9.023	.517	.290	.652	.643
Like sports where [they] can run	19.65	8.408	.383	.157	.706	.699
PAA_ENE06_R	19.62	8.885	.392	.197	.693	.696
Maintain high energy throughout the day	19.26	9.164	.575	.418	.641	.638

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	692	83.3
	Excluídos	139	16.7

Excluídos ^a	139	16.7
Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.738	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Believe good things will happen to [them]	21.01	6.315	.485	.697
Wake up happy almost every day	21.10	6.350	.344	.751
Always positive about the future	21.19	5.744	.540	.681
Enjoy life	20.38	7.109	.519	.700
Look at the bright side of life	20.93	6.237	.575	.672
A happy person	20.49	6.962	.491	.701

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	692	83.3
	Excluídos ^a	139	16.7
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.736	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Believe good things will happen to [them]	21.01	6.315	.485	.301	.697	.696
Wake up happy almost every day	21.10	6.350	.344	.133	.751	.750
Always positive about the future	21.19	5.744	.540	.370	.681	.681
Enjoy life	20.38	7.109	.519	.359	.700	.704
Look at the bright side of life	20.93	6.237	.575	.352	.672	.663
A happy person	20.49	6.962	.491	.331	.701	.704

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	673	81.0
	Excluídos ^a	158	19.0
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.898	8

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Keep working on a task until it is finished	24.05	27.255	.753	.878

Make sure that [they] finish tasks	24.25	26.852	.762	.877
PAA_PER03_R	24.12	28.487	.602	.892
Finish what [they] start	24.25	27.280	.768	.877
PAA_PER05_R	24.36	26.517	.756	.877
PAA_PER06_R	24.63	29.412	.502	.901
Hate leaving tasks unfinished	24.46	28.190	.629	.890
Finish things despite difficulties in the way	24.05	28.694	.692	.884

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	673	81.0
	Excluídos ^a	158	19.0
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.899	8

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Keep working on a task until it is finished	24.05	27.255	.753	.619	.878	.880
Make sure that [they] finish tasks	24.25	26.852	.762	.623	.877	.878
PAA_PER03_R	24.12	28.487	.602	.388	.892	.895
Finish what [they] start	24.25	27.280	.768	.645	.877	.878
PAA_PER05_R	24.36	26.517	.756	.582	.877	.879
PAA_PER06_R	24.63	29.412	.502	.310	.901	.903

Hate leaving tasks unfinished	24.46	28.190	.629	.412	.890	.892
Finish things despite difficulties in the way	24.05	28.694	.692	.494	.884	.886

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	690	83.0
	Excluídos ^a	141	17.0
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.840	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Reliable and can always be counted on	18.31	14.349	.482	.838
PAA_RES04_R	19.06	11.985	.602	.818
Keep [their] promises	18.80	13.082	.616	.815
A responsible person	18.58	12.726	.665	.806
PAA_RES07_R	19.23	11.604	.664	.804
PAA_RES08_R	19.16	11.307	.699	.796

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	690	83.0
	Excluídos ^a	141	17.0
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.845	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Reliable and can always be counted on	18.31	14.349	.482	.308	.838	.842
PAA_RES04_R	19.06	11.985	.602	.380	.818	.823
Keep [their] promises	18.80	13.082	.616	.418	.815	.826
A responsible person	18.58	12.726	.665	.456	.806	.816
PAA_RES07_R	19.23	11.604	.664	.507	.804	.810
PAA_RES08_R	19.16	11.307	.699	.524	.796	.799

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	674	81.1
	Excluídos ^a	157	18.9
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.850	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Careful with what [they] say to others	20.59	18.302	.522	.841
Can control [their] actions	20.75	18.234	.566	.835
Think carefully before doing something	21.03	16.417	.744	.807
Avoid mistakes by working carefully	20.81	17.834	.579	.833
Like to make sure there are no mistakes	20.91	17.573	.581	.833
Stop to think before acting	21.03	17.329	.670	.820
PAA_SEL08_R	20.86	17.207	.605	.830

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	674	81.1
	Excluídos ^a	157	18.9
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.848	7

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Careful with what [they] say to others	20.59	18.302	.522	.311	.841	.839
Can control [their] actions	20.75	18.234	.566	.358	.835	.833

Think carefully before doing something	21.03	16.417	.744	.563	.807	.802
Avoid mistakes by working carefully	20.81	17.834	.579	.446	.833	.836
Like to make sure there are no mistakes	20.91	17.573	.581	.467	.833	.837
Stop to think before acting	21.03	17.329	.670	.474	.820	.817
PAA_SEL08_R	20.86	17.207	.605	.394	.830	.828

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	682	82.1
	Excluídos ^a	149	17.9
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.798	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Have many friends	21.16	7.541	.548	.769
Like to be with [their] friends	20.52	9.102	.498	.785
Like talking to a lot of different people	21.16	7.755	.512	.778
Like to spend [their] free time with others	20.85	8.550	.476	.784
Make friends easily	20.94	7.023	.705	.728
PAA_SOC08_R	20.92	7.304	.620	.750

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	682	82.1
	Excluídos ^a	149	17.9
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.806	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Have many friends	21.16	7.541	.548	.328	.769	.778
Like to be with [their] friends	20.52	9.102	.498	.282	.785	.793
Like talking to a lot of different people	21.16	7.755	.512	.279	.778	.790
Like to spend [their] free time with others	20.85	8.550	.476	.289	.784	.800
Make friends easily	20.94	7.023	.705	.534	.728	.729
PAA_SOC08_R	20.92	7.304	.620	.464	.750	.757

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	678	81.6
	Excluídos ^a	153	18.4
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.832	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Get nervous easily	10.02	10.009	.598	.809
Afraid of many things	10.05	10.383	.597	.808
Panic easily	10.50	10.478	.655	.793
Often feel nervous	10.14	9.897	.668	.788
Get scared easily	10.15	10.340	.644	.795

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	678	81.6
	Excluídos ^a	153	18.4
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.827	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Get nervous easily	10.02	10.009	.598	.425	.809	.808

Afraid of many things	10.05	10.383	.597	.404	.808	.804
Panic easily	10.50	10.478	.655	.444	.793	.783
Often feel nervous	10.14	9.897	.668	.483	.788	.786
Get scared easily	10.15	10.340	.644	.472	.795	.797

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	682	82.1
	Excluídos ^a	149	17.9
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.808	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Ask questions about other cultures	15.70	5.334	.602	.771
Feel comfortable in new cultural environments	15.86	5.853	.505	.799
Like hearing about other cultures and religions	15.61	5.398	.667	.749
Learn a lot from people with differing beliefs	16.05	5.752	.569	.779
Love to learn about other countries and cultures	15.50	5.948	.659	.759

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	682	82.1

Excluídos ^a	149	17.9
Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.810	5

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Ask questions about other cultures	15.70	5.334	.602	.389	.771	.771
Feel comfortable in new cultural environments	15.86	5.853	.505	.264	.799	.804
Like hearing about other cultures and religions	15.61	5.398	.667	.475	.749	.748
Learn a lot from people with differing beliefs	16.05	5.752	.569	.332	.779	.784
Love to learn about other countries and cultures	15.50	5.948	.659	.449	.759	.759

Resumo de processamento de casos

	N	%
Casos Válido	685	82.4
Excluídos ^a	146	17.6

Total	831	100.0
-------	-----	-------

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
.796	6

Estatísticas de item-total

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Believe that [their] friends can keep [their] secrets	19.06	7.691	.478	.786
Believe that [their] friends will never betray [them]	19.27	7.440	.526	.774
Believe most people are kind	18.93	7.751	.578	.757
Believe that other people will help [them]	18.80	8.892	.499	.778
Believe that most people are honest	18.83	7.638	.648	.741
Trust others	18.77	8.159	.643	.748

Resumo de processamento de casos

		N	%
Casos	Válido	685	82.4
	Excluídos ^a	146	17.6
	Total	831	100.0

a. Exclusão de lista com base em todas as variáveis do procedimento.

Estatísticas de confiabilidade

Ômega de McDonald	N de itens
.797	6

Estatísticas de item-total						
	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído	Ômega de McDonald se o item for excluído
Believe that [their] friends can keep [their] secrets	19.06	7.691	.478	.243	.786	.793
Believe that [their] friends will never betray [them]	19.27	7.440	.526	.284	.774	.779
Believe most people are kind	18.93	7.751	.578	.369	.757	.758
Believe that other people will help [them]	18.80	8.892	.499	.271	.778	.775
Believe that most people are honest	18.83	7.638	.648	.491	.741	.743
Trust others	18.77	8.159	.643	.478	.748	.751

Anexo 38 – Valores de Saturação da escala de competências socioemocionais das crianças realizado pelo MPlus

		Two-Tailed			
		Estimate	S.E.	Est./S.E.	P-Value
F1	BY				
	ST_ASS01	0.716	0.020	36.441	0.000
	ST_ASS02	0.711	0.019	37.339	0.000
	ST_ASS06	0.886	0.009	93.965	0.000
	ST_ASS07	0.920	0.008	108.770	0.000
	ST_ASS08	0.830	0.012	66.685	0.000
F2	BY				
	ST_COO01	0.684	0.026	25.963	0.000
	ST_COO02	0.692	0.024	29.263	0.000
	ST_COO03	0.691	0.022	30.765	0.000
	ST_COO05	0.751	0.021	35.280	0.000
	ST_COO06	0.747	0.021	35.450	0.000
	ST_COO07	0.757	0.021	35.716	0.000
	ST_COO08	0.575	0.028	20.744	0.000

F3	BY				
	ST_CRE01	0.651	0.032	20.100	0.000
	ST_CRE02	0.642	0.028	23.165	0.000
	ST_CRE04	0.641	0.033	19.345	0.000
	ST_CRE05	0.722	0.029	24.952	0.000
	ST_CRE06	0.671	0.030	22.645	0.000
	ST_CRE07	-0.559	0.033	-17.126	0.000
	ST_CRE08	-0.515	0.033	-15.402	0.000

F4	BY				
	ST_CUR02	0.690	0.024	28.417	0.000
	ST_CUR04	0.657	0.032	20.486	0.000
	ST_CUR05	0.837	0.020	40.867	0.000
	ST_CUR06	-0.593	0.030	-19.782	0.000
	ST_CUR07	0.833	0.021	39.228	0.000

F5	BY				
	ST_EMO01	0.548	0.031	17.657	0.000
	ST_EMO02	0.623	0.032	19.195	0.000
	ST_EMO03	-0.667	0.028	-23.973	0.000
	ST_EMO04	0.729	0.025	29.402	0.000
	ST_EMO08	-0.775	0.027	-28.685	0.000

F6	BY				
	ST_EMP01	0.763	0.027	27.834	0.000
	ST_EMP02	0.629	0.037	17.125	0.000
	ST_EMP03	0.512	0.030	17.081	0.000
	ST_EMP04	0.498	0.033	15.271	0.000
	ST_EMP05	0.444	0.031	14.311	0.000
	ST_EMP06	0.585	0.027	22.035	0.000

F7	BY				
	ST_ENE01	0.456	0.041	11.253	0.000
	ST_ENE02	0.675	0.038	17.931	0.000
	ST_ENE04	-0.442	0.038	-11.788	0.000
	ST_ENE05	0.528	0.036	14.653	0.000
	ST_ENE06	-0.528	0.038	-13.767	0.000
	ST_ENE08	0.745	0.030	24.569	0.000

F8	BY				
	ST_OPT02	0.542	0.032	17.166	0.000
	ST_OPT03	0.639	0.030	21.059	0.000
	ST_OPT04	0.613	0.029	21.241	0.000
	ST_OPT05	0.682	0.034	19.799	0.000
	ST_OPT06	0.749	0.027	28.227	0.000
	ST_OPT07	0.738	0.030	24.780	0.000

F9	BY				
	ST_PER01	0.636	0.025	25.146	0.000
	ST_PER02	0.734	0.022	32.632	0.000
	ST_PER03	-0.559	0.031	-17.898	0.000
	ST_PER04	0.689	0.024	28.526	0.000
	ST_PER05	-0.570	0.028	-20.411	0.000
	ST_PER06	-0.554	0.028	-19.753	0.000

ST_PER07	0.607	0.027	22.700	0.000
ST_PER08	0.681	0.027	25.620	0.000
F10 BY				
ST_RES02	0.674	0.026	25.674	0.000
ST_RES04	-0.456	0.029	-15.554	0.000
ST_RES05	0.720	0.022	32.008	0.000
ST_RES06	0.697	0.023	30.680	0.000
ST_RES07	-0.410	0.030	-13.582	0.000
ST_RES08	-0.587	0.026	-22.678	0.000
F11 BY				
ST_SEL01	0.597	0.026	22.993	0.000
ST_SEL02	0.695	0.022	31.599	0.000
ST_SEL03	0.643	0.023	27.973	0.000
ST_SEL04	0.524	0.029	18.279	0.000
ST_SEL06	0.658	0.027	24.748	0.000
ST_SEL07	0.624	0.024	25.623	0.000
ST_SEL08	-0.519	0.028	-18.783	0.000
F12 BY				
ST_SOC02	0.670	0.030	22.207	0.000
ST_SOC03	0.724	0.036	20.257	0.000
ST_SOC05	0.546	0.032	17.261	0.000
ST_SOC06	0.727	0.028	25.937	0.000
ST_SOC07	0.589	0.029	19.980	0.000
ST_SOC08	-0.518	0.033	-15.765	0.000
F13 BY				
ST_STR02	0.742	0.028	26.868	0.000
ST_STR04	0.482	0.039	12.372	0.000
ST_STR05	0.702	0.032	21.922	0.000
ST_STR06	0.823	0.026	32.163	0.000
ST_STR08	0.668	0.033	20.381	0.000
F14 BY				
ST_TOL02	0.610	0.030	20.449	0.000
ST_TOL03	0.617	0.031	19.771	0.000
ST_TOL05	0.691	0.025	27.319	0.000
ST_TOL07	0.601	0.032	18.610	0.000
ST_TOL08	0.751	0.027	27.427	0.000
F15 BY				
ST_TRU02	0.627	0.030	21.181	0.000
ST_TRU03	0.673	0.028	24.467	0.000
ST_TRU04	0.672	0.029	23.393	0.000
ST_TRU06	0.724	0.031	23.279	0.000
ST_TRU07	0.625	0.028	22.214	0.000
ST_TRU08	0.697	0.026	26.884	0.000

Anexo 39 – Valores de Saturação da escala de competências socioemocionais dos pais realizado pelo MPlus

	Estimate		Two-Tailed S.E. Est./S.E.	P-Value
F1 BY				
PA_ASS01	0.873	0.015	57.639	0.000
PA_ASS02	0.779	0.016	48.094	0.000
PA_ASS06	0.899	0.010	85.969	0.000
PA_ASS07	0.927	0.009	98.680	0.000
PA_ASS08	0.715	0.018	39.515	0.000
F2 BY				
PA_COO01	0.757	0.023	33.123	0.000
PA_COO02	0.814	0.019	41.876	0.000
PA_COO03	0.807	0.021	37.725	0.000
PA_COO05	0.809	0.020	40.177	0.000
PA_COO06	0.778	0.018	42.067	0.000
PA_COO07	0.765	0.021	35.751	0.000
PA_COO08	0.612	0.028	21.949	0.000
F3 BY				
PA_CRE01	0.710	0.029	24.517	0.000
PA_CRE02	0.768	0.019	39.431	0.000
PA_CRE04	0.684	0.028	24.547	0.000
PA_CRE05	0.753	0.023	32.704	0.000
PA_CRE06	0.700	0.026	27.137	0.000
PA_CRE07	-0.737	0.024	-30.817	0.000
PA_CRE08	-0.755	0.023	-33.393	0.000
F4 BY				
PA_CUR02	0.776	0.020	38.769	0.000
PA_CUR04	0.693	0.025	27.757	0.000
PA_CUR05	0.868	0.016	55.709	0.000
PA_CUR06	-0.656	0.027	-24.566	0.000
PA_CUR07	0.849	0.018	47.961	0.000
F5 BY				
PA_EMO01	0.623	0.029	21.773	0.000
PA_EMO02	0.752	0.023	33.017	0.000
PA_EMO03	-0.729	0.022	-33.041	0.000
PA_EMO04	0.759	0.019	39.856	0.000
PA_EMO08	-0.791	0.021	-37.655	0.000
F6 BY				
PA_EMP01	0.820	0.023	35.517	0.000
PA_EMP02	0.700	0.026	26.476	0.000
PA_EMP03	0.618	0.025	24.332	0.000
PA_EMP04	0.618	0.028	22.299	0.000
PA_EMP05	0.580	0.028	20.576	0.000
PA_EMP06	0.706	0.025	28.340	0.000

F7	BY				
	PA_ENE01	0.510	0.036	14.013	0.000
	PA_ENE02	0.842	0.027	31.146	0.000
	PA_ENE04	-0.625	0.029	-21.433	0.000
	PA_ENE05	0.407	0.037	10.927	0.000
	PA_ENE06	-0.714	0.033	-21.600	0.000
	PA_ENE08	0.663	0.028	23.551	0.000

F8	BY				
	PA_OPT02	0.678	0.027	24.783	0.000
	PA_OPT03	0.535	0.034	15.536	0.000
	PA_OPT04	0.683	0.027	25.312	0.000
	PA_OPT05	0.784	0.029	27.362	0.000
	PA_OPT06	0.764	0.027	28.744	0.000
	PA_OPT07	0.737	0.031	23.477	0.000

F9	BY				
	PA_PER01	0.841	0.013	64.415	0.000
	PA_PER02	0.840	0.014	60.576	0.000
	PA_PER03	-0.807	0.019	-41.871	0.000
	PA_PER04	0.844	0.015	56.515	0.000
	PA_PER05	-0.820	0.014	-57.587	0.000
	PA_PER06	-0.601	0.028	-21.501	0.000
	PA_PER07	0.657	0.024	27.853	0.000
	PA_PER08	0.802	0.018	44.097	0.000

F10	BY				
	PA_RES02	0.779	0.022	36.184	0.000
	PA_RES04	-0.685	0.022	-31.020	0.000
	PA_RES05	0.740	0.019	39.697	0.000
	PA_RES06	0.775	0.018	43.903	0.000
	PA_RES07	-0.687	0.022	-31.497	0.000
	PA_RES08	-0.750	0.019	-38.565	0.000

F11	BY				
	PA_SEL01	0.643	0.026	24.869	0.000
	PA_SEL02	0.733	0.020	36.422	0.000
	PA_SEL03	0.770	0.016	47.597	0.000
	PA_SEL04	0.724	0.020	35.669	0.000
	PA_SEL06	0.759	0.021	36.057	0.000
	PA_SEL07	0.693	0.023	30.039	0.000
	PA_SEL08	-0.753	0.019	-39.064	0.000

F12	BY				
	PA_SOC02	0.675	0.027	25.313	0.000
	PA_SOC03	0.751	0.029	26.163	0.000
	PA_SOC05	0.727	0.027	27.215	0.000
	PA_SOC06	0.711	0.028	25.174	0.000
	PA_SOC07	0.720	0.024	29.548	0.000
	PA_SOC08	-0.676	0.027	-24.576	0.000

F13	BY				
	PA_STR02	0.790	0.026	30.835	0.000

PA_STR04	0.590	0.036	16.484	0.000
PA_STR05	0.796	0.026	31.155	0.000
PA_STR06	0.801	0.023	34.144	0.000
PA_STR08	0.709	0.032	22.482	0.000

F14 BY

PA_TOL02	0.734	0.026	28.189	0.000
PA_TOL03	0.668	0.031	21.860	0.000
PA_TOL05	0.805	0.022	36.652	0.000
PA_TOL07	0.674	0.030	22.583	0.000
PA_TOL08	0.872	0.021	41.311	0.000

F15 BY

PA_TRU02	0.571	0.034	16.675	0.000
PA_TRU03	0.521	0.034	15.297	0.000
PA_TRU04	0.749	0.032	23.321	0.000
PA_TRU06	0.777	0.031	25.315	0.000
PA_TRU07	0.734	0.028	25.874	0.000
PA_TRU08	0.872	0.024	36.067	0.000

Anexo 40 – Resultados da Análise de Correlação entre as variáveis socioemocionais das crianças e dos pais com desempenho acadêmico das crianças (percepção das crianças)

Correlations

Variable	Variable2	Correlation	Count	Statistic		Notes
				Lower C.I.	Upper C.I.	
Standardised grade - Arts	Assertividade	-.024	812	-.092	.045	
	Cooperacao	.114	812	.046	.181	
	Criatividade	.034	812	-.034	.103	
	Curiosidade	.094	811	.025	.161	
	Emocao	.039	812	-.030	.108	
	Empatia	.061	811	-.008	.129	
	Energia	.050	812	-.019	.118	
	Otimismo	.053	811	-.016	.121	
	Persistencia	.104	811	.035	.171	
	Responsabilidade	.137	811	.068	.204	
	Controlo	.115	812	.047	.183	
	Sociabilidade	.064	811	-.005	.132	
	Stress	.031	811	-.038	.100	
	Tolerancia	.024	811	-.045	.093	
	Confiança	.087	811	.018	.155	

Standardised grade - Mathematics	Assertividade	.006	813	-.063	.075
	Cooperacao	.050	813	-.019	.119
	Criatividade	.107	813	.038	.174
	Curiosidade	.170	812	.102	.236
	Emocao	.073	813	.004	.141
	Empatia	-.004	812	-.073	.065
	Energia	.030	813	-.039	.099
	Otimismo	.088	812	.020	.156
	Persistencia	.210	812	.143	.274
	Responsabilidade	.224	812	.158	.288
	Controlo	.140	813	.072	.207
	Sociabilidade	.017	812	-.052	.086
	Stress	-.028	812	-.097	.041
	Tolerancia	.013	812	-.056	.082
	Confiança	-.013	812	-.081	.056
Standardised grade - Reading / Language	Assertividade	.004	813	-.065	.072
	Cooperacao	.105	813	.036	.172
	Criatividade	.173	813	.105	.239
	Curiosidade	.162	812	.094	.228
	Emocao	.059	813	-.010	.127
	Empatia	.060	812	-.009	.128
	Energia	.034	813	-.035	.103
	Otimismo	.072	812	.004	.140
	Persistencia	.255	812	.189	.318
	Responsabilidade	.272	812	.207	.334
	Controlo	.169	813	.102	.235
	Sociabilidade	.077	812	.009	.145
	Stress	-.047	812	-.116	.021
	Tolerancia	.025	812	-.043	.094
	Confiança	-.018	812	-.086	.051

Missing value handling: PAIRWISE, EXCLUDE. C.I. Level: 95.0

Anexo 41– Resultados da Análise de Correlação entre as variáveis socioemocionais das crianças e dos pais com desempenho académico das crianças (perceção dos pais)

Correlations

Variable	Variable2	Correlation	Count	Statistic		Notes
				Lower C.I.	Upper C.I.	
207						

Standardised grade - Arts	PA_Assert	-.006	733	-.079	.066
	PA_Cooperacao	.029	734	-.044	.101
	PA_Criatividade	.032	733	-.040	.105
	PA_Curiosidade	.073	725	.000	.145
	PA_Emocao	.133	734	.062	.204
	PA_Empatia	-.043	731	-.115	.030
	PA_Energia	-.028	733	-.100	.045
	PA_Otimismo	.047	730	-.025	.120
	PA_Persistencia	.144	731	.073	.215
	PA_Responsabilidade	.114	730	.041	.185
	PA_AControlo	.120	733	.048	.191
	PA_Sociabilidade	-.102	725	-.174	-.030
	PA_Stress	-.065	719	-.137	.008
	PA_Tolerancia	-.017	726	-.089	.056
	PA_Confianca	.017	719	-.056	.090
Standardised grade - Mathematics	PA_Assert	.074	734	.002	.146
	PA_Cooperacao	.099	735	.027	.170
	PA_Criatividade	.129	734	.057	.200
	PA_Curiosidade	.272	726	.203	.338
	PA_Emocao	.186	735	.115	.255
	PA_Empatia	.057	732	-.015	.129
	PA_Energia	.017	734	-.056	.089
	PA_Otimismo	.090	731	.018	.162
	PA_Persistencia	.342	732	.276	.404
	PA_Responsabilidade	.347	731	.282	.409
	PA_AControlo	.264	734	.195	.330
	PA_Sociabilidade	-.045	726	-.118	.028
	PA_Stress	-.143	719	-.214	-.070
	PA_Tolerancia	.011	727	-.062	.084
	PA_Confianca	-.002	719	-.075	.072
Standardised grade - Reading / Language	PA_Assert	.151	734	.080	.221
	PA_Cooperacao	.100	735	.028	.171
	PA_Criatividade	.166	734	.095	.236
	PA_Curiosidade	.268	726	.199	.334
	PA_Emocao	.196	735	.125	.264
	PA_Empatia	.044	732	-.029	.116
	PA_Energia	.057	734	-.015	.129
	PA_Otimismo	.089	731	.016	.160
	PA_Persistencia	.295	732	.227	.359
	PA_Responsabilidade	.291	731	.223	.356

PA_AControlo	.215	734	.145	.283
PA_Sociabilidade	.036	726	-.036	.109
PA_Stress	-.150	719	-.220	-.077
PA_Tolerancia	.053	727	-.020	.125
PA_Confianca	-.029	719	-.102	.044

Missing value handling: PAIRWISE, EXCLUDE. C.I. Level: 95.0

Anexo 42 – Resultados da Análise de Correlação entre o desempenho académico das crianças e as dimensões de Envolvimento Parental percebidas pelas crianças

Correlations

Variable	Variable2	Correlation	Count	Statistic		Notes
				Lower C.I.	Upper C.I.	
Standardised grade - Arts	ComAutc	.079	743	.007	.150	
	ComAutc2	-.018	743	-.090	.054	
	Pressao	-.090	720	-.162	-.017	
	Proximidade	.065	729	-.007	.137	
	Dificuldades	-.057	732	-.129	.016	
Standardised grade - Mathematics	ComAutc	.099	744	.027	.169	
	ComAutc2	-.049	744	-.120	.023	
	Pressao	-.094	721	-.166	-.021	
	Proximidade	.183	730	.112	.252	
	Dificuldades	-.101	733	-.173	-.029	
Standardised grade - Reading / Language	ComAutc	.147	744	.076	.216	
	ComAutc2	-.035	744	-.106	.037	
	Pressao	-.158	721	-.228	-.086	
	Proximidade	.187	730	.116	.256	
	Dificuldades	-.092	733	-.163	-.020	

Missing value handling: PAIRWISE, EXCLUDE. C.I. Level: 95.0

Anexo 43 – Resultados da Análise de Correlação entre o desempenho académico das crianças e as dimensões de Envolvimento Parental percecionadas pelos pais

Correlations

Variable	Variable2	Correlation	Count	Statistic		Notes
				Lower C.I.	Upper C.I.	
Standardised grade - Arts	ComAutp	.023	680	-.052	.098	
	ComAutp2	-.082	680	-.156	-.006	
Standardised grade - Mathematics	ComAutp	.137	680	.063	.210	
	ComAutp2	-.050	680	-.125	.025	
Standardised grade - Reading / Language	ComAutp	.103	680	.028	.177	
	ComAutp2	-.103	680	-.176	-.028	

Missing value handling: PAIRWISE, EXCLUDE. C.I. Level: 95.0

Anexo 44 - Resultados da Análise de Correlação entre as variáveis socioemocionais das crianças e as dimensões relacionadas com o Envolvimento parental percecionado pelas crianças

Correlations

Variable	Variable2	Correlation	Count	Statistic		Notes
				Lower C.I.	Upper C.I.	
ComAutc	Assertividade	-.045	749	-.116	.027	
	Cooperacao	.292	749	.226	.357	
	Criatividade	.177	749	.107	.246	
	Curiosidade	.249	749	.180	.315	
	Emocao	.252	749	.184	.318	
	Empatia	.196	749	.126	.264	
	Energia	.218	749	.149	.285	
	Otimismo	.359	749	.295	.419	
	Persistencia	.256	749	.188	.322	
	Responsabilidade	.264	749	.196	.329	
	Controlo	.258	749	.190	.324	
	Sociabilidade	.266	749	.198	.332	
	Stress	-.132	749	-.202	-.061	
	Tolerancia	.171	749	.100	.239	
	Confiança	.324	749	.258	.387	

ComAutc2	Assertividade	.051	749	-.021	.122
	Cooperacao	-.074	749	-.145	-.003
	Criatividade	.026	749	-.046	.098
	Curiosidade	-.018	749	-.090	.053
	Emocao	-.161	749	-.230	-.091
	Empatia	.021	749	-.050	.093
	Energia	.109	749	.038	.180
	Otimismo	-.081	749	-.152	-.009
	Persistencia	-.042	749	-.113	.030
	Responsabilidade	-.113	749	-.183	-.042
	Controlo	-.145	749	-.214	-.074
	Sociabilidade	.053	749	-.019	.124
	Stress	.080	749	.008	.151
	Tolerancia	.020	749	-.051	.092
	Confiança	-.092	749	-.162	-.020
Dificuldades	Assertividade	.093	738	.021	.164
	Cooperacao	-.231	738	-.298	-.162
	Criatividade	-.076	738	-.147	-.004
	Curiosidade	-.171	738	-.240	-.100
	Emocao	-.270	738	-.336	-.202
	Empatia	-.102	738	-.173	-.030
	Energia	-.147	738	-.216	-.075
	Otimismo	-.307	738	-.371	-.241
	Persistencia	-.205	738	-.273	-.135
	Responsabilidade	-.258	738	-.324	-.189
	Controlo	-.270	738	-.336	-.202
	Sociabilidade	-.171	738	-.240	-.100
	Stress	.173	738	.102	.242
	Tolerancia	-.101	738	-.172	-.029
	Confiança	-.268	738	-.333	-.199
Pressao	Assertividade	.201	725	.130	.270
	Cooperacao	-.037	725	-.109	.036
	Criatividade	.066	725	-.007	.138
	Curiosidade	-.006	725	-.078	.067
	Emocao	-.022	725	-.094	.051
	Empatia	.032	725	-.040	.105
	Energia	.039	725	-.034	.112
	Otimismo	-.015	725	-.088	.058
	Persistencia	-.040	725	-.112	.033
	Responsabilidade	-.070	725	-.142	.003

	Controlo	-.051	725	-.123	.022
	Sociabilidade	.052	725	-.021	.125
	Stress	-.043	725	-.115	.030
	Tolerancia	.097	725	.024	.168
	Confiança	-.017	725	-.090	.056
Proximidade	Assertividade	-.005	735	-.077	.067
	Cooperacao	.116	735	.044	.186
	Criatividade	.123	735	.051	.194
	Curiosidade	.146	735	.075	.216
	Emocao	.122	735	.050	.192
	Empatia	.111	735	.039	.181
	Energia	.111	735	.039	.182
	Otimismo	.203	735	.133	.271
	Persistencia	.194	735	.124	.263
	Responsabilidade	.180	735	.109	.249
	Controlo	.130	735	.058	.200
	Sociabilidade	.178	735	.107	.247
	Stress	-.112	735	-.183	-.040
	Tolerancia	.081	735	.008	.152
	Confiança	.086	735	.013	.157

Missing value handling: PAIRWISE, EXCLUDE. C.I. Level: 95.0

Anexo 45 - Resultados da Análise de Correlação entre as variáveis socioemocionais das crianças e as dimensões relacionadas com o Envolvimento parental percebido pelos pais

Correlations

Variable	Variable2	Correlation	Count	Statistic		Notes
				Lower C.I.	Upper C.I.	
ComAutp	Assertividade	-.041	681	-.115	.035	
	Cooperacao	.056	681	-.019	.131	
	Criatividade	.017	681	-.058	.092	
	Curiosidade	.090	680	.015	.164	
	Emocao	.127	681	.053	.200	
	Empatia	-.045	680	-.119	.031	
	Energia	.021	681	-.054	.096	
	Otimismo	.091	680	.016	.166	
	Persistencia	.082	680	.007	.156	
	Responsabilidade	.134	680	.060	.207	

	Controlo	.121	681	.046	.195	
	Sociabilidade	.025	680	-.050	.100	
	Stress	-.039	680	-.114	.036	
	Tolerancia	-.053	680	-.128	.022	
	Confiança	.066	680	-.009	.141	
ComAutp2	Assertividade	-.035	681	-.110	.040	
	Cooperacao	-.025	681	-.100	.050	
	Criatividade	.011	681	-.065	.086	
	Curiosidade	.020	680	-.055	.095	
	Emocao	-.079	681	-.153	-.004	
	Empatia	-.012	680	-.088	.063	
	Energia	.002	681	-.074	.077	
	Otimismo	-.084	680	-.158	-.009	
	Persistencia	-.015	680	-.090	.060	
	Responsabilidade	-.023	680	-.098	.053	
	Controlo	-.091	681	-.165	-.016	
	Sociabilidade	-.055	680	-.130	.020	
	Stress	.013	680	-.062	.088	
	Tolerancia	.032	680	-.043	.107	
	Confiança	-.057	680	-.132	.018	

Missing value handling: PAIRWISE, EXCLUDE. C.I. Level: 95.0

Anexo 46 - Resultados da Análise de Correlação entre as perceções das crianças e dos pais sobre as competências socioemocionais das crianças

Correlations

Variable	Variable2	Correlation	Count	Statistic		Notes
				Lower C.I.	Upper C.I.	
Assertividade	PA_Assert	.260	735	.192	.326	
	PA_Cooperacao	-.014	736	-.086	.058	
	PA_Criatividade	.074	735	.002	.146	
	PA_Curiosidade	.037	727	-.036	.110	
	PA_Emocao	.000	736	-.072	.072	
	PA_Empatia	.007	733	-.065	.080	
	PA_Energia	.100	735	.028	.172	
	PA_Otimismo	.032	732	-.041	.104	
	PA_Persistencia	.049	733	-.023	.121	
	PA_Responsabilidade	.040	732	-.033	.112	

	PA_AControlo	-.015	735	-.087	.057
	PA_Sociabilidade	.077	727	.004	.148
	PA_Stress	-.037	720	-.109	.037
	PA_Tolerancia	.020	728	-.053	.092
	PA_Confianca	.004	720	-.069	.077
Confiança	PA_Assert	.011	734	-.061	.084
	PA_Cooperacao	.162	735	.091	.232
	PA_Criatividade	.082	734	.010	.154
	PA_Curiosidade	.070	726	-.003	.142
	PA_Emocao	.222	735	.152	.290
	PA_Empatia	.156	732	.084	.226
	PA_Energia	.090	734	.018	.161
	PA_Otimismo	.158	731	.087	.228
	PA_Persistencia	.150	732	.078	.220
	PA_Responsabilidade	.186	731	.115	.255
	PA_AControlo	.201	734	.130	.269
	PA_Sociabilidade	.106	726	.033	.177
	PA_Stress	-.138	719	-.209	-.066
	PA_Tolerancia	.028	727	-.045	.100
	PA_Confianca	.155	719	.083	.226
	Controlo	PA_Assert	.010	735	-.062	.082
PA_Cooperacao		.212	736	.142	.280
PA_Criatividade		.174	735	.103	.243
PA_Curiosidade		.186	727	.115	.256
PA_Emocao		.278	736	.210	.343
PA_Empatia		.185	733	.115	.254
PA_Energia		.059	735	-.013	.131
PA_Otimismo		.124	732	.052	.195
PA_Persistencia		.310	733	.243	.374
PA_Responsabilidade		.289	732	.221	.354
PA_AControlo		.367	735	.303	.428
PA_Sociabilidade		.080	727	.007	.151
PA_Stress		-.166	720	-.236	-.094
PA_Tolerancia		.134	728	.062	.205
PA_Confianca	-.003	720	-.076	.070	
Cooperacao	PA_Assert	.021	735	-.051	.094
	PA_Cooperacao	.242	736	.173	.309
	PA_Criatividade	.119	735	.047	.190
	PA_Curiosidade	.143	727	.071	.213
	PA_Emocao	.253	736	.184	.320

	PA_Empatia	.198	733	.127	.266
	PA_Energia	.112	735	.040	.183
	PA_Otimismo	.175	732	.104	.244
	PA_Persistencia	.251	733	.182	.318
	PA_Responsabilidade	.234	732	.165	.302
	PA_AControlo	.289	735	.221	.354
	PA_Sociabilidade	.160	727	.088	.230
	PA_Stress	-.168	720	-.238	-.096
	PA_Tolerancia	.109	728	.036	.180
	PA_Confianca	.074	720	.001	.146
Criatividade	PA_Assert	.128	735	.056	.198
	PA_Cooperacao	.138	736	.066	.208
	PA_Criatividade	.296	735	.229	.361
	PA_Curiosidade	.185	727	.114	.254
	PA_Emocao	.094	736	.022	.166
	PA_Empatia	.114	733	.042	.185
	PA_Energia	.169	735	.098	.239
	PA_Otimismo	.119	732	.046	.189
	PA_Persistencia	.134	733	.062	.205
	PA_Responsabilidade	.101	732	.029	.172
	PA_AControlo	.093	735	.021	.164
	PA_Sociabilidade	.174	727	.103	.244
	PA_Stress	-.140	720	-.211	-.068
	PA_Tolerancia	.149	728	.078	.220
	PA_Confianca	.036	720	-.037	.109
Curiosidade	PA_Assert	.042	734	-.031	.114
	PA_Cooperacao	.192	735	.122	.261
	PA_Criatividade	.155	734	.083	.225
	PA_Curiosidade	.251	726	.182	.318
	PA_Emocao	.201	735	.130	.269
	PA_Empatia	.127	732	.055	.197
	PA_Energia	.121	734	.049	.192
	PA_Otimismo	.128	731	.056	.199
	PA_Persistencia	.291	732	.224	.356
	PA_Responsabilidade	.225	731	.155	.293
	PA_AControlo	.238	734	.169	.305
	PA_Sociabilidade	.069	726	-.003	.141
	PA_Stress	-.121	719	-.192	-.048
	PA_Tolerancia	.109	727	.037	.180
	PA_Confianca	.037	719	-.036	.110

Emocao	PA_Assert	-.054	735	-.126	.018
	PA_Cooperacao	.139	736	.067	.209
	PA_Criatividade	.106	735	.034	.177
	PA_Curiosidade	.120	727	.048	.191
	PA_Emocao	.268	736	.200	.334
	PA_Empatia	.117	733	.045	.188
	PA_Energia	.043	735	-.029	.115
	PA_Otimismo	.120	732	.048	.190
	PA_Persistencia	.195	733	.124	.264
	PA_Responsabilidade	.176	732	.105	.246
	PA_AControlo	.199	735	.128	.267
	PA_Sociabilidade	.028	727	-.044	.101
	PA_Stress	-.165	720	-.235	-.093
	PA_Tolerancia	.071	728	-.001	.143
	PA_Confianca	.014	720	-.059	.087
Empatia	PA_Assert	.085	734	.012	.156
	PA_Cooperacao	.123	735	.051	.194
	PA_Criatividade	.101	734	.029	.172
	PA_Curiosidade	.092	726	.019	.164
	PA_Emocao	.104	735	.032	.175
	PA_Empatia	.168	732	.097	.238
	PA_Energia	.078	734	.006	.150
	PA_Otimismo	.090	731	.018	.161
	PA_Persistencia	.142	732	.071	.213
	PA_Responsabilidade	.097	731	.025	.169
	PA_AControlo	.140	734	.068	.210
	PA_Sociabilidade	.122	726	.050	.193
	PA_Stress	-.041	719	-.114	.032
	PA_Tolerancia	.132	727	.060	.203
	PA_Confianca	.034	719	-.039	.107
Energia	PA_Assert	.136	735	.064	.206
	PA_Cooperacao	.090	736	.018	.161
	PA_Criatividade	.123	735	.051	.194
	PA_Curiosidade	.134	727	.062	.205
	PA_Emocao	.020	736	-.053	.092
	PA_Empatia	.081	733	.008	.152
	PA_Energia	.356	735	.291	.418
	PA_Otimismo	.109	732	.037	.180
	PA_Persistencia	.095	733	.023	.166
	PA_Responsabilidade	.044	732	-.029	.116

	PA_AControlo	.005	735	-.067	.077
	PA_Sociabilidade	.209	727	.138	.277
	PA_Stress	-.091	720	-.163	-.018
	PA_Tolerancia	.099	728	.026	.170
	PA_Confianca	.036	720	-.037	.109
Otimismo	PA_Assert	.000	734	-.072	.073
	PA_Cooperacao	.147	735	.075	.217
	PA_Criatividade	.082	734	.010	.154
	PA_Curiosidade	.108	726	.035	.179
	PA_Emocao	.171	735	.100	.241
	PA_Empatia	.090	732	.018	.162
	PA_Energia	.140	734	.068	.210
	PA_Otimismo	.183	731	.112	.252
	PA_Persistencia	.179	732	.108	.248
	PA_Responsabilidade	.139	731	.067	.209
	PA_AControlo	.137	734	.066	.208
	PA_Sociabilidade	.103	726	.031	.175
	PA_Stress	-.111	719	-.183	-.039
	PA_Tolerancia	.088	727	.015	.159
	PA_Confianca	.066	719	-.008	.138
Persistencia	PA_Assert	.126	734	.054	.197
	PA_Cooperacao	.207	735	.137	.275
	PA_Criatividade	.221	734	.151	.289
	PA_Curiosidade	.245	726	.175	.312
	PA_Emocao	.188	735	.117	.257
	PA_Empatia	.149	732	.078	.220
	PA_Energia	.202	734	.132	.271
	PA_Otimismo	.157	731	.085	.227
	PA_Persistencia	.341	732	.275	.403
	PA_Responsabilidade	.307	731	.240	.372
	PA_AControlo	.274	734	.205	.339
	PA_Sociabilidade	.143	726	.071	.213
	PA_Stress	-.165	719	-.235	-.093
	PA_Tolerancia	.140	727	.068	.211
	PA_Confianca	-.036	719	-.109	.037
Responsabilidade	PA_Assert	.091	734	.019	.162
	PA_Cooperacao	.188	735	.117	.257
	PA_Criatividade	.210	734	.139	.278
	PA_Curiosidade	.249	726	.179	.316
	PA_Emocao	.224	735	.154	.292

	PA_Empatia	.134	732	.062	.205
	PA_Energia	.136	734	.064	.206
	PA_Otimismo	.119	731	.047	.190
	PA_Persistencia	.338	732	.273	.401
	PA_Responsabilidade	.344	731	.279	.407
	PA_AControlo	.306	734	.239	.370
	PA_Sociabilidade	.104	726	.032	.176
	PA_Stress	-.156	719	-.227	-.084
	PA_Tolerancia	.121	727	.048	.192
	PA_Confianca	-.022	719	-.095	.051
Sociabilidade	PA_Assert	.088	734	.016	.159
	PA_Cooperacao	.128	735	.057	.199
	PA_Criatividade	.079	734	.006	.150
	PA_Curiosidade	.050	726	-.023	.122
	PA_Emocao	.086	735	.014	.157
	PA_Empatia	.122	732	.050	.193
	PA_Energia	.174	734	.103	.243
	PA_Otimismo	.145	731	.073	.215
	PA_Persistencia	.076	732	.004	.148
	PA_Responsabilidade	.068	731	-.004	.140
	PA_AControlo	.041	734	-.032	.113
	PA_Sociabilidade	.283	726	.215	.349
	PA_Stress	-.125	719	-.196	-.052
	PA_Tolerancia	.079	727	.007	.151
	PA_Confianca	.092	719	.019	.164
Stress	PA_Assert	-.051	734	-.123	.021
	PA_Cooperacao	-.079	735	-.150	-.006
	PA_Criatividade	-.098	734	-.169	-.025
	PA_Curiosidade	-.080	726	-.152	-.007
	PA_Emocao	-.103	735	-.174	-.031
	PA_Empatia	-.062	732	-.134	.010
	PA_Energia	-.107	734	-.178	-.035
	PA_Otimismo	-.083	731	-.155	-.011
	PA_Persistencia	-.098	732	-.169	-.025
	PA_Responsabilidade	-.096	731	-.168	-.024
	PA_AControlo	-.072	734	-.144	.000
	PA_Sociabilidade	-.075	726	-.147	-.002
	PA_Stress	.198	719	.127	.267
	PA_Tolerancia	-.105	727	-.176	-.033
	PA_Confianca	.008	719	-.065	.082

Tolerancia	PA_Assert	.077	734	.005	.149
	PA_Cooperacao	.092	735	.020	.163
	PA_Criatividade	.146	734	.074	.216
	PA_Curiosidade	.133	726	.061	.204
	PA_Emocao	.077	735	.004	.148
	PA_Empatia	.085	732	.012	.156
	PA_Energia	.086	734	.014	.157
	PA_Otimismo	.131	731	.059	.201
	PA_Persistencia	.148	732	.076	.218
	PA_Responsabilidade	.081	731	.009	.153
	PA_AControlo	.119	734	.047	.189
	PA_Sociabilidade	.119	726	.047	.191
	PA_Stress	-.099	719	-.171	-.026
	PA_Tolerancia	.180	727	.109	.249
	PA_Confianca	-.013	719	-.086	.060

Missing value handling: PAIRWISE, EXCLUDE. C.I. Level: 95.0