



**Emoções dos alunos em momentos de envolvimento parental:**

*Um estudo realizado numa escola do MEM*

Cláudia Sofia Ferreira Gomes

Orientador de Dissertação:

Profa. Doutora Lourdes Mata

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Profa. Doutora Lourdes Mata

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

**MESTRE EM PSICOLOGIA**

Especialidade em Psicologia da Educação

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de  
Profa. Doutora Lourdes Mata, apresentada no ISPA –  
Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre  
na especialidade de Psicologia da Educação.

## AGRADECIMENTOS

*Às três pessoas que mais apoio me dão,*  
sem as quais, esta ‘viagem’ não teria chegado a bom porto: Mãe, Sis e “Pinguim”.

*Ao “Pinguim”,* não há palavras para descrever o quão espetacular é e o privilégio que é tê-la na minha Vida. Espero (e tento) estar sempre à altura de tamanha grandeza. Obrigada por tudo!

*À Sis,* minha melhor amiga, obrigada por fazeres de mim uma pessoa melhor e mais completa.

Obrigada por tudo, e o tudo é mesmo muito!

*À minha Mãe (o meu Xuxu),* Obrigada por tudo, e o tudo é mesmo tudo! Tudo o que sou e tudo o que conquisei só foi possível porque sempre estive ao meu lado e, muitas vezes, à minha frente a desbravar caminho para eu ‘navegar’! Desde criança que nos diz que as suas (ricas) filhas nasceram para brilhar, sem nunca nos esquecermos que o verdadeiro brilho começa dentro de nós. Talvez, por isso, ainda hoje me arrepio quando o ouço a música que nos cantava ao adormecer: *“Um dia uma criança me parou. Olhou-me nos meus olhos a sorrir. Caneta e papel na sua mão. Tarefa escolar para cumprir. E perguntou no meio de um sorriso. O que é preciso para ser feliz? Amar como Jesus amou. Sonhar como Jesus sonhou. Pensar como Jesus pensou. Viver como Jesus viveu. Sentir o que Jesus sentia. Sorrir como Jesus sorria. E ao chegar ao fim do dia. Eu sei que dormiria muito mais feliz. (...)”*

*Ao meu pai,*  
pelo apoio tácito que sempre me deu: um apoio sem menções a respeito mas (tão) presente em ações...!

*Ao meu irmão, sobrinhos e cunhados,*  
pelo apoio constante e disponibilidade que sempre demonstraram. Um especial beijinho aos meus sobrinhos que, só por existirem, são uma fonte inesgotável de força! *Ao meu irmão (meu maninho),* apesar de por vezes parecer que ‘navegamos’ em ‘mares’ distintos, ancoramos (e iremos sempre ancorar) no mesmo porto!

*À minha gêmea do coração Joana,*  
que, pelo seu exemplo, me deu a coragem para não desistir desta ‘viagem’ e a força para continuar a ‘navegar’, porque desistir teria sido o mais fácil!

*A todas as minhas amigas e família,*  
Obrigada pelos bons momentos que me encheram a alma e o coração durante a dita ‘viagem’!

*Aos amigos do Tacho, em especial à Ritinha, ao Ben, à Mimi e à Tété,*  
que me proporcionaram verdadeiros momentos de descontração e sorrisos, tornando esta  
‘viagem’ mais serena e o ‘mar’ mais calmo!

*A Todos que se cruzaram comigo, em terra antes da viagem começar e em alto-mar,*  
e que contribuíram para o ‘barco’ se manter equilibrado, não afundar e chegar a bom porto!

*À Profa. Doutora Lourdes Mata e à Profa. Doutora Ana Cristina Silva,*  
por acreditarem na minha capacidade e competência, o que permitiu que os ventos soprassem  
sempre a meu favor, tornando a ‘viagem’ mais célere!

*À Tacha,*  
pela companhia!

*À minha avó Alice,*  
que está sempre ao meu lado em todas as ‘viagens’...!

Obrigada a Todos!

Porque *“Quem ‘navega’ sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai  
mais longe”.*

*“Diz-me e eu esquecerei,  
Ensina-me e eu lembrar-me-ei,  
Envolve-me e eu aprenderei”*

Provérbio chinês

## RESUMO

A investigação tem vindo a demonstrar que o envolvimento parental e as emoções positivas são preditores positivos do desempenho académico. Todavia, os estudos sobre as emoções têm vindo a ser desenvolvidos em contextos educativos com estudantes universitários e com o foco na relação entre emoções e orientações motivacionais. Assim, na presente investigação procurámos compreender a relação entre as emoções e duas dimensões do envolvimento parental, concretamente o suporte às tarefas escolares e a comunicação sobre a escolaridade, e analisar o papel do ciclo de escolaridade. Participaram neste estudo 97 alunos do 3º, 4º, 5º e 6º ano de escolaridade de uma IPSS da região de Lisboa. Foi utilizada uma escala de envolvimento parental e uma de emoções de realização, e realizadas sessões de *focus group*. Constatámos que nas emoções positivas o sexo feminino apresenta valores superiores comparativamente ao sexo masculino; que o número de reprovações estabelece uma associação positiva com a ocorrência de emoções negativas e uma associação negativa com as práticas de comunicação iniciada pelos filhos e suporte; que as práticas estabelecem uma associação positiva com as emoções positivas, contudo apenas a comunicação iniciada pelos pais e o suporte demonstraram ser preditores significativos das emoções positivas, sendo o suporte a prática com maior efeito sobre as emoções positivas; e que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas e emoções e o ciclo de estudo. O *focus group* revelou-se fundamental para compreender a gestão das emoções na situação específica de apoio parental aos trabalhos de casa.

Palavras-chave: envolvimento parental, emoções de realização, ciclo de escolaridade, *focus group*

## ABSTRACT

Previous research has demonstrated that parental involvement and positive emotions can influence academic performance in a positive way. However, research that has been conducted about emotions in an educational context has used university students in which the focus has been on the relationship between emotions with a motivational orientation. Therefore, in this investigation we are trying to understand the relationship between emotions and two dimensions of parental involvement, more specifically the support received with schoolwork and communication about school and analyze the role of the education cycle. This research has 97 students from school years 3, 4, 5 & 6 from an IPSS of the Lisbon region. We used a scale for parental involvement, a scale for achievement emotional and conducted focus group sessions. We found that females show a greater number of positive emotions in comparison to males; that the number of children who failed established a positive association with the occurrence of negative emotions and a negative association with communication practices initiated by children and support received; the practices of communication and support establish a positive association with positive emotions, however only communication and support initiated by parents demonstrated being significant predictors of positive emotions. Support was the practice with greater influence over positive emotions; and there are no statistically significant differences between practices and emotions and education cycle. The focus group showed to be fundamental to understand the management of emotions in the specific situation of parental support with schoolwork.

Keywords: parental involvement, achievement emotional, education cycle, focus group

## ÍNDICE

<b>I. Introdução</b>	<b>1</b>
<b>II. Enquadramento Teórico</b>	<b>3</b>
2.1. Envolvimento Parental	3
2.1.1. Modelos Explicativos do Envolvimento Parental	4
2.1.1.1. Modelo de Grolnick e Slowiaczek	4
2.1.1.2. Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler	4
2.1.1.3. Modelo de Eccles e Harold	7
2.1.1.4. Modelo de Epstein	8
2.1.2. Relação Escola – Família e Benefícios da Colaboração	10
2.1.3. O Envolvimento Parental nos Trabalhos de Casa	13
2.1.4. O Envolvimento Parental no Contexto Nacional	14
2.2. Emoções	15
2.2.1. As Emoções no Apoio à Escolaridade	19
2.3. Transição de Ciclo	21
<b>III. Problemática e Hipóteses</b>	<b>24</b>
<b>IV. Método</b>	<b>27</b>
4.1. Design do Estudo	27
4.2. Participantes	27
4.3. Instrumentos	28
4.3.1. Escala Práticas de Envolvimento Parental “Os meus pais e a minha escolaridade”	29
4.3.1.1. Qualidades Psicométricas da escala Práticas de Envolvimento Parental “Os meus pais e a minha escolaridade”	30
4.3.2. Escala Emoções “Os meus pais e a minha escolaridade”	32
4.3.2.1. Qualidades Psicométricas da escala Emoções “Os meus pais e a minha escolaridade”	33
4.3.3. Focus Group	36
4.3.4. Folha de Registo	37
4.4. Procedimento	37
<b>V. Resultados</b>	<b>39</b>
<b>VI. Discussão</b>	<b>49</b>
<b>VII. Considerações Finais</b>	<b>59</b>
<b>VIII. Referências Bibliográficas</b>	<b>61</b>
<b>IX. Anexos</b>	<b>65</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Caracterização social e demográfica	28
<b>Tabela 2.</b> Escala práticas de envolvimento parental	29
<b>Tabela 3.</b> Sensibilidade dos itens da escala das práticas de envolvimento parental	30
<b>Tabela 4.</b> Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala das práticas de envolvimento parental	31
<b>Tabela 5.</b> Emoções	32
<b>Tabela 6.</b> Sensibilidade dos itens da escala emoções	34
<b>Tabela 7.</b> Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala emoções	35
<b>Tabela 8.</b> Matriz de correlações entre as práticas de envolvimento parental e emoções	39
<b>Tabela 9.</b> Regressão linear múltipla entre as práticas de comunicação e as emoções positivas	40
<b>Tabela 10.</b> Regressão linear simples entre o suporte e as emoções positivas	40
<b>Tabela 11.</b> Efeito das dimensões do envolvimento parental sobre as emoções positivas	40
<b>Tabela 12.</b> Regressão linear simples entre a comunicação iniciada pelos filhos e as emoções negativas	41
<b>Tabela 13.</b> Unidades de sentido	43
<b>Tabela 14.</b> Frequência de respostas	46
<b>Tabela 15.</b> Correlações entre reprovações vs. emoções e envolvimento parental	48

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Relação entre ciclo e práticas de envolvimento parental	41
<b>Figura 2.</b> Relação entre ciclo e emoções	42
<b>Figura 3.</b> Emoções em função do sexo dos alunos	47

## I. INTRODUÇÃO

No que concerne ao processo educativo e de escolarização, os resultados da investigação atual sobre o desenvolvimento da criança demonstram a influência primordial que os pais assumem no desenvolvimento dos seus filhos (Cruz & Ducharne, 2006), sendo aqueles considerados os primeiros e os mais importantes professores na vida destes quando envolvidos ativamente na vida escolar (DePlanty, Coulter-Kern & Duchane, 2007). Para além da importância do contexto familiar, cumpre mencionar o contexto escolar, sendo ambos considerados espaços fundamentais para o crescimento e desenvolvimento das crianças e jovens (Morgado, Marôco, Miguel, Machado & Dias, 2006), do qual faz parte o desenvolvimento emocional.

Segundo Pekrun, Goetz, Titz e Perry (2002), o contexto escolar reveste-se de extrema importância quer para professores como para os alunos, devido às inúmeras horas que são passadas na escola e às relações estabelecidas. Também Pekrun, Frenzel, Goetz e Perry (2007) defendem que os ambientes educacionais se revestem de extrema importância para alunos e professores, que passam na escola boa parte das suas vidas. Com efeito, nestes ambientes de aprendizagem, muitas relações são estabelecidas e muitos objetivos são alcançados, através de atividades individuais e coletivas, pelo que o contexto escolar é central para os objetivos académicos e de vida dos alunos e professores. Neste sentido, “por causa da sua importância subjetiva, os cenários escolares são infundidos com intensas experiências emocionais que dirigem interações, afetam a aprendizagem e influenciam o crescimento pessoal de alunos e professores” (Pekrun et al., 2007, p.13).

Todavia, a investigação das *emoções* em contextos educativos encontra-se ainda numa fase embrionária, tendo vindo a ser especialmente desenvolvida com estudantes universitários, focando-se na relação entre as *emoções* e as orientações motivacionais. Estas *emoções* designam-se *emoções de realização*, na medida em que se encontram direta ou indiretamente associadas a atividades de realização ou a resultados de realização, demonstrando-se cruciais na vida afetiva e emocional dos alunos e promotoras do bem-estar psicológico e das aprendizagens dos alunos (Pekrun, 2006).

De acordo com o exposto, pretendemos estudar o *envolvimento parental*, na perspetiva dos filhos, e as *emoções* que estes sentem nos momentos de envolvimento. Concretamente, caracterizar o *envolvimento parental*, na perspetiva dos filhos, quando os pais se envolvem no *suporte* às tarefas escolares e *comunicação* com os filhos sobre a escolaridade, segundo as *emoções* que estes sentem durante as práticas de *envolvimento parental* referidas, analisar se o *envolvimento parental* e as *emoções*

que lhe estão associadas variam em função do ciclo de escolaridade, e compreender como os alunos do 1º. ciclo de escolaridade gerem as *emoções* no momento particular do apoio (*suporte*) dos pais aos trabalhos de casa.

Neste sentido, será realizada uma revisão da literatura no que concerne aos constructos em estudo, concretamente o *envolvimento parental* e as *emoções de realização*. Seguidamente, definir-se-á a problemática e as hipóteses, bem como a sua fundamentação teórica. Posteriormente, justificar-se-á o *design* do estudo e apresentar-se-ão os participantes, os instrumentos e as suas qualidades psicométricas, assim como o procedimento de recolha e análise dos dados. De seguida, apresentar-se-ão os resultados e a discussão será desenvolvida tendo subjacente os resultados obtidos. Para terminar, serão tecidas algumas considerações relativamente ao contributo do estudo para a psicologia educacional, limitações do mesmo e possíveis investigações futuras.

## II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. Envolvimento Parental

De acordo com Pedro (2010), o *envolvimento parental* na relação com a escolaridade dos filhos tem vindo a ser equacionado no que concerne aos benefícios relativos à aprendizagem e adaptação escolar dos alunos e aos obstáculos que se colocam à sua participação. Concretamente, entende-se que “o envolvimento dos pais é de grande importância na adaptação à escolaridade, no desenvolvimento da motivação para a aprendizagem e na aquisição de valores e competências necessárias a um bom desempenho académico dos filhos” (Pedro, 2010).

Segundo Pedro (2010), a operacionalização do conceito de *envolvimento parental* tem sido descrito na literatura de formas bastante diversas, tendo sido utilizado para “traduzir comportamentos, atitudes, valores, crenças, sentimentos ou aspirações dos pais em relação à escolaridade dos filhos”. Do mesmo modo, a caracterização do constructo não é unânime, tendo sido avaliado em alguns estudos como um constructo unidimensional e noutros como um constructo multidimensional, o que dificulta a clarificação do que se entende por *envolvimento parental*.

Na década de 80, Davies (1989) recorre ao conceito *envolvimento parental* para designar todas as formas e atividades desenvolvidas pelos encarregados de educação na educação dos seus educandos no contexto familiar, escolar e comunitário.

Segundo Grolnick e Slowiaczek (1994), o *envolvimento parental* é definido como o conjunto de todos os comportamentos e atitudes desenvolvidos pelos pais que visam a mobilização e disponibilização de recursos educativos com vista ao desenvolvimento, aprendizagem e sucesso escolar dos filhos, sendo que as perceções e expectativas dos pais sobre a escola e o seu papel de transmitir aos filhos o gosto pela aprendizagem se revelam cruciais para o envolvimento descrito.

De seguida, proceder-se-á à explicação dos modelos conceptuais do *envolvimento parental* presentes na literatura.

### 2.1.1. Modelos Explicativos do Envolvimento Parental

Na literatura encontram-se explanados diferentes modelos conceptuais que compilam resultados de diversas investigações (variáveis e inter-relações subjacentes) com vista à compreensão do *envolvimento parental*, mormente o modelo de Grolnick e Slowiaczek (1994), de Hoover-Dempsey e Sandler (1995), de Eccles e Harold (1996) e de Epstein et al. (1997), que seguidamente se encontram referenciados.

#### 2.1.1.1. Modelo de Grolnick e Slowiaczek

O modelo de *envolvimento parental* de Grolnick e Slowiaczek (1994) assenta na ideia de mobilização de recursos dos pais para os filhos (de natureza comportamental, pessoal, e/ou cognitiva), sendo que a relação entre as características dos pais e o desempenho académico dos filhos é mediada pelas características motivacionais destes últimos.

Relativamente à natureza comportamental, o envolvimento compreende a participação dos pais em atividades na escola como as reuniões com os professores ou em casa como o ajudar os filhos com os trabalhos de casa e as perguntas que fazem sobre a vida escolar dos filhos. Com efeito, através da modelação, estes comportamentos possibilitam, por um lado, que os pais transmitem aos filhos a importância da escola, e, por outro, a aquisição de informação que ajude os pais a dar um suporte mais eficaz os filhos (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Quanto à natureza pessoal, destaca-se a experiência afetiva de partilha entre pais e filhos relativamente à escola, o que pode contribuir para a transmissão de ideias positivas em relação à mesma, sendo que se deve atender às expectativas dos pais face à escola, pois estas podem potenciar a aprendizagem dos filhos (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

No que concerne à natureza cognitiva/ intelectual, destaca-se o desenvolvimento em casa de atividades cognitivamente estimulantes com a criança como a leitura, *i.e.*, um ambiente familiar rico em estímulos e experiências educativas que contribuem para a aprendizagem dos filhos (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

#### 2.1.1.2. Modelo de Hoover-Dempsey e Sandler

O modelo de Hoover-Dempsey e Sandler (1995) inova ao procurar identificar as variáveis psicológicas mais significativas que influenciam as decisões dos pais para se envolverem na educação dos filhos, a escolha de formas específicas de envolvimento e a influência do seu envolvimento no sucesso escolar dos filhos. Ou seja, fornece uma resposta a três questões

fundamentais, mormente “*Por que se envolvem os pais na educação dos filhos?*”, “*Uma vez iniciado o processo de envolvimento parental, como escolhem as suas formas de envolvimento?*”, e “*Como é que o envolvimento influencia o sucesso académico dos filhos?*”. Para responder a estas questões, os autores formularam um modelo de *envolvimento parental* composto por um processo de cinco níveis, variando entre a escolha inicial dos pais para se envolverem (nível 1) e a influência benéfica do envolvimento nos resultados académicos dos filhos (nível 5).

O primeiro nível reporta-se às variáveis psicológicas que influenciam a tomada de decisão dos pais para se envolverem na escolaridade dos filhos, mormente a construção do papel parental, a percepção de auto-eficácia, as solicitações gerais de envolvimento da escola, e as solicitações gerais para o envolvimento dos filhos. Com efeito, os pais envolvem-se na educação dos filhos porque desenvolvem uma conceção de papel de pai que inclui um envolvimento ativo, pois possuem, por um lado, sentimentos de auto-eficácia positivos para ajudar os filhos na sua escolaridade e, por outro, percecionam as solicitações de envolvimento das suas crianças e das escolas (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Quanto ao segundo nível, uma vez que os pais tomem a decisão básica de se envolverem, escolhem formas específicas para o fazerem, que são moldadas segundo três importantes fatores que são passíveis de influenciar as formas de envolvimento dos pais, nomeadamente a percepção parental das suas competências e conhecimentos no domínio da escolaridade, o tempo e energia que os pais dispõem para outras responsabilidades como a família e o emprego, e a percepção parental das solicitações específicas de envolvimento por parte dos filhos, dos professores e da escola (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Relativamente ao terceiro nível, são identificados mecanismos específicos do envolvimento dos pais que influenciam os resultados escolares dos filhos, nomeadamente o recurso a estratégias como a modelagem (*i.e.*, a influência positiva exercida por parte dos pais em tarefas como a deslocação à escola para falar com os professores), o reforço (*i.e.*, reforço positivo dos comportamentos dos filhos), e a instrução (*i.e.*, utilização de instruções diretas pelos pais), o uso de estratégias adequadas, e a adequação entre o envolvimento dos pais e as expectativas da escola (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

O quarto nível refere que os mecanismos supra referidos são mediados por dois constructos, nomeadamente a apropriação dos pais de estratégias adequadas ao desenvolvimento, e o ajuste entre a escolha das tarefas pelos pais e as expectativas da escola em relação ao seu envolvimento (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

O quinto nível deste processo de envolvimento está relacionado com os resultados específicos dos alunos, que são influenciados pelo envolvimento dos pais, mormente os resultados escolares, o sucesso, as competências, os conhecimentos, e a auto-eficácia (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins e Closson (2005) clarificaram o modelo descrito evidenciando a importância da componente social dada a importância que a escola assume. Com efeito, as decisões dos pais relativamente às suas práticas de envolvimento podem ser influenciadas pelas escolas, pois estas podem tomar medidas para os pais melhorarem a sua percepção no que concerne ao seu papel na escolaridade dos filhos, tornando-o num papel ativo e eficaz. Assim sendo, a escola deverá adaptar os pedidos de envolvimento dos pais em função das suas circunstâncias e contextos de vida, pelo que este envolvimento é motivado pelas interações sociais dos contextos onde os filhos e os pais se encontram inseridos.

Pelo exposto, o modelo de envolvimento parental de Hoover-Dempsey et al. (2005) considera três tipos de variáveis, mormente a construção papel dos pais para o envolvimento, a percepção de auto-eficácia dos pais para ajudar as crianças a serem bem-sucedidas na escola e as percepções de solicitações para a participação por parte da escola, dos professores e das crianças.

Com efeito, a construção papel dos pais é motivado pelas crenças que estes possuem relativamente ao que devem (ou não devem) fazer no que concerne à educação dos filhos, destacando-se as crenças acerca do desenvolvimento dos filhos e ao que devem (ou não devem) fazer em casa para ajudar os filhos a serem bem sucedidos, pelo que se terá de atender aos padrões de comportamento que essas crenças seguem. Neste sentido, também se revela importante atender à componente social, pois esta construção do papel dos pais é moldada pelas crenças e experiências pessoais dos pais, bem como pelas expectativas dos grupos sociais onde os pais se inserem, pelo que o papel é construído socialmente.

Cumprе salientar que segundo Hoover-Dempsey et al. (2005) são três as motivações dos pais para o envolvimento, mormente a construção de um papel ativo para o envolvimento no qual os pais acreditam que devem ser envolvidos, a par de um sentimento de eficácia positivo para ajudarem os filhos a aprender, a percepção de convites por parte da escola, dos professores e dos filhos para o envolvimento, e elementos relevantes da vida dos pais que permitam ou encorajam o seu envolvimento, sendo que nem todos os pais necessitam de ser encorajados e pais demasiado envolvidos podem prejudicar a tomada de responsabilidade por parte dos filhos (Hoover-Dempsey et al., 2005).

### 2.1.1.3. Modelo de Eccles e Harold

No sentido de operacionalizar o constructo de *envolvimento parental*, Eccles e Harold (1996) procuraram identificar variáveis e fatores que pudessem interferir no envolvimento, tendo concluído que o envolvimento é um resultado de características de pais, professores e da criança, e um preditor de resultados da criança.

Segundo Eccles e Harold (1996), subjazem ao *envolvimento parental* um conjunto de variáveis exógenas, mormente as características (1) *dos pais/família* como os recursos financeiros e psicológicos, o sexo, a idade, o estado civil, a religião, a etnia, o número de filhos, a educação, o estatuto social e o emprego, (2) *da comunidade* como as estruturas, os perigos, as normas, o controlo social e os modelos de papel, (3) *da criança* como o sexo, a idade, a etnia, os interesses, os talentos, a performance passada e o temperamento, (4) *dos professores* como a idade, o sexo, a etnia, a classe social e os anos de serviço, e (5) *da escola* como o tipo, os recursos, o tamanho, o clima e o apoio ao *envolvimento parental*.

Por conseguinte, as variáveis supra citadas influenciam tanto as crenças dos professores como as crenças dos pais. Relativamente às crenças dos professores destacam-se as crenças gerais como o papel dos pais, os valores, o conhecimento das técnicas, os estereótipos e a auto-eficácia geral, e as crenças específicas à criança como a eficácia, as metas/ objetivos e a relação afetiva. Quanto às crenças dos pais registam-se as crenças gerais como o papel dos pais, os valores, o sentimento de auto-eficácia pessoal, o conhecimento das técnicas e a receptividade da escola, e as crenças específicas à criança como a eficácia, as metas/ objetivos, a relação afetiva, as expectativas de realização, a perceção das competências e interesses da criança e o valor das várias *skills*. Estas crenças, por sua vez, influenciam as práticas dos professores e as práticas dos pais. Relativamente às práticas dos professores, salienta-se a informação dada, o *feedback* individual, as reuniões, os pedidos de apoio e o proporcionar meios significativos para o envolvimento, enquanto nas práticas dos pais salienta-se o ensino, envolvimento e monitorização, o voluntariado na escola, o apoio às atividades da escola, a participação nas reuniões, os pedidos de informação e a participação na gestão da escola (Eccles & Harold, 1996).

Segundo os autores, a interação de todas as variáveis citadas exercem influência na criança, nomeadamente na sua auto-perceção, nos valores e metas, nos interesses, na eficácia, nas orientações motivacionais, na performance e na escolha, *i.e.*, as crenças e práticas de pais e professores afetam diretamente os resultados da criança (Eccles & Harold, 1996).

#### 2.1.1.4. Modelo de Epstein

No âmbito de uma abordagem sociológica, Epstein et al. (1997) desenvolveram um modelo de sobreposição de esferas de influência (*Epstein's Overlapping Spheres of Influence*), que preconiza a existência de três grandes esferas de influência no processo de socialização e escolarização dos alunos – família, escola e comunidade – sendo que, deste modelo, decorre uma tipologia de práticas de interação entre as esferas referidas.

Este modelo destaca a necessidade de construção de parcerias educativas entre pais, professores e agentes culturais com o objetivo de dar um suporte eficaz à aprendizagem e sucesso escolar (Pedro, 2010). Neste sentido, os professores e diretores devem criar “family-like schools”, os pais devem criar mais “school-like families” e “community-like families and students”, e as comunidades devem criar “school-like opportunities” e “family-like settings” (Epstein et al., 1997). A investigação demonstra que as parcerias supra descritas tendem a decair com a progressão na escolaridade, a menos que sejam implementadas parcerias consistentes, sendo que são as escolas as responsáveis pela comunicação e interação com as famílias e a comunidade, monitorizando as três esferas de influência e desenvolvendo estratégias para uma parceria eficaz, a qual influencia diretamente a aprendizagem dos alunos (Epstein et al., 1997).

A interseção e a sobreposição parcial entre estas diferentes esferas de influência decorre de dimensões representacionais e culturais, as quais se encontram presentes nos três contextos, bem como da forma como os diferentes atores concebem a sua função e o seu papel educativo. A interseção referida envolve um conjunto dinâmico de forças que afastam ou aproximam estes contextos (*e.g.*, as experiências e as práticas educativas), e decorre também de fatores como a idade da criança, o seu nível de escolaridade e as características sociais (Epstein et al., 1997). O modelo especifica uma estrutura externa que diz respeito às práticas que potenciam ou minimizam a comunicação e a colaboração entre as diferentes esferas institucionais e uma estrutura interna que remete para as relações interpessoais, como a troca de informações e a comunicação entre pais, crianças, professores e elementos da comunidade (Epstein et al., 1997).

Segundo Epstein et al. (1997), o *envolvimento parental* pode assumir diferentes modalidades, pelo que a autora propôs uma tipologia, com base na investigação, que é geralmente aceite na literatura por conseguir captar as diferentes componentes do conceito, sendo que cada tipo de envolvimento inclui várias práticas que conduzem a diferentes resultados para os alunos. São sugeridos seis tipos principais de *envolvimento parental*, os quais promovem a participação e envolvimento dos pais na aprendizagem dos seus filhos, fomentando a solidariedade,

responsabilidade e laços afetivos entre a escola, a família e a comunidade, reduzindo a possibilidade de existência de situações de conflito entre as instituições referidas.

Concretamente, no *tipo 1 – obrigações básicas da família* no bem-estar da criança nas áreas da saúde, segurança, supervisão, disciplina e desenvolvimento, inclui-se o apoio as famílias no sentido de as ajudar a promover um contexto familiar de suporte à educação escolar e desenvolvimento dos seus filhos; o *tipo 2 – obrigações básicas da escola* refere-se às obrigações da escola na promoção de formas efetivas de comunicação (*e.g.*, telefonemas, visitas, relatórios, conferências, etc.) entre a escola e a família no que concerne aos programas curriculares, projetos educativos e progresso escolar dos alunos; o *tipo 3 – envolvimento em atividades na escola* diz respeito às práticas de voluntariado (formal ou informalmente, sistemática ou pontualmente) das famílias na escola ou na sala de aula e a participação em atividades ou eventos realizados no espaço escolar; o *tipo 4 – envolvimento em atividades de aprendizagem em casa*, inclui o apoiar as famílias no sentido de fornecer informações relativamente ao modo como devem decorrer as atividades de aprendizagem realizadas em casa, dando às famílias indicações sobre a forma como podem monitorizar, apoiar e interagir com os filhos no trabalho escolar; o *tipo 5 – envolvimento na tomada de decisão e gestão da escola*, engloba a participação das famílias e dos seus representantes nos órgãos e grupos de gestão da escola, nos processos de liderança e consultadoria e em práticas conducentes à colaboração da escola com os parceiros da comunidade; e o *tipo 6 - colaboração e intercâmbio com as organizações da comunidade*, diz respeito ao conjunto de práticas de colaboração com a comunidade, na partilha de responsabilidades de educação dos alunos e de mobilização de recursos e serviços da comunidade (*e.g.*, serviços de saúde, lazer e outros programas culturais) com vista a reforçar os programas escolares, as atividades das famílias e a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Epstein et al., 1997).

De acordo com o exposto, o modelo de Epstein et al. (1997) centra-se na identificação de seis tipos de domínios em que a escola é responsável por desenvolver estratégias para uma parceria eficaz entre a escola, a família e a comunidade, enquanto o modelo Eccles e Harold (1996) procura identificar as variáveis e fatores que podem interferir no envolvimento, considerando-o um resultado de características de pais, professores e da criança e um preditor de resultados da criança e, no mesmo sentido, segue o modelo de Grolnick e Slowiaczek (1994), sendo que as relações entre envolvimento e resultados são consideradas indiretas, pois são mediadas pelas características motivacionais das crianças. Também o modelo de Hoover-Dempsey et al. (2005) analisa os fatores que estão subjacentes às decisões dos pais para se envolverem, concluindo pela existência de três tipos de variáveis, mormente a construção papel, a

perceção de auto-eficácia e as perceções de solicitações para a participação por parte da escola, dos professores e das crianças.

### 2.1.2. Relação Escola – Família e Benefícios da Colaboração

Em Portugal destacam-se os contributos de Davies (1989, 1993) no sentido de compreender a relação entre a escola e a família. Com efeito, na década de 80, Davies (1989) recorre ao conceito *envolvimento parental* para designar todas as formas e atividades desenvolvidas pelos encarregados de educação na educação dos seus educandos no contexto familiar, escolar e comunitário. Já na década de 90, Davies e a sua equipa de investigação demonstraram os benefícios do *envolvimento parental* para todos os intervenientes educativos, mormente para os alunos que aumentam o seu desempenho académico, para os professores que obtêm por parte dos pais um maior apoio e reconhecimento social, e para as famílias que aumentam o seu conhecimento e participação no processo educativo (Davies, Marques & Silva, 1993). Os argumentos apresentados permitiram realçar a importância da criação de uma relação estreita entre a escola e a família com vista ao sucesso académico dos alunos (Davies, Marques & Silva, 1993).

Silva (1997) refere, igualmente, a existência de um duplo efeito de Pigmalião que subjaz ao apoio prestado pelos pais à vida escolar dos filhos e o rendimento académico destes. Neste sentido, o “efeito de Pigmalião dos pais” consiste no processo segundo o qual os pais, ao prestarem apoio à vida escolar dos filhos, sentem-se mais envolvidos e aumentam as expectativas em relação ao percurso académico, com repercussões nos próprios filhos, que aumentam as próprias expectativas e melhoram a sua autoestima, autoconfiança e autoconceito académico. Acresce que este envolvimento dos pais faz aumentar as expectativas dos professores relativamente aos alunos, o que exerce influência no rendimento académico dos alunos, através do efeito de Pigmalião, que assim se torna duplo.

Epstein, Coats, Salinas, Sanders e Simon (1997) desenvolveram investigações sobre as vantagens do *envolvimento parental*, com o objetivo de caracterizar as diferentes modalidades de envolvimento dos pais, que abarcam tanto a comunicação com a escola como momentos mais estruturados de acompanhamento nas tarefas escolares, participação em atividades na escola ou atividades de voluntariado na escola. Também Eccles e Harold (1996) desenvolveram estudos sobre as vantagens do *envolvimento parental*, concluindo-se que o envolvimento aparece associado a melhores resultados académicos, à diminuição de comportamentos disruptivos e do absentismo escolar e ao aumento de atitudes mais positivas face à escola.

A investigação tem vindo a reforçar a associação entre o *envolvimento parental* e o sucesso académico, nomeadamente baixas taxas de abandono e retenção escolar (Hoover-Dempsey et al., 2005), independentemente do nível de escolaridade dos filhos (Eccles & Harold, 1996). Diversos autores (Eccles & Harold, 1996; Silva, 1997; Hoover-Dempsey & Walker, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005) salientam a existência de uma correlação positiva entre o apoio prestado pelos pais na vida escolar dos filhos e o rendimento académico destes.

Com efeito, o envolvimento dos pais na educação dos filhos promove nos mesmos a motivação para a aprendizagem, a capacidade de autorregulação dos comportamentos e o desenvolvimento social e cognitivo (Hoover-Dempsey & Walker, 2002), a par do sentimento de auto-eficácia para a aprendizagem, do controlo sobre os seus resultados escolares e das crenças relativas à importância da educação e da escola (Hoover-Dempsey et al., 2005). Deste modo, os alunos demonstram atitudes mais positivas em relação à escola e à sua aprendizagem, investindo mais atenção e tempo na realização das tarefas, maior persistência e responsabilidade, bem como exibem melhores comportamentos na escola (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

A par do exposto, o *envolvimento parental* promove benefícios para os pais, na medida em que estes passam a dispor de uma diversidade maior de estratégias de apoio à aprendizagem dos filhos e de uma melhor perceção do seu sucesso académico, sentindo-se mais capacitados para apoiar os filhos e colaborar com a escola na sua educação, a par de um aumento da satisfação com a educação e de um olhar mais positivo sobre a eficácia do professor (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). Nos professores, verifica-se uma melhoria das suas relações com os pais, um maior apoio por parte dos pais, uma melhor compreensão das necessidades do aluno e de mais competências para apoiar as aprendizagens dos alunos (Hoover-Dempsey & Walker, 2002).

De acordo com os benefícios da comunicação escola-família enunciados por Hoover-Dempsey e Walker (2002), uma comunicação eficaz entre a escola e a família promove o aumento do envolvimento familiar com as repercussões supra mencionadas nos alunos, pais e professores, que se traduzirão em melhores resultados nos alunos. No mesmo sentido, Hoover-Dempsey e Sandler (1995) demonstraram que os alunos cujos pais estão envolvidos no estudo evidenciaram um maior sucesso académico comparativamente aos alunos cujos pais se encontravam pouco envolvidos. Este facto pode ser explicado por Epstein et al. (1997) quando afirma que quase todos os alunos gostam que as suas famílias se encontrem informadas e a desempenhar papéis ativos na sua escolaridade.

Todavia, Hoover-Dempsey et al. (2005) chamam a atenção para o facto da qualidade do ambiente da escola, a estrutura escolar e as práticas de gestão da mesma influenciarem o *envolvimento parental* ao potenciarem sentimentos positivos ou negativos associados à presença dos pais na escola, maximizarem a informação recebida pelas famílias sobre o percurso escolar do educando, e desenvolver relações de entajuda e respeito entre a escola e família. Hoover-Dempsey e Walker (2002) referem mesmo que a colaboração entre a família e a escola é complexa, verificando-se barreiras ao *envolvimento parental*, quer da parte da família como da escola. Concretamente, a família apresenta barreiras pragmáticas como a pobreza, a mobilidade, o trabalho ou a escolaridade, psicológicas como as atitudes, a história pessoal ou o fraco sucesso, e culturais como os valores, as práticas e a linguagem, enquanto a escola apresenta barreiras pragmáticas como os canais de comunicação, psicológicas como a insegurança, o medo da crítica ou a falta de estratégias, e culturais como os valores, a linguagem e as concepções de envolvimento.

Estas conclusões merecem a máxima atenção, atendendo que os mesmos autores salientam que o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos parece constituir um preditor importante dos seus resultados escolares, e a escola por desempenhar um papel importante neste processo, deverá adotar práticas e estratégias que permitam ultrapassar as diferentes barreiras supra identificadas e promover uma maior presença dos pais na escola, tornando o papel dos pais mais ativo (Hoover-Dempsey, et al., 2005). De salientar que, de um modo geral, professores e diretores gostavam de envolver mais as famílias na escolaridade dos filhos, mas muitos não sabem como promover tal participação, apesar da maioria das famílias se preocupar com os seus filhos, o seu sucesso escolar e demonstrar interesse e disponibilidade para obter informação sobre como participar (Epstein et al., 1997).

Pelo exposto, a escola exerce um enorme impacto no envolvimento dos pais na escolaridade dos seus filhos, tendo um papel determinante nas parcerias estabelecidas entre pais e filhos (Eccles & Harold, 1996), devendo multiplicar, adequar e diversificar as formas de participação dos pais, de modo a considerá-los parceiros (Epstein et al., 1997). Todavia, nem todos os pais necessitam de ser incentivados a envolver-se na educação dos filhos, na medida em que a classe social dos pais, a sua cultura e as vias de comunicação entre a escola e a família são mencionadas na literatura como fatores promotores do *envolvimento parental* (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Para terminar, acresce considerar que a investigação tem demonstrado que o envolvimento dos pais em casa parece influenciar em maior escala os resultados académicos dos alunos comparativamente ao envolvimento dos pais na escola (DePlanty et al., 2007).

### 2.1.3. O Envolvimento Parental nos Trabalhos de Casa

Um objetivo importante de muitas instituições educacionais consiste em ajudar os pais a envolverem-se na vida escolar das crianças (Pomerantz, Wang & Fei-Yin Ng, 2005). No entanto, ainda não está claro se o envolvimento dos pais nos trabalhos de casa se revela benéfico para os alunos (Cooper, 1989, cit. por Pomerantz, Wang & Fei-Yin Ng, 2005). Algumas investigações sugerem que essa participação aumenta o desempenho dos alunos na escola (*e.g.*, Keith et al., 1993; Pomerantz & Eaton, 2001, cit. por Pomerantz, Wang & Fei-Yin Ng, 2005), mas outras investigações sugerem o oposto (*e.g.*, Chen & Stevenson, 1989; Levin et al., 1997, cit. por Pomerantz, Wang & Fei-Yin Ng, 2005).

Uma das principais razões para os pais ajudarem as crianças nos trabalhos de casa parece ser a incerteza das crianças a respeito de como fazer os trabalhos de casa. Todavia, essa incerteza pode manifestar-se em desamparo (*e.g.*, sentimento de frustração e vontade de desistir), o que pode favorecer a irritação e o aborrecimento dos pais por sentirem que as crianças não estão a trabalhar de forma construtiva (Pomerantz, Wang & Fei-Yin Ng, 2005). Este efeito negativo nos pais pode ser prejudicial para o funcionamento motivacional e emocional das crianças, na medida em que, quando os pais se demonstram irritados e frustrados, afetam a motivação das crianças, pois podem transmitir aos filhos a ideia que o trabalho escolar e os seus desafios são angustiantes, minando a motivação intrínseca para a aprendizagem, e as emoções das crianças, pois na interação com as crianças os pais transmitem diretamente a sua negatividade (*e.g.*, ira e ansiedade) (Pomerantz, Wang & Fei-Yin Ng, 2005).

No entanto, no contexto dos trabalhos de casa, os pais também tentam manter as suas interações divertidas e amorosas. Com efeito, o envolvimento dos pais nos trabalhos de casa pode proporcionar um contexto estruturado para passarem o tempo com as crianças, adquirirem conhecimento sobre uma determinada área de interesse e trabalharem em conjunto no sentido de superar obstáculos (Pomerantz, Wang & Fei-Yin Ng, 2005).

De acordo com a inconsistência supra exposta relativamente à natureza do envolvimento dos pais nos trabalhos de casa, revela-se importante investigar o constructo, sendo esse um dos objetivos da presente investigação.

#### 2.1.4. O Envolvimento Parental no Contexto Nacional

No contexto nacional, destacam-se os dois estudos recentes de Pedro (2010). No primeiro, a autora pretendeu analisar as representações sobre o processo de *envolvimento parental* nos 2º. e 3º. ciclos da escolaridade junto de um grupo de 72 adolescentes e 72 adultos e aferir em que medida os conteúdos representacionais se diferenciavam entre os dois grupos, em função do sexo dos respondentes e do seu nível sociocultural. No segundo, a autora pretendeu conhecer, junto de um grupo de 370 pais de alunos de 2º. e 3º. ciclos de escolaridade, o que motivava os pais a implicar-se e a responsabilizar-se proativamente na escolaridade dos filhos, mormente o impacto do sexo dos respondentes, do ciclo de escolaridade dos filhos e do nível sociocultural, sobre os sentimentos, as representações dos pais sobre o seu papel na escolaridade, o valor da escola na concretização dos seus objetivos, as solicitações da escola e dos filhos para o envolvimento e a representação das práticas de envolvimento levadas a efeito; e, ainda, perceber em que medida estes diferentes fatores do *envolvimento parental* são preditivos dos tipos de práticas educativas de escolarização desenvolvidas pelos pais.

Os resultados do primeiro estudo permitem evidenciar conteúdos representacionais comuns de pais e adolescentes sobre o *envolvimento parental* em torno da *comunicação* sobre a escolaridade, do *suporte* à realização das tarefas escolares, da transição de ciclo de escolaridade e das iniciativas de participação escolar e extraescolar. Estas representações surgem muito marcadas por aspetos mais formais da escolaridade, traduzindo-se em objetivos de progressão escolar e da obtenção de bons resultados escolares, pelo que os conteúdos curriculares abordados nas aulas, as metodologias de ensino e aprendizagem ou a dimensão social e cultural do conhecimento encontram-se pouco presentes no diálogo sobre a escolaridade. Os dois grupos representam a interação pais e filhos numa perspetiva proativa e satisfatória, sendo que para os adolescentes, a importância deste envolvimento situa-se no facto de os capacitar para resolverem de um modo adequado as tarefas e as exigências escolares e gerirem bem a informação sobre a escolaridade, e para os adultos, a importância do envolvimento decorre do seu papel de interlocutor do adolescente e da instituição escolar, enquanto encarregado de educação, no diálogo com os filhos mas também na participação nas reuniões e eventos da escola, na gestão da informação e na construção de uma dimensão visível junto dos filhos e do diretor de turma, do empenho e interesse pela escolaridade (Pedro, 2010).

O segundo estudo permitiu evidenciar o impacto do nível sociocultural, do ciclo de escolaridade e do sexo dos respondentes sobre várias dimensões do *envolvimento parental* e sobre as práticas dos pais. Registaram-se diferenças no discurso sobre o *envolvimento parental*, em função do

sexo dos respondentes e do nível sócio cultural, mormente verificou-se o papel preponderante da mãe no processo educativo, quer nas tarefas de *suporte*, quer nas tarefas de controlo, e pais de nível sócio cultural alto apresentam recordações mais positivas da escolaridade, concebem o seu papel na escolaridade dos filhos de um modo mais ativo, têm uma posição mais crítica face ao papel da escola e referem mais práticas de *suporte* à escolaridade dos filhos, de *comunicação* sobre a escolaridade e de participação escolar e extraescolar. No que concerne ao ciclo de escolaridade, são os pais com filhos a frequentar o 2º ciclo de escolaridade que apresentam uma conceção de responsabilidade de conhecimento mais elevada e que mais percecionam as solicitações dos filhos, sendo os pais com filhos mais novos que mais se envolvem no *suporte* às tarefas escolares, na *comunicação* sobre a escolaridade e na participação escolar e extraescolar.

## 2.2. Emoções

Os contextos educativos são marcados por intensas vivências emocionais capazes de influenciar tanto os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos e o seu desempenho académico como o seu desenvolvimento pessoal (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002; Pekrun, 2007). Em particular, o contexto de sala de aula constitui-se como o contexto educativo por excelência, na medida em que “são espaços onde os alunos interagem com o professor e com os colegas, enfrentando desafios, dificuldades e objetivos a atingir, que conduzem a situações de maior ou menor sucesso, desencadeando emoções várias que poderão afetar a aprendizagem” (Mata, Peixoto, Monteiro, Sanches & Pereira, 2015). Todavia, a investigação das *emoções* em contextos educativos encontra-se ainda numa fase embrionária, tendo vindo a ser especialmente desenvolvida com estudantes universitários, focando-se na relação entre as emoções e as orientações motivacionais (Pekrun, 2006).

Segundo Pekrun (2006), as *emoções* são um constructo multidimensional, sendo compostas por uma variedade de componentes coordenadas em subsistemas psicológicos, incluindo o afetivo, o cognitivo, o motivacional, o expressivo e o fisiológico periférico. Concretamente, tomando a ansiedade como exemplo, os componentes relacionados entre si incluem o mal-estar e sentimentos nervosos (componente afetivo), as preocupações (componente cognitivo), a motivação de evitação (componente motivacional), a expressão facial ansiosa (componente expressiva) e a ativação fisiológica periférica (componente fisiológico periférico).

Pekrun (2006) realizou uma vasta investigação sobre as *emoções* em contexto académico, mormente sobre as *emoções de realização*, tendo por base a *Teoria Controlo – Valor (Control – Value Theory of Achievement Emotions)* que propõe uma estrutura integrativa ao possibilitar a análise dos

antecedentes e os efeitos das *emoções de realização* experienciadas em contextos académicos, partindo da premissa de que as avaliações sobre o controlo e o valor são centrais no despertar de tais *emoções*. Tendo presente a vasta investigação do autor e colaboradores (Pekrun, 2006, 2009; Pekrun et al., 2002; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007; Pekrun, Elliot & Maier, 2009) para uma melhor compreensão do papel das *emoções* nos ambientes de aprendizagem, bem como as implicações na investigação e na prática educacional, debruçar-me-ei detalhadamente nas suas contribuições.

De acordo com a *Teoria Controlo – Valor*, as *emoções de realização* são definidas como “as emoções ligadas diretamente às atividades ou aos resultados de realização” (Pekrun et al., 2007), o que implica que a maioria das *emoções* relativas à aprendizagem e ao desempenho académico dos estudantes sejam consideradas *emoções de realização*, uma vez que dizem respeito a comportamentos e resultados que são normalmente julgados de acordo com padrões de qualidade, pelos próprios estudantes e/ou por outros (Pekrun et al., 2007). Ressalve-se o facto de nem todas as *emoções* em contextos educativos serem consideradas *emoções de realização*, especificamente as *emoções* sociais são frequentemente vivenciadas nestes contextos, tais como um colega apoiar outro na sala de aula (Pekrun et al., 2007).

Tendo subjacente o contexto educativo, são *emoções de realização* relacionadas com atividades a alegria e o orgulho, que são vivenciadas pelos alunos quando estes atingem os seus objetivos escolares, a frustração e a vergonha quando se esforçam e falham, o prazer, que resulta da aprendizagem, o tédio, que pode ser vivenciado em sala de aula, e a frustração ou a raiva, que podem surgir quando se lida com tarefas difíceis de executar (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2007).

As *emoções de realização* podem ser agrupadas de acordo com uma constituição tridimensional, mormente quanto à sua valência (positiva *vs.* negativa ou agradável *vs.* desagradável), ao grau de ativação que está implícito (ativadora *vs.* desactivadora), e ao seu foco (atividade *vs.* resultado). De acordo com o exposto, da interação entre a valência e o nível de ativação resulta: o prazer e o orgulho como *emoção positiva* ativadora, *i.e.*, é uma *emoção* indutora de ação, energia e esforço, o alívio como *emoção positiva* desactivadora, a zanga e a ansiedade como *emoção negativa* ativadora, e o desânimo/ aborrecimento como *emoção negativa* desactivadora (Pekrun, 2006). Nesta perspetiva, forma-se uma taxonomia em três dimensões para as *emoções de realização*, mormente valência, ativação e foco, e, a partir dessa taxonomia, três categorias de *emoções*, de acordo com o momento em que aparecem, concretamente *emoções* antecipatórias/prospetivas sobre o resultado (esperança, alegria antecipada), *emoções* durante a atividade (prazer

de aprender, aborrecimento) e *emoções* retrospectivas pelo resultado obtido (orgulho, raiva) (Pekrun et al., 2007).

Neste sentido, a teoria considera que a vivência pelo estudante de uma *emoção de realização* específica depende da percepção do controlo (ou da falta de controlo) face a atividades e resultados considerados, por si, objetivamente importantes, o que implica que as avaliações sobre o controlo e as avaliações sobre o valor são os determinantes diretos dessas *emoções*. Por seu turno, o tipo de crenças e objetivos do aluno, as suas características genéticas e de personalidade e as interações na sala de aula e relações sociais representam outros níveis de determinantes mais indiretos (Pekrun et al., 2007).

De acordo com o exposto, os alunos procedem a duas avaliações específicas no âmbito das *emoções de realização*, mormente sobre (1) o controlo subjetivo relativamente às atividades de realização e aos seus resultados (*e.g.*, a expectativa de que o sucesso resulta do estudo), e (2) o valor subjetivo dessas atividades e resultados (*e.g.*, a importância percebida de sucesso) (Pekrun, et al., 2007).

Deste modo, quando os alunos apresentam altos níveis de controlo percebido apresentam *emoções positivas* como a esperança e o orgulho, pelo contrário, quando apresentam baixos níveis de controlo percebido apresentam *emoções negativas* como a ansiedade e a zanga e desespero (Pekrun et al., 2007). Ou seja, as crenças relacionadas com o controlo afetam as avaliações dos alunos e consequentemente as *emoções* vivenciadas, pois as avaliações sobre o controlo e o valor são antecedentes diretos das *emoções de realização* (Pekrun et al., 2007).

Uma questão central que se coloca diz respeito ao papel das *emoções* nas realizações académicas, na medida em que esse papel depende de muitos fatores, tais como os recursos cognitivos, o interesse, a motivação para aprender, as estratégias de aprendizagem, a resolução de problemas, a regulação interna e externa da aprendizagem, assim como das relações entre estes diferentes fatores e das interações entre eles e as exigências das tarefas (Pekrun et al., 2007). Ou seja, mecanismos motivacionais e cognitivos e as interações entre estes mecanismos e os pedidos face à tarefa estão na base dos efeitos das *emoções* sobre os resultados académicos (Pekrun et al., 2002).

Não obstante, a investigação demonstra que as *emoções positivas*, das quais se destaca o prazer, o orgulho e a esperança influenciam positivamente a motivação, o empenho/ esforço, o recurso a estratégias cognitivas flexíveis, e a autorregulação das atividades de aproveitamento,

registando-se um conseqüente aumento do desempenho acadêmico (Pekrun, 2006; Pekrun, et al., 2007). Mais especificamente, as *emoções positivas* de ativação como o prazer e o orgulho influenciam positivamente o desempenho ao promoverem a motivação e a aprendizagem, enquanto as *emoções negativas* de desativação como o aborrecimento e o desânimo influenciam negativamente o desempenho e a aprendizagem (Pekrun et al., 2002).

No mesmo sentido, também as interações estabelecidas com outros significativos (*e.g.*, os pais) podem condicionar as avaliações de controlo-valor realizadas pelos alunos e conseqüentemente condicionar as *emoções* vivenciadas (Pekrun et al., 2002), como é o caso do *envolvimento parental* no contexto da realização dos trabalhos de casa.

Ao nível das *emoções de realização*, cumpre salientar a relação entre as *emoções* e o conteúdo das unidades curriculares. Com efeito, no que concerne à disciplina de matemática, Pekrun (2009) encontrou diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino nas *emoções* prazer, orgulho, ansiedade, desânimo e vergonha. O autor sugeriu que os alunos do sexo feminino apresentam maiores níveis de ansiedade, desânimo e vergonha e menores níveis de prazer e orgulho do que os alunos do sexo masculino, *i.e.*, os alunos do sexo feminino apresentam um maior nível de *emoções negativas* comparativamente ao sexo masculino.

No contexto nacional, a investigação de Mata et al. (2015), com 717 alunos do 7.º e 8.º anos de escolaridade, procurou compreender as características das *emoções* na aula de matemática e perceber o papel de variáveis contextuais, como o clima de sala de aula, ou pessoais como o desempenho escolar, o autoconceito e autoestima, na diferenciação das *emoções*.

Os resultados demonstraram que as *emoções positivas* são mais experienciadas pelos alunos com melhores notas, diminuindo gradualmente à medida que os níveis de desempenho vão baixando, verificando-se o inverso face às *emoções negativas*; independentemente do estatuto escolar (negativo, médio, bom), as *emoções positivas* apresentam sempre valores mais elevados do que as *emoções negativas*; entre as *emoções positivas*, o orgulho é o que apresenta valores mais elevados independentemente do estatuto escolar do aluno, enquanto as *emoções negativas* mais presentes são o aborrecimento e a ansiedade e as menos vivenciadas são a zanga e o desânimo; e os valores médios das várias *emoções negativas* surgem superiores para os alunos com pior desempenho a matemática enquanto se verifica o inverso para as duas *emoções positivas* (prazer, orgulho) (Mata et al., 2015). Este estudo revelou ser um contributo importante para a compreensão da *Teoria Controlo – Valor*, segundo a qual as *emoções de realização* podem afetar profundamente a aprendizagem e o desempenho acadêmico dos alunos (Pekrun, 2006).

De seguida, debruçar-nos-emos nas *emoções* vivenciadas pelos alunos durante a aprendizagem, especificamente as *emoções* vivenciadas durante o *envolvimento parental* nos trabalhos de casa.

### 2.2.1. As Emoções no Apoio à Escolaridade

As *emoções* dos alunos durante a aprendizagem tem vindo a revelar-se numa área de crescimento no campo da investigação em psicologia educacional (Knollmann & Wild, 2007), na medida em que as *emoções* têm sido reconhecidas como uma parte integrante de praticamente todo o processo de aprendizagem (Schutz & DeCuir, 2002, cit. por Knollmann & Wild, 2007), pelo que têm sido realizados vários esforços para esclarecer quando e como as *emoções* surgem nos diferentes contextos de aprendizagem (Knollmann & Wild, 2007).

Todavia, a maioria dos estudos concentram-se nas *emoções* na sala de aula, embora os alunos passem uma quantidade considerável de tempo em atividades extracurriculares, pelo que a investigação sobre as *emoções* durante os trabalhos de casa é escassa (Knollmann & Wild, 2007). No geral, os resultados dos estudos disponíveis salientam que os alunos vivenciam uma grande variedade de *emoções* quando fazem os trabalhos de casa (Pekrun et al., 2002).

A presença e a qualidade do apoio parental têm sido apontadas como os principais factores que influenciam as *emoções* dos alunos durante os trabalhos de casa (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong, & Jones, 2001; Warton, 2001, cit. por Knollmann & Wild, 2007). Neste sentido, alguns estudos demonstram que os alunos gostam de fazer os trabalhos de casa com apoio parental mais do que fazê-los sozinho (Leone & Richards, 1989; Shumow, 1998, cit. por Knollmann & Wild, 2007), enquanto outros estudos demonstraram que para muitos alunos o *envolvimento parental* nos trabalhos de casa representa uma importante fonte de stress (e.g., Dirks, Klein-HaeBling, & Lohaus, 1994; Spirito, Stark, Grace, e Stamoulis, 1991, cit. por Knollmann & Wild, 2007). Pelo exposto, estes resultados indicam que as diferentes *emoções* dos alunos não são influenciadas pela simples presença ou ausência de envolvimento dos pais, mas sim pela sua qualidade (Knollmann & Wild, 2007).

Do ponto de vista das teorias de avaliação das *emoções*, concluiu-se que as *emoções* não são diretamente desencadeadas por características contextuais como a qualidade da instrução parental (Knollmann & Wild, 2007), pois as *emoções* também dependem da motivação do aluno (Lázaro, 1991, cit. por Knollmann & Wild, 2007). Concretamente, alunos intrinsecamente motivados sentem-se melhor quando os pais lhes dão autonomia na realização dos trabalhos de casa,

enquanto os alunos extrinsecamente motivados vivenciam mais *emoções positivas* quando lhes é dado um apoio diretivo por parte dos pais (Knollmann & Wild, 2007).

No contexto nacional, várias investigações recentes demonstram a relação positiva entre a frequência das práticas de *envolvimento parental* nas dimensões *suporte* às tarefas escolares e *comunicação* sobre a escolaridade, as emoções sentidas de forma positiva e a qualidade do apoio prestado pelos pais, e o sucesso académico dos filhos (*e.g.*, Espinho, 2014; Ruivo, 2014).

Espinho (2014) analisou, de acordo com a perspectiva dos alunos e dos pais, a relação entre o *envolvimento parental* e as *emoções* sentidas durante esse envolvimento num estudo composto por 207 alunos do 3º ciclo. Na perspectiva dos alunos, os resultados demonstraram que os filhos que não reprovaram percebem mais práticas de envolvimento parental do que os filhos que já reprovaram; a prática *comunicação* é a mais percebida pelos filhos, quer tenham reprovado ou não; os filhos que não reprovaram sentem mais prazer do que os filhos que reprovaram e os filhos que já reprovaram sentem mais vergonha, desânimo e aborrecimento/ zanga do que os filhos que não reprovaram; e, verifica-se uma correlação positiva entre o prazer e as práticas *comunicação* e *suporte*, *i.e.*, quanto mais práticas de envolvimento parental os filhos percebem dos pais, mais prazer sentem.

De acordo com o exposto, é possível extrair diversas conclusões. Concretamente, a relação positiva do *envolvimento parental* no desempenho académico dos filhos (*e.g.*, Hoover-Dempsey, et al., 2005; Pedro, 2010; DePlanty, et al., 2007), *i.e.*, quanto mais envolvidos os pais estiverem no processo de escolarização dos filhos, maior será o seu desempenho académico (Espinho, 2014). No que diz respeito às *emoções*, os filhos sentem mais *emoções positivas* do que *negativas* quando os pais se envolvem na sua escolaridade, o mesmo acontece com os pais (Espinho, 2014), o que vai encontro do que é defendido na literatura.

Ruivo (2014) analisou, de acordo com a perspectiva dos alunos, a frequência do desenvolvimento de práticas de *envolvimento parental* de *suporte* e de *comunicação* em relação à escolaridade e o sucesso escolar, bem como a qualidade do apoio prestado no decorrer dessas práticas e as *emoções* sentidas pelos alunos nesses momentos.

No estudo participaram 260 alunos do 2º. e 3º. ciclo de escolaridade e os resultados demonstraram que as práticas de *comunicação* ocorrem mais frequentemente que as práticas de *suporte*; as *emoções positivas* sentidas durante as duas práticas são vivenciadas mais vezes que as *emoções negativas*; as práticas de *comunicação* ocorrem mais frequentemente que as de *suporte*, em

ambos os ciclos, embora ambas as práticas ocorram mais frequentemente no 2º. ciclo (quanto maior é o ciclo de ensino dos jovens menor é a frequência com que os pais desenvolvem práticas de *comunicação* e de *suporte*, assim como é menor a qualidade do apoio que os pais prestam à vida escolar dos seus filhos); as *emoções positivas* ocorrem mais frequentemente que as *negativas* em ambos os ciclos, tendendo a decrescer com a transição de ciclo de ensino e a existir um ligeiro aumento da vivência de *emoções negativas*; verifica-se uma correlação positiva entre as *emoções* vivenciadas em momentos de envolvimento de forma positiva e as práticas de *envolvimento parental* de *suporte* e de *comunicação*, *i.e.*, quanto mais frequentes são as práticas de *envolvimento parental* de *suporte* e de *comunicação*, mais frequentemente os alunos vão associar os momentos de envolvimento dos pais a *emoções* mais positivas; e a percepção dos alunos em relação à frequência das práticas de *envolvimento parental* de *suporte* e de *comunicação* é maior nos alunos com melhor desempenho académico (Ruivo, 2014).

De acordo com o exposto, é possível extrair diversas conclusões. Concretamente, a frequência com que ocorrem estas práticas de *envolvimento parental* relaciona-se de forma positiva com o sucesso académico dos alunos, podendo este facto ser explicado, por um lado, pela maior manifestação de interesse por parte dos pais relativamente à escolaridade dos seus filhos, o que faz com que os alunos se sintam mais apoiadas em atividades escolares (Ruivo, 2014) e, por outro, as crianças nestas situações tendem a investir mais tempo nas suas tarefas escolares, sentindo-se mais responsáveis pelas suas aprendizagens e mais persistentes na aquisição de saberes (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). Igualmente, a frequência com que as práticas de *envolvimento parental* de *suporte* e de *comunicação* ocorrem relaciona-se de forma positiva com as *emoções positivas* sentidas pelos alunos nestes momentos, pois as práticas que os pais desenvolvem em contexto educativo potenciam a ocorrência de *emoções positivas* por parte dos alunos (Ruivo, 2014). Consequentemente, verifica-se uma relação positiva entre o desempenho académico dos alunos e a sua experiência de *emoções positivas* (Ruivo 2014), *i.e.*, as *emoções* quando sentidas de forma positiva potenciam o desempenho académico dos alunos, na medida em que estes se sentem mais aptos em situações de maior dificuldade, que impliquem recursos cognitivos mais complexos e mobilização de maior atenção na elaboração das tarefas educativas (Pekrun et al., 2009).

### 2.3. Transição de Ciclo

Na transição do 1º. para o 2º. ciclo de escolaridade passa-se de um regime de monodocência onde existe uma figura presente e de referência para um regime de pluridocência onde figura um maior número de professores, os quais disponibilizam um menor suporte aos

alunos, desconhecendo as características pessoais e acadêmicas de todos os alunos (Gutman & Midgley, 2000). Ou seja, o aluno transita para um ambiente escolar maior e mais complexo e impessoal, sendo natural que o aluno vivencie algumas dificuldades e, conseqüentemente, uma diminuição do seu desempenho escolar (Gutman & Midgley, 2000).

Todavia, existem fatores de proteção na fase de transição, mormente fatores psicológicos como a competência acadêmica percebida, os sistemas externos de suporte como os professores e a escola que dão proteção e apoio, e as características do contexto familiar como o *suporte* parental (Garmezy, 1993, cit. por Gutman & Midgley, 2000).

No que concerne ao terceiro fator de proteção referido, Eccles e Harold (1996) mencionam que o *envolvimento parental* tende a decrescer nesta fase de transição, na medida em que os pais sentem uma menor capacidade para apoiar eficazmente os novos desafios que se encontram subjacentes a anos escolares mais complexos.

A investigação de Green, Walker, Hoover-Dempsey e Sandler (2007) acerca do *envolvimento parental* no 1º e 2º ciclos de escolaridade demonstrou que o *envolvimento parental* decresce em função do aumento da idade das crianças. Com efeito, os autores analisaram as respostas de 853 pais de crianças entre o 1º. e 6º. ano com o objetivo de identificar os preditores do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos tanto em casa como na escola. Os resultados revelaram que o envolvimento em casa teve como preditores as percepções das solicitações específicas das crianças, as crenças de auto-eficácia e a percepção de tempo e energia para o envolvimento, enquanto do envolvimento na escola faziam parte os preditores mencionados acrescida da percepção das solicitações específicas dos professores. Os mesmos resultados sugerem que o *envolvimento parental* é motivado em primeira instância pelas características do contexto social, concretamente pelas relações interpessoais estabelecidas com as crianças e com os professores, e somente numa segunda instância aparece o estatuto socio-económico; em todos os anos de escolaridade, o envolvimento em casa foi maior do que o envolvimento na escola; e tanto no envolvimento em casa como na escola, os pais dos alunos do 1º. ciclo envolveram-se mais na escolaridade em comparação com os pais dos alunos do 2º. ciclo de escolaridade.

Tendo em consideração os ciclos de escolaridade, no 1º. Ciclo o envolvimento em casa teve como preditores a percepção das solicitações das crianças, as crenças de auto-eficácia e concepções de papel, bem como a percepção de tempo e de energia para o envolvimento, enquanto no 2º. Ciclo, à exceção das concepções de papel, se verificaram os mesmos preditores (Green et al., 2007). Esta exceção revela-se de extrema importância, na medida em que os autores salientam

que são precisamente as concepções de papel que contribuem para manter o envolvimento em casa durante o 2º. ciclo de escolaridade, pois este período é caracterizado pela pressão dos jovens pela independência e pela crescente dificuldade e complexidade dos trabalhos de casa. Pelo exposto, verifica-se que as concepções de papel acerca do envolvimento em casa mudam com a crescente independência das crianças.

No que concerne ao envolvimento na escola, verificou-se que estava fortemente relacionado com as solicitações dos professores e das crianças, e preditores como a perceção de tempo e energia e as concepções de papel tiveram maior influência no envolvimento dos pais dos alunos do 2º. ciclo em comparação com o envolvimento dos pais de alunos do 1º. ciclo de escolaridade (Green et al., 2007).

### III. PROBLEMÁTICA E HIPÓTESES

O presente estudo centra-se no *envolvimento parental* na perspetiva dos filhos e nas *emoções* que estes sentem nos momentos de envolvimento. Concretamente, na perceção dos filhos relativamente ao envolvimento dos pais em momentos de *suporte* (apoio) às tarefas escolares e *comunicação* (diálogo) sobre a escolaridade.

A investigação tem vindo a demonstrar a associação entre o *envolvimento parental* e o sucesso académico, nomeadamente baixas taxas de abandono e retenção escolar (Hoover-Dempsey et al., 2005), independentemente do nível de escolaridade dos filhos (Eccles & Harold, 1996), *i.e.*, o *envolvimento parental* é um preditor positivo do desempenho académico. Todavia, a investigação tem demonstrado que o envolvimento dos pais em casa parece influenciar em maior escala os resultados académicos dos alunos comparativamente ao envolvimento dos pais na escola (DePlanty et al., 2007). Igualmente, a investigação demonstra que as *emoções positivas* influenciam positivamente a motivação, o empenho, o recurso a estratégias cognitivas flexíveis, e a autorregulação das atividades de aproveitamento, registando-se um conseqüente aumento do desempenho académico (Pekrun, et al., 2002, 2007), *i.e.*, as *emoções positivas* são preditores positivos do desempenho académico.

Tendo em consideração que a maior preocupação das escolas, dos professores, dos pais e dos alunos se centra na potencialização do maior sucesso académico possível para cada aluno e que a investigação tem vindo a demonstrar que o *envolvimento parental* e as *emoções positivas* são preditores positivos do desempenho académico, julga-se pertinente estudar o *envolvimento parental* e as *emoções*. Acresce considerar que existem poucos estudos sobre a relação entre o *envolvimento parental* e as *emoções* com crianças, pois a investigação das *emoções* em contextos educativos tendo vindo a ser especialmente desenvolvida com estudantes universitários ou com adolescentes, sendo este um fator que reforça a pertinência do estudo.

Este estudo tem três objetivos, mormente (1) caracterizar o *envolvimento parental* na perspetiva dos filhos quando os pais se envolvem no *suporte* às tarefas escolares e *comunicação* com os filhos sobre a escolaridade, segundo as *emoções* que estes sentem durante as práticas de *envolvimento parental* referidas, (2) analisar se o *envolvimento parental* e as *emoções* que lhe estão associadas variam em função do ciclo de escolaridade, e (3) compreender como os alunos do 1º ciclo de escolaridade gerem as *emoções* no momento particular do apoio (*suporte*) dos pais aos trabalhos de casa. Pelo exposto, formulam-se os seguintes questões de investigação e respetivas hipóteses.

A investigação tem demonstrado que as interações estabelecidas com outros significativos como os pais podem condicionar as avaliações de controlo – valor realizadas pelos alunos e, conseqüentemente, condicionar as *emoções* vivenciadas (Pekrun et al., 2002), e as interações e as relações sociais representam outros níveis de determinantes mais indiretos das *emoções* (Pekrun et al., 2007). Neste sentido, pretendemos aferir *qual o impacto das duas dimensões do envolvimento parental (suporte e comunicação) sobre as emoções positivas?* (Questão 1).

De salientar que alguns estudos demonstraram que os alunos gostam de fazer os trabalhos de casa com apoio parental mais do que fazê-los sozinho (Leone & Richards, 1989; Shumow, 1998, cit. por Knollmann & Wild, 2007), enquanto outros estudos demonstraram que para muitos alunos o *envolvimento parental* nos trabalhos de casa representa uma importante fonte de stress (e.g., Dirks, Klein-HaeBling, & Lohaus, 1994; Spirito, Stark, Grace, e Stamoulis, 1991, cit. por Knollmann & Wild, 2007). Ou seja, não se verifica um consenso nesta matéria, tendo-se optado por formular as seguintes hipóteses para responder à questão 1: *a percepção do suporte prestado pelos pais nas tarefas escolares, tem efeito nas emoções positivas são sentidas pelos filhos* (hipótese 1) e *a percepção da comunicação sobre a escolaridade entre pais e filhos, tem efeito nas emoções positivas são sentidas pelos filhos* (hipótese 2).

Na transição do 1º. para o 2º. ciclo de escolaridade, o *envolvimento parental* tende a decrescer, na medida em que os pais sentem uma menor capacidade para apoiar eficazmente os novos desafios que se encontram subjacentes a anos escolares mais complexos (Eccles & Harold, 1996), todavia as características do contexto familiar como o suporte parental representa um fator de proteção nesta fase de transição (Garmezy, 1993, cit. por Gutman & Midgley, 2000). Neste sentido, pretendemos aferir se *o envolvimento parental difere em função do ciclo de escolaridade?* (Questão 2), tendo formulado a seguinte hipótese para responder à questão 2: *os pais dos alunos do 1º. ciclo estão mais envolvidos na escolaridade dos seus filhos comparativamente aos pais dos alunos do 2º. Ciclo* (hipótese 3).

Igualmente, na transição do 1º. para o 2º. ciclo de escolaridade os professores disponibilizam um menor suporte aos alunos, desconhecendo as características pessoais e académicas de todos os alunos, *i.e.*, o aluno transita para um ambiente escolar maior e mais complexo e impessoal, sendo natural que o aluno vivencie algumas dificuldades e, conseqüentemente, uma diminuição do seu desempenho escolar (Gutman & Midgley, 2000). De acordo com o exposto, julga-se que as dificuldades sentidas pelos alunos bem como a diminuição do seu desempenho escolar possam provocar nos alunos um aumento de *emoções negativas*, pelo que pretemos aferir se *a vivência de emoções positivas difere em função do ciclo de escolaridade?* (Questão 3),

tendo formulado a seguinte hipótese para responder à questão 3: *os alunos do 1.º ciclo sentem mais emoções positivas comparativamente aos alunos do 2.º Ciclo* (hipótese 4).

Para responder às questões de investigação supra mencionadas, recorrer-se-á à metodologia quantitativa através do preenchimento de um questionário. Todavia, acresce considerar o recurso à metodologia qualitativa, concretamente a utilização do *focus group* e de *folhas de registo*, de modo a responder à questão 4, designadamente *o que sentem os alunos do 1.º ciclo de escolaridade e como gerem as emoções no momento de apoio dos pais aos trabalhos de casa?*.

## IV. MÉTODO

### 4.1. Design do Estudo

A presente investigação trata-se de um estudo não-experimental com delineamento correlacional (Hill & Hill, 2002). De acordo com o defendido por Oliveira (2005), o estudo em apreço apresenta (1) um carácter empírico, dado que nenhuma variável é manipulada e se recolhem simultaneamente dados sobre todas as variáveis em estudo, (2) correlacional, na medida em que se pretende estudar relações entre as variáveis em estudo, (3) exploratório, dado não existirem estudos na população portuguesa sobre as *emoções no envolvimento parental* na realização dos trabalhos de casa, e (4) de natureza transversal, pelo que os dados foram recolhidos num único momento.

Acresce considerar a vertente qualitativa da investigação que advém do recurso ao *focus group* com o objetivo de descrever e interpretar fenómenos e realidades, utilizando várias fontes de informação. Deste modo, a presente investigação pretende destacar as interpretações dos alunos, descrever o contexto e atribuir especial enfoque aos processos em curso e ao desenrolar dos acontecimentos (Bryman, 1999, cit. por Oliveira, 2002).

Pelo exposto, segundo Lee (1999, cit. por Oliveira, 2002) o *design* da presente investigação, por se tratar de um estudo quantitativo seguido por um estudo qualitativo, é denominado por *design* de duas fases, que capitaliza as vantagens de cada uma das abordagens, *i.e.*, a quantitativa e a qualitativa.

### 4.2. Participantes

Colaboraram neste estudo 97 alunos do 3º (36), 4º (23), 5º (18) e 6º (20) ano de escolaridade de uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) da região de Lisboa. A idade média dos participantes foi de 9.835 anos ( $DP=1.511$ ) com idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos, verificando-se a predominância do género masculino (60.8%). A “mãe” representa o elemento familiar referido como sendo o que mais apoio presta aos alunos aquando da realização dos TPC’s (41.2%). Quanto às reprovações, 79.4% da amostra nunca reprovou (Anexo A).

Importa referir que a totalidade da amostra resultou de um processo de amostragem não probabilístico por conveniência (Marôco & Bispo, 2005).

A tabela infra sumariza os dados socio-demográficos expostos (Tabela 1).

Tabela 1  
*Caracterização social e demográfica*

<i>Variável</i>	<i>Dimensão</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Ano</i>	3	36	37.1
	4	23	23.7
	5	18	18.6
	6	20	20.6
	Total	97	100
<i>Idade</i>	7	1	1
	8	20	20.6
	9	26	26.8
	10	18	18.6
	11	16	16.5
	12	12	12.4
	13	3	3.1
	14	1	1.0
Total	97	100	
<i>Nacionalidade</i>	Portuguesa	94	96.9
	Outra	3	3.1
	Total	97	100
<i>Sexo</i>	Masculino	59	60.8
	Feminino	38	39.2
	Total	97	100
<i>ApoioTPC</i>	Mãe	40	41.2
	Pai	13	13.4
	Mãe e Pai	34	35.1
	Avós	2	2.1
	Ninguém	8	8.2
	Total	97	100
<i>Reprovações</i>	0	77	79.4
	1	12	12.4
	2	8	8.2
	Total	97	100

#### 4.3. Instrumentos

Para a realização deste estudo foi utilizado um questionário sociodemográfico para caracterização da amostra e o questionário “*Os meus pais e a minha escolaridade*”, construído no âmbito do projeto de *Envolvimento Parental* da CIE-ISPA, tendo por base o *Questionário das Emoções de Realização* de Pekrun, Goetz e Perry (2005) e a *Escala de Envolvimento Parental* de Pedro (2010) (Anexo B).

No que concerne ao questionário “*Os meus pais e a minha escolaridade*”, este é constituído por quatro escalas, tendo sido utilizadas no presente estudo apenas duas, mormente as *Práticas de Envolvimento Parental* e *Emoções*.

#### 4.3.1. Escala Práticas de Envolvimento Parental “Os meus pais e a minha escolaridade”

Na escala *Práticas de Envolvimento Parental* são avaliadas as duas dimensões do *envolvimento parental*, concretamente *apoio/ suporte* às tarefas escolares (*i.e.*, como os filhos percebem o apoio ou suporte dado pelos pais) e *comunicação/ diálogo* sobre a escolaridade (*i.e.*, como os filhos percebem o diálogo com os pais). Esta escala é constituída por 17 *ítems*, que se encontram classificados com recurso a uma *rating scale* tipo *Likert* de seis pontos, variando entre 1 – “nunca” e 6 – “muito frequentemente”. Esta escala foi apresentada com a seguinte instrução: “Os pais por vezes apoiam os filhos na sua escolaridade. Em baixo estão apresentadas algumas situações. Por favor, assinala com que frequência elas ocorrem contigo este ano letivo”.

Os *ítems* 1 a 5, 7, 9, 12, 15 e 16 fazem parte da dimensão *comunicação/ diálogo* sobre a escolaridade, enquanto os restantes agrupam a dimensão *apoio/ suporte* às tarefas escolares (*vide* tabela 2).

Tabela 2  
*Escala práticas de envolvimento parental*

<b><i>Comunicação/ diálogo</i></b>
1. Os meus pais procuram saber como me sinto na escola.
2. Os meus pais conversam comigo sobre as minhas dificuldades na escola.
3. Os meus pais conversam comigo sobre as matérias que damos na aula.
4. Os meus pais perguntam-me sobre as datas e as notas dos testes.
5. Os meus pais perguntam-me se tenho trabalhos de casa para fazer.
7. Os meus pais dão-me atenção quando quero contar como foi o meu dia de escola.
9. Os meus pais ouvem-me atentamente quando lhes explico qualquer assunto novo que aprendi.
12. Os meus pais conversam comigo sobre as informações que são enviadas pela escola.
15. Os meus pais mostram-se contentes quando eu lhes falo sobre a escola.
16. Os meus pais falam comigo sobre a forma como me comporto na sala de aula.
<b><i>Apoio/ suporte</i></b>
6. Os meus pais ajudam-me a organizar os dossiers, cadernos e o material escolar.
8. Os meus pais fazem a revisão da matéria para os testes comigo.
10. Os meus pais ajudam-me a esclarecer dúvidas sobre matérias da escola.
11. Os meus pais ajudam-me a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa.
13. Os meus pais ajudam-me a corrigir os trabalhos de casa.
14. Os meus pais procuram informação comigo para a realização de trabalhos da escola.
17. Os meus pais organizam comigo os tempos de estudo.

De forma a garantir a qualidade de ajustamento das medidas referidas, procedeu-se ao estudo e validação das qualidades psicométricas do instrumento.

#### 4.3.1.1. Qualidades Psicométricas da Escala Práticas de Envolvimento Parental “Os meus pais e a minha escolaridade”

Estudou-se a Sensibilidade dos itens da escala *Práticas de Envolvimento Parental* (vide tabela 3, Anexo C) com recurso a dois indicadores, mormente, a (a) normalidade da distribuição e (b) a variabilidade de respostas. No que concerne a (a), através dos índices de assimetria e achatamento, respetivamente  $sk < |3|$  e  $ku < |8|$  (Kline, 2005), nenhum item apresenta um desvio grosseiro à distribuição normal. Acresce considerar que o valor de assimetria é negativo para todos os itens, o que permite concluir de uma tendência para os participantes considerarem verdadeiro o conteúdo dos *itens*. Genericamente, dada a assimetria negativa de todos os itens, verifica-se uma tendência para a *comunicação* e o *suporte*, *i. e.*, uma maior frequência das categorias de resposta 4 (Algumas Vezes) e 5 (Frequentemente) e, conseqüentemente, uma maior periodicidade deste tipo de acontecimentos.

Relativamente a (b), verificou-se que (1) alguns *itens* não apresentam variabilidade por não se verificarem respostas em todas as categorias, e (2) os *itens* 1, 4, 5, 7, 9, 10, 11 e 15 apresentam uma mediana localizada no extremo, outro indicador utilizado para aferir a normalidade da distribuição. Todavia, em ambos os casos (*i.e.*, (1) e (2)), os valores de assimetria e achatamento não revelam desvios grosseiros à distribuição normal, não se tendo retirado nenhum *item*.

Tabela 3  
*Sensibilidade dos itens da escala das práticas de envolvimento parental*

Estatísticas					
	Mediana	Assimetria	Curtose	Mínimo	Máximo
PPC1	6	-1.538	1.425	1	6
PPC2	5	-1.075	.514	1	6
PPC3	5	-.939	-.104	1	6
PPC4	6	-2.120	3.649	1	6
PPC5	6	-1.815	2.533	1	6
PPS6	4	-.209	-1.478	1	6
PPC7	6	-1.544	1.603	1	6
PPS8	5	-.792	-.818	1	6
PPC9	6	-1.762	2.464	1	6
PPS10	6	-1.717	2.847	1	6
PPS11	6	-1.650	1.935	1	6
PPC12	5	-1.237	.927	1	6
PPS13	5	-1.077	-.233	1	6
PPS14	5	-.709	-.617	1	6
PPC15	6	-1.195	.971	1	6

PPC16	5	-.891	-.617	1	6
PPS17	4	-.530	-1.134	1	6
Erro padrão de assimetria = .245					
Erro padrão da curtose = .485					

No que concerne à validade, procedeu-se a uma análise fatorial exploratória. Neste sentido, realizaram-se pré-testes à análise fatorial exploratória (Anexo C), com o objetivo de aferir se os itens estavam suficientemente correlacionados entre si, tendo sido realizadas três extracções.

Pela análise dos valores de KMO e do Teste de Esfericidade, respectivamente KMO= .766 e  $p < .01$ , verificaram-se os pressupostos para realização da análise fatorial exploratória (Anexo C).

Para tal, foram considerados apenas (a) itens com pesos fatoriais significativos ( $>.50$ ) e (b) itens não ambíguos, *i.e.*, que saturavam em apenas uma dimensão. Da terceira extração resultaram três componentes que explicam cerca de 58% da variabilidade da escala *Práticas de Envolvimento Parental*.

Cumprе salientar que a estrutura fatorial obtida para a escala *Práticas de Envolvimento Parental* apresenta-se distinta da original. Com efeito, a original é composta pelas dimensões *suporte* e *comunicação*, enquanto a solução fatorial encontrada apresenta duas subdimensões da *comunicação* subjacente à sua direcionalidade. Através de uma análise semântica, confirmou-se que as componentes extraídas correspondiam, respetivamente, ao *suporte* (itens 6, 8, 10, 11, 13, 14 e 17), *comunicação iniciada pelos pais* (itens 1, 2, 12, 15, e 16) e *comunicação iniciada pelos filhos* (itens 7 e 9) (*vide* tabela 4, Anexo C).

Tabela 4

*Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala das práticas de envolvimento parental*

	Matriz de componente rotativa		
	Componente		
	1	2	3
PPC1		.586	
PPC2		.711	
PPS6	.638		
PPC7			.819
PPS8	.616		
PPC9			.864
PPS10	.541		
PPS11	.599		
PPC12		.712	
PPS13	.734		
PPS14	.733		
PPC15		.658	.522
PPC16		.672	
PPS17	.701		

% Variância Explicada	23.44%	19.22%	15.23%
-----------------------	--------	--------	--------

Relativamente à fiabilidade das dimensões da escala *Práticas de Envolvimento Parental*, recorreu-se ao indicador *Alpha de Cronbach* para avaliar a consistência interna, tendo-se obtido um valor de  $AlphaC = .82$  para a dimensão *suporte*, e um valor de  $AlphaC = .76$  para a dimensão *comunicação iniciada pelos pais*, assim como para a dimensão *comunicação iniciada pelos filhos*. Apurou-se que a eliminação de um determinado *item* não apresentaria ganhos significativos ao nível da consistência interna (Anexo C).

Por último, apurou-se a sensibilidade das dimensões, tendo-se verificado que as mesmas não apresentam um desvio grosseiro à distribuição normal ( $sk < |3|$  e  $ku < |8|$ ) (Kline, 2005) (Anexo C).

#### 4.3.2. Escala Emoções “*Os meus pais e a minha escolaridade*”

Esta escala originalmente era constituída por 15 *itens* (Pekrun, Goetz & Perry, 2005), que eram respondidos com recurso a uma *rating scale* tipo *Likert* de seis pontos, variando entre 1 – “nunca” e 6 – “muito frequentemente”, remetendo para as *emoções* prazer, aborrecimento/ zanga e ansiedade. Todavia, optou-se por introduzir mais duas de modo a aprofundar as *emoções*, mormente a vergonha e o desânimo, o que resultou numa escala constituída por 25 *itens*. Esta escala foi apresentada da seguinte forma: “*As afirmações que se seguem dizem respeito ao que podes sentir quando os teus pais te ajudam nas tarefas escolares. Indica, por favor, como te sentes nas situações apresentadas*”.

Os *itens* 1, 7, 12, 17 e 22 fazem parte da dimensão prazer, os *itens* 2, 6, 10, 15, 20, 26 e 28 da dimensão zanga, os *itens* 3, 11, 16, 21 e 27 da dimensão ansiedade, os *itens* 4, 8, 13, 18 e 24 da dimensão vergonha e os *itens* 5, 9, 14, 19 e 25 da dimensão desânimo (*vide* tabela 5).

Tabela 5  
*Escala emoções*

<b><i>Prazer</i></b>
1. Gosto quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares.
7. Sinto-me bem quando converso com os meus pais sobre as coisas da escola.
12. Fico satisfeito(a) quando os meus pais me ajudam.
17. Gosto que os meus pais me expliquem assuntos da escola em que tenho dúvidas.
22. Sinto-me bem quando os meus pais trabalham comigo.
<b><i>Zanga</i></b>
2. Quando me ajudam nas coisas da escola, os meus pais acabam por se zangar comigo.
6. Zango-me quando os meus pais ralam comigo porque não presto atenção ao que me explicam.
10. Zango-me quando os meus pais me explicam coisas da escola.

- 
15. Quando converso com os meus pais sobre as notas zangamo-nos.  
20. Fico zangado(a) quando os meus pais se zangam comigo porque eu não quero a ajuda deles nas coisas da escola.  
26. Fico zangado(a) quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares.  
28. Fico zangado(a) quando converso com os meus pais sobre as notas.
- 

#### ***Ansiedade***

---

3. Fico nervoso(a) por os meus pais não me saberem ajudar nas tarefas da escola.  
11. Sinto-me nervoso(a) quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares.  
16. Fico tão nervoso de dizer alguma coisa mal quando os meus pais me ajudam, que prefiro não dizer nada.  
21. Quando não percebo alguma coisa que os meus pais me explicam fico nervoso(a).  
27. Fico preocupado(a) quando não sei responder às perguntas que os meus pais me fazem sobre a matéria.
- 

#### ***Vergonha***

---

4. Sinto-me envergonhado(a) quando os meus pais percebem que não consigo aprender ou fazer o que me explicam.  
8. Quando os meus pais me ajudam a estudar e se apercebem que sei tão pouco, evito olhar para eles.  
13. Fico envergonhado(a) quando não sei a resposta às perguntas que os meus pais me fazem sobre a matéria.  
18. Fico envergonhado(a) quando os meus pais percebem que não consigo fazer as coisas.  
24. Sinto-me envergonhado(a) quando os meus pais me ajudam.
- 

#### ***Desânimo***

---

5. Sinto-me desanimado(a) quando penso que os meus pais me vão ajudar a estudar.  
9. Quando os meus pais me ajudam, gostava de poder desistir.  
14. Quando os meus pais me ajudam fico tão desanimado(a) que fico sem vontade de continuar.  
19. Por mais que os meus pais me ajudem sinto que nunca irão conseguir ensinar-me.  
25. Como fico tão desanimado(a) com a ajuda dos meus pais, nem consigo prestar atenção.
- 

De forma a garantir a qualidade de ajustamento das medidas referidas, procedeu-se ao estudo e validação das qualidades psicométricas do instrumento.

##### 4.3.2.1. Qualidades Psicométricas da Escala Emoções “*Os meus pais e a minha escolaridade*”

Estudou-se a sensibilidade dos *itens* da escala *Emoções* (vide tabela 6, Anexo D) com recurso a dois indicadores, mormente, a (a) normalidade da distribuição e (b) a variabilidade de respostas. No que concerne a (a), através dos índices de assimetria e achatamento, respetivamente  $sk < |3|$  e  $ku < |8|$  (Kline, 2005), nenhum *item* apresenta um desvio grosseiro à distribuição normal.

Relativamente a (b), verificou-se que (1) alguns *itens* não apresentam variabilidade por não se verificarem respostas em todas as categorias, e (2) à exceção dos *itens* 6, 13, 18, 21 e 27, todos os restantes apresentam uma mediana localizada no extremo, outro indicador utilizado para aferir a normalidade da distribuição. Todavia, em ambos os casos (*i.e.*, (1) e (2)), os valores de

assimetria e achatamento não revelam desvios grosseiros à distribuição normal, não se tendo retirado nenhum *item*.

Tabela 6  
*Sensibilidade dos itens da escala emoções*

Estatísticas					
	Mediana	Assimetria	Curtose	Mínimo	Máximo
EPR1	6	-1.759	2.675	1	6
EZA2	1	1.290	.463	1	6
EAN3	1	.940	-.660	1	6
EVE4	1	.965	-.642	1	6
EDE5	1	1.844	2.340	1	6
EZA6	2	.622	-1.091	1	6
EPR7	6	-1.799	2.377	1	6
EVE8	1	1.375	.661	1	6
EDE9	1	2.195	3.804	1	6
EZA10	1	2.077	3.179	1	5
EAN11	1	2.183	3.753	1	6
EPR12	6	-1.992	3.545	1	6
EVE13	3	.563	-.874	1	6
EDE14	1	2.002	2.796	1	6
EZA15	1	1.488	1.373	1	6
EAN16	1	.946	-.549	1	6
EPR17	6	-1.736	2.037	1	6
EVE18	2	.811	-.815	1	6
EDE19	1	1.403	.679	1	6
EZA20	1	1.936	2.566	1	6
EAN21	2	1.091	-.188	1	6
EPR22	6	-2.289	4.426	1	6
EPR23	6	-2.094	3.286	1	6
EVE24	1	2.394	4.922	1	6
EDE25	1	2.235	3.892	1	6
EZA26	1	2.829	7.721	1	6
EAN27	3	.306	-1.281	1	6
EZA28	1	1.729	1.753	1	6
Erro padrão de assimetria = .245					
Erro padrão da curtose = .485					

No que concerne à validade, procedeu-se a uma análise fatorial exploratória. Neste sentido, realizaram-se pré-testes à análise fatorial exploratória (Anexo D), com o objetivo de aferir se os *itens* estavam suficientemente correlacionados entre si.

Pela análise dos valores de KMO e do Teste de Esfericidade, respetivamente KMO= .791 e  $p < .01$ , verificaram-se os pressupostos para realização da análise fatorial exploratória (Anexo D).

Foram realizadas sucessivas extracções, tendo sido considerados apenas (a) *itens* com pesos fatoriais significativos (>.50) e (b) *itens* não ambíguos, *i.e.*, que saturavam em apenas uma dimensão.

Testou-se uma solução a cinco e a três fatores, com posterior eliminação dos *itens* com pesos fatoriais <.50 e *itens* ambíguos, que não se demonstrou consistente por reunir indefinidamente num único componente *itens* de todas as *emoções negativas*, pelo que se optou por uma solução a dois fatores. Pelo exposto, na última extração resultaram dois componentes que explicam cerca de 46% da variabilidade da escala *Emoções*.

Cumprе salientar que a estrutura fatorial obtida para a escala *Emoções* apresenta dois fatores, sendo que as dimensões correspondentes são distintas da estrutura fatorial encontrada para a escala original. Especificamente, da escala original constam as dimensões prazer, aborrecimento/zanga, ansiedade, vergonha e desânimo, enquanto a solução fatorial encontrada corresponde às *emoções positivas* e *emoções negativas*, sendo que o prazer integra as *emoções positivas* e a zanga, ansiedade, vergonha e desânimo integram as *emoções negativas*. Através de uma análise semântica, confirmou-se que as componentes extraídas correspondiam, respetivamente, às *emoções positivas* (*itens* 1, 12, 17, 22 e 23) e às *emoções negativas* (*itens* 3, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 25 e 28) (*vide* tabela 7, Anexo D).

Tabela 7  
Matriz de rotação da análise fatorial exploratória da escala *emoções*

	Matriz de componente rotativa	
	Componente	
	1	2
EAN21	.732	
EDE25	.730	
EAN11	.710	
EAN16	.708	
EVE13	.706	
EDE19	.693	
EVE18	.657	
EDE14	.630	
EVE4	.626	
EVE24	.592	
EAN3	.586	
EDE9	.583	
EZA28	.575	
EZA10	.523	
EZA20	.521	
EVE8	.508	
EPR22		.874
EPR12		.763
EPR1		.763
EPR17		.737
EPR23		.717

% Variância Explicada	30.727%	15.767%
-----------------------	---------	---------

Relativamente à fiabilidade das dimensões da escala *Emoções*, recorreu-se ao indicador *Alpha de Cronbach (AlphaC)* para avaliar a consistência interna, tendo-se obtido um valor de *AlphaC* = .90 para a dimensão *emoções negativas* e um valor de *AlphaC* = .84 para a dimensão *emoções positivas*. Apurou-se que a eliminação de um determinado *item* não apresentaria ganhos significativos ao nível da consistência interna (Anexo D).

Por último, apurou-se a sensibilidade das dimensões, tendo-se verificado que as mesmas não apresentam um desvio grosseiro à distribuição normal ( $sk < |3|$  e  $ku < |8|$ ) (Kline, 2005) (Anexo D).

#### 4.3.3. Focus Group

Procedeu-se a um *focus group*, comumente usado para discussão em grupo de quatro a doze pessoas com antecedentes ou experiências semelhantes ou para solucionar um problema específico (Dawson, Manderson & Tallo, 1993; Krueger, 1994; Morgan, 1988, 1997, cit. por Seal, Bogart & Ehrhardt, 1998). Existem razões que tornam o *focus group* particularmente adequado para a sua utilização com crianças, tendo a investigação concluído que pode ser utilizado com sucesso com crianças a partir dos oito anos (Clark, 1996; Hill et al., 1996, cit. por Greene & Hogan, 2005).

Assim, Mauthner (1997, cit. por Greene & Hogan, 2005) argumenta que o *focus group* cria um ambiente seguro e permite replicar os pequenos grupos que as crianças estão familiarizadas, nomeadamente os grupos de trabalho da sala de aula. Igualmente, o apoio dos pares que se verifica no *focus group* ajuda a corrigir o desequilíbrio de poder entre adultos e crianças que existe em entrevistas. Também Hill, Laybourn e Borland (1996, cit. por Greene & Hogan, 2005) argumentam que as crianças são encorajadas a dar as suas opiniões quando ouvem os outros a fazê-lo, sendo a sua memória ativada pelas contribuições dos outros participantes. Por sua vez, Levine e Zimmerman (1996, cit. por Greene & Hogan, 2005) sugerem que uma importante vantagem do uso do *focus group* com crianças é que o método reconhece os participantes como especialistas. Assim, uma criança que participa num *focus group* não sente que está a ser questionada por um adulto, mas, sim, que está a partilhar experiências com um grupo de pares.

Na presente investigação, o *focus group* visou o aprofundamento da temática das *emoções*, concretamente perceber o que as crianças sentem quando os pais as apoiam na realização dos trabalhos de casa. Neste sentido, pediu-se às crianças que se focassem em duas situações,

nomedadamente (1) uma positiva, *i.e.*, uma situação em que se tenham sentido bem (contentes, satisfeitos, orgulhosos), e (2) uma negativa, *i.e.*, uma situação em que se tenham sentido mal (tristes, aborrecidos, zangados, ansiosos, envergonhados ou desanimados). Ao longo da sessão, o foco centrou-se em três aspetos, mormente (1) a identificação da situação e do sentimento, (2) a dimensão afetiva do processo na perspetiva dos pais e dos filhos, e (3) a identificação das pessoas com as quais as crianças falaram acerca das situações em análise. Previamente à realização do *focus group*, foi elaborado um guião para o desenvolvimento do mesmo (Anexo E).

#### 4.3.4. Folha de registo

Utilizou-se uma *folha de registo* com o objetivo de recolher um relato dos pais relativamente à perceção destes sobre a dinâmica da relação que se vivencia durante a realização dos trabalhos de casa e o apoio prestado pelos pais durante o momento descrito.

A *folha de registo* permitia o preenchimento de cinco dias (12 a 16 de maio). Pedia-se ao adulto que assinalasse a frequência com que as situações referidas ocorreram durante a realização do trabalho de casa, recorrendo à escala *Não, Um Pouco* ou *Bastante*. No final da semana, deveria, ainda, assinalar como foi a interação com a criança no apoio aos trabalhos de casa, recorrendo à escala de 5 pontos, *muito negativa* a *muito positiva* (Anexo F).

Da *folha de registo* constam catorze informações, mormente (1) dei apoio na realização do TPC; (2) a comunicação com o meu filho durante o apoio aos TPC's foi negativa; (3) ajudei a resolver as dificuldades na realização dos TPC's; (4) o meu filho fez os TPC's com autonomia; (5) ajudei o meu filho a corrigir os TPC's; (6) fiz a revisão da matéria com o meu filho sobre a temática do TPC; (7) a comunicação com o meu filho durante o apoio aos TPC's foi positiva; (8) procurei informação com o meu filho para a realização do TPC; (9) a interação com o meu filho durante o apoio aos TPC's foi negativa; (10) o meu filho evidenciou frustração; (11) o meu filho evidenciou persistência; (12) o meu filho demonstrou satisfação na realização dos TPC's; (13) o meu filho demonstrou aborrecimento na realização dos TPC's; e (14) a interação com o meu filho durante o apoio aos TPC's foi positiva.

#### 4.4. Procedimento

Primeiramente, importa esclarecer que foi pedida autorização aos pais para os alunos participarem no estudo e a recolha dos dados foi articulada com as professoras no sentido de não perturbar o normal funcionamento das aulas. A recolha dos dados ocorreu em duas fases. Na primeira fase os alunos, em sala de aula, responderam ao questionário “*Os meus pais e a minha*

*escolaridade*”, e na segunda foi realizado o *focus group*, a par do preenchimento das *folhas de registo* em casa pelos pais.

No que concerne ao questionário, a recolha dos dados, ocorrida durante o mês de maio do presente ano, foi realizada presencialmente e em formato papel. O referido questionário continha uma breve explicação das variáveis em estudo. Seguidamente, solicitou-se que os participantes respondessem de forma sincera e espontânea, esclarecendo-se que não existiam respostas certas ou erradas, e informaram-se os mesmos do tempo médio de preenchimento dos questionários (cerca de 20 minutos). De modo a garantir que todos os participantes tinham percebido a forma de resposta, realizou-se um treino com dois exemplos.

Importa referir que se garantiu o anonimato, na medida em que, em nenhuma secção do questionário foi pedido que o participante se identificasse, e a confidencialidade dos dados, pelo que os mesmos foram unicamente analisados pelo investigador. Ainda, os participantes foram informados de que, em qualquer momento, poderiam solicitar esclarecimentos adicionais que considerassem necessários, bem como requerer acesso aos resultados gerais do estudo. A análise de dados foi realizada com recurso ao software SPSS Statistics 22.

No que concerne ao *focus group*, foi realizada uma sessão com quatro grupos. Cada sessão teve a duração de 15 a 20 minutos e era composta por quatro crianças do 3.º e 4.º. ano de escolaridade. Neste sentido, envolveu um número reduzido de indivíduos que têm algo em comum e incidiu sobre as suas experiências emocionais num momento particular de envolvimento parental, especificamente o apoio parental na realização dos trabalhos de casa. As sessões foram realizadas no gabinete de psicologia da escola, estando apenas presente as crianças e o entrevistador, que orientou a discussão de acordo com temas pré-determinados. Foi assegurada a oportunidade de todos os participantes a expressar as suas opiniões, utilizada uma forma mais natural de comunicação e estimulada a interação do grupo, pelo que a interação espontânea do grupo e o diálogo aproximaram-se do comportamento do grupo observado em ambientes naturais.

Relativamente à *folha de registo*, a professora titular anexou-a aos trabalhos de casa. Na folha constava a informação requerente ao procedimento de registo e a indicação do dia em que devia ser devolvida.

## V. RESULTADOS

### *Envolvimento Parental e Emoções*

Um dos objetivos deste trabalho era caracterizar o *envolvimento parental* na perspectiva dos filhos quando os pais se envolvem no *suporte* às tarefas escolares e *comunicação* com os filhos sobre a escolaridade, segundo as *emoções* que estes sentem durante as práticas de *envolvimento parental* referidas. Concretamente, compreender o impacto das duas dimensões do *envolvimento parental* sobre as *emoções positivas* (questão 1).

Neste sentido, foram realizadas correlações entre as práticas referidas e as *emoções*. Segundo a tabela 8 é possível apurar que as práticas estabelecem uma associação significativa e positiva com as *emoções positivas*, *i.e.*, à medida que aumenta a perceção das práticas em análise aumentam as *emoções positivas*. Relativamente às *emoções negativas*, verificou-se que estabelecem uma associação negativa e significativa apenas com a *comunicação iniciada pelos filhos* ( $r_{CF}=-0,284$ ;  $p<0,01$ ). As restantes associações não são estatisticamente significativas (Anexo G).

Tabela 8

*Matriz de correlações entre as práticas de envolvimento parental e emoções*

	2	3	4	5
1 – Emoções Positivas	-.055	.354**	.288**	.603**
2 – Emoções Negativas	-	.027	-.284**	-.018
3 – CP	-	-	.364**	.516**
4 – CF	-	-	-	.371**
5 - Suporte	-	-	-	-

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01.

CP: Comunicação iniciada pelos Pais CF: Comunicação iniciada pelos Filhos

Considerando as análises anteriores, de seguida será apresentado o efeito das práticas de *envolvimento parental* sobre as *emoções positivas* ( $H_1$  e  $H_2$ ).

### *Efeito da comunicação sobre as emoções positivas*

Realizou-se uma regressão linear múltipla para apurar o impacto das duas dimensões da *comunicação* sobre as *emoções positivas*. Verificou-se que a *comunicação* explica 13,6% ( $R^2_{ajustado}=0,136$ ) da variabilidade das *emoções positivas* e o modelo é estatisticamente significativo ( $F_{(2, 94)}=8,572$ ;  $p<0,01$ ). Contudo, apenas a *comunicação iniciada pelos pais* demonstrou ser um preditor significativo ( $t=2,820$ ;  $p=0,006$ ). Esta variável estabelece uma relação positiva ( $\beta=0,287$ ) com as *emoções positivas*. Ainda que a *comunicação iniciada pelos filhos* não seja estatisticamente significativa ( $p=0,076$ ), apresenta um efeito na direção esperada ( $\beta=0,183$ ) (*vide* tabela 9, Anexo H).

Tabela 9

*Regressão linear múltipla entre as práticas de comunicação e as emoções positivas*

Preditor	R <sup>2</sup> <sub>ajustado</sub>	F	Sig.	β	b	t	Sig.
CP	0,136	8,572	0,000	0,287	0,306	2,820	0,006
CF				0,183	0,164	1,796	0,076

*Efeito do suporte sobre as emoções positivas*

Para avaliar o efeito do *suporte* sobre as *emoções positivas* realizou-se uma regressão linear simples. O modelo em análise é estatisticamente significativo ( $F_{(1, 95)}=54,416$ ;  $p<0,01$ ), e explica cerca de 36,4% ( $R^2=0,364$ ) da variabilidade das *emoções positivas*. O *suporte* incrementa ( $t=7,377$ ;  $p<0,01$ ;  $\beta=0,603$ ) a ocorrência de *emoções positivas* (vide tabela 10, Anexo I).

Tabela 10

*Regressão linear simples entre o suporte e as emoções positivas*

Preditor	R <sup>2</sup>	F	Sig.	β	b	t	Sig.
S	0,364	54,416	0,000	0,603	0,554	7,377	0,000

Em síntese, verificou-se que o *suporte* foi a prática de *envolvimento parental* que apresentou maior efeito sobre as *emoções positivas*, tendo sido confirmadas a  $H_1$  e  $H_2$ , na medida em que se verifica o efeito das práticas de *envolvimento parental* de *suporte* e *comunicação* sobre as *emoções positivas* (vide tabela 11).

Tabela 11

*Efeito das dimensões do envolvimento parental sobre as emoções positivas*

Preditor	β	Sig.
S	0,603	0,000
CP	0,287	0,006
CF	0,183	n.s.

*Efeito das práticas de envolvimento parental sobre as emoções negativas*

Embora as hipóteses em epígrafe não contemplem as *emoções negativas*, explorou-se o efeito da *comunicação iniciada pelos filhos* sobre este tipo de emoções. Considerou-se apenas esta dimensão por ter sido a única que na matriz de correlações apresentou uma associação significativa com as *emoções negativas*.

A *comunicação iniciada pelos filhos* explica 8% da variabilidade das *emoções negativas* ( $F_{(1, 95)}=8,316$ ;  $p=0,005$ ), apresentando um efeito negativo e significativo ( $t=-2,884$ ;  $p=0,005$ ;  $\beta=-0,284$ ). Ou seja,

um aumento da *comunicação iniciada pelos filhos* leva a um decréscimo da ocorrência de *emoções negativas* (vide tabela 12, Anexo J).

Tabela 12

*Regressão linear simples entre a comunicação iniciada pelos filhos e as emoções negativas*

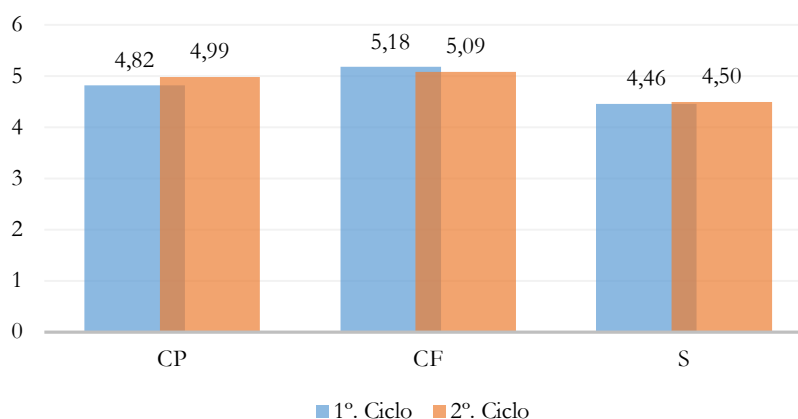
Preditor	R <sup>2</sup>	F	Sig.	β	b	t	Sig.
CF	0,08	8,316	0,005	-0,284	-0,236	-2,884	0,005

### *Envolvimento Parental e Emoções vs. Ciclo de Escolaridade*

Um dos objetivos do estudo era analisar se o *envolvimento parental* e as *emoções* que lhe estão associadas diferem em função do ciclo de escolaridade (questão 2 e questão 3, respetivamente).

#### *Relação entre envolvimento parental e ciclo de escolaridade*

Os dados seguintes retratam uma análise comparada (médias) entre o 1.º e 2.º ciclo relativamente às práticas de *envolvimento parental* (vide figura 1, Anexo K).



CP – Comunicação iniciada pelos Pais CF – Comunicação iniciada pelos Filhos S - Suporte

Figura 1. Relação entre ciclo e práticas de envolvimento parental

Em ambos os ciclos, a prática mais relevante é a *comunicação iniciada pelos filhos*. Em situação oposta, surge a dimensão *suporte*. Contudo, salienta-se que qualquer uma das práticas de *envolvimento parental* apresenta valores elevados, considerando o intervalo da escala de medida utilizada (1-6).

Relativamente à hipótese em estudo, verifica-se que apenas a *comunicação iniciada pelos filhos* é superior no 1.º ciclo comparativamente ao 2.º ciclo de escolaridade. As restantes dimensões são mais frequentes no 2.º ciclo. Porém, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as

práticas de *envolvimento parental* e o ciclo de escolaridade ( $p_{CP}=0,403$ ;  $p_{CF}=0,729$ ;  $p_S=0,841$ ), o que infirma a  $H_3$ .

#### *Relação entre emoções e ciclo de escolaridade*

Para avaliar a presente relação, foi seguido o procedimento anterior. A figura 2 retrata os resultados da relação entre ciclo e *emoções* (Anexo L).

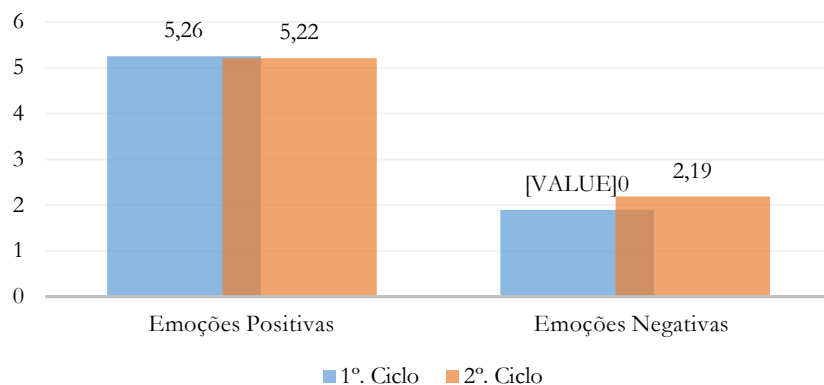


Figura 2. Relação entre ciclo e emoções

Ainda que no 1º. ciclo as *emoções positivas* sejam mais frequentes ( $M=5,26$ ), não existem diferenças significativas entre os dois ciclos, o que infirma a  $H_4$ .

A título exploratório, avaliou-se ainda a ocorrência de *emoções negativas* entre os dois ciclos de escolaridade. Uma vez mais, verificou-se que não existem diferenças significativas entre os ciclos em análise.

#### *Gestão das Emoções no Momento de Apoio dos Pais aos Trabalhos de Casa*

Um dos objetivos do estudo era compreender o que sentem os alunos do 1º. ciclo de escolaridade e como gerem as *emoções* no momento particular do apoio (*suporte*) dos pais aos trabalhos de casa (questão 4), tendo-se recorrido ao *focus group*. A tabela 13 resume as unidades de sentido extraídas na análise do *focus group* (Anexo M).

Tabela 13. Unidades de sentido

	Focus Group 1	Focus Group 2	Focus Group 3	Focus Group 4
1. Frequência do apoio dos pais nos tpc's	- Muito Frequente - Nunca	- Às vezes - Nunca	- Muito Frequente - Nunca	- Muito Frequente
2. Situação específica positiva	- Tirar dúvidas sobre o que é pedido e matéria	- Tirar dúvidas sobre a matéria	- Tirar dúvidas sobre a matéria	- Tirar dúvidas sobre a matéria - A criança explica aos pais a matéria do tpc que estes não sabem
3. O que sente o filho	- Bem, ajudado, feliz, contente, satisfeito, menos preocupado e nervoso	- Contente, satisfeito	- Contente, bem	- Contente, feliz, bem
4. O que sentem os pais	- Felizes por eficazmente terem conseguido explicar a matéria e que o filho faça os tpc's	- Bem, satisfeitos quando ajudam os filhos nos tpc's - Contentes quando a filha tem boas notas nos testes, consequência do estudo realizado nos tpc's	- Contentes, felizes	- Contentes
5. Dizem aos pais que ficaram contentes por eles ajudarem	- Agradece a ajuda - Não diz porque a mãe percebe	- Agradece a ajuda	- Agradece a ajuda - Não diz nada	- Agradece a ajuda - Não diz nada
6. Falam com outros familiares	- Não fala com ninguém - Fala com a tia	- Não fala com ninguém	- Não fala com ninguém	- Não fala com ninguém
7. Situação específica negativa	- Pais interrompem o que as crianças estão a fazer para que eles façam os tpc's - Não pode estar com os avós porque tem de fazer os tpc's - Matéria e tpc's fáceis e inúteis - Tpc's são uma perda de tempo - Já trabalham muito na escola	- Tpc's são uma "seca" - Já trabalham muito na escola - Vai para o quarto fazer os tpc's sozinha	- Pais não percebem/ não são capazes de explicar a matéria dos tpc's - Filhos não entendem o que os pais explicam - Filhos não gostam da matéria	- Pai insiste em ajudar e estar ao lado do filho aquando da realização do tpc, mesmo quando este já sabe a matéria e quer fazer os tpc's sozinho - Tem de estudar com a mãe a matéria para conseguir fazer os tpc's
8. O que sente o filho	- Triste, furioso, zangado	- Zangado - Aborrecido	- Mal - Zangado - Desanimado	- Ansioso, desanimado, cansado - Aborrecido - Chateado, zangado, excitado - Nervoso
9. O que sentem os pais/ avó	- Mãe concorda	- Mãe dá opções e não fica zangada	- Zangada	
10. Como resolvem a situação/ zanga	- Escreve no bloco de notas/ diário - Fala com a mãe sobre o assunto - Faz os tpc's - Faz os tpc's sozinho sem os pais saberem	- Fala com a mãe sobre o assunto e esta deixa que o tpc seja feito noutro dia - Faz os tpc's	- Escreve no bloco de notas/ diário - Fala com a mãe sobre o assunto - A mãe chama o pai para explicar a matéria - Pais deixam que o tpc seja feito mais tarde - Fala com os avós sobre o assunto	- Faz os tpc's com a ajuda do pai, mesmo não querendo a sua ajuda - Fala com a mãe sobre o assunto

Dos 15 alunos, apenas três nunca recebem apoio dos pais nos trabalhos de casa, sendo a ajuda dada na escola pela explicadora, registando-se um caso de uma aluna que faz os trabalhos de casa sozinha. Dos restantes onze, oito recebem apoio muito frequentemente dos pais e um aluno da avó, enquanto três recebem às vezes apoio dos pais. Na sua maioria, o apoio é dado pela mãe.

A maioria dos alunos menciona a situação em que os pais tiram dúvidas sobre a matéria como uma situação positiva, assim como o tirar dúvidas sobre o que é pedido (e.g. *“Eu, às vezes, tenho dúvidas, não consigo perceber o exercício, a minha mãe explica-me e eu depois já consigo desenvolver melhor o meu pensamento”*). Duas crianças referem, ainda, como situação positiva o explicar aos pais a matéria do trabalho de casa que estes não sabem (e.g. *“Tive um tpc em que expliquei aos meus pais a matéria e fiquei contente”*). Perante estas situações, os alunos mencionam, maioritariamente, que se sentem contentes, felizes e satisfeitos (*“Sinto-me bem, ajudada, feliz, contente por ter conseguido resolver, satisfeita”*; *“Sinto-me bem, eu estava preocupado por não conseguir fazer, a mãe ajudou-me e eu senti-me menos nervoso”*; *“Fiquei contente e feliz por ter explicado aquilo à minha mãe e ela ter percebido. E ela também ficou contente”*). Por seu turno, os pais sentem-se, igualmente, contentes, felizes e satisfeitos (e.g., *“A minha mãe ficou contente por me estar a ajudar e por eu conseguir, com a explicação dela, perceber o exercício. Ficou feliz!”*). Pelo exposto, verifica-se que a tarefa é, nestes casos, a fonte indutora das emoções positivas. De realçar que metade dos alunos agradece aos pais a ajuda prestada pelos mesmos, enquanto os restantes não dizem nada, e a quase totalidade dos alunos não fala com outros familiares sobre a situação positiva.

No que concerne à situação negativa, os alunos referem a tarefa e a relação como as duas principais fontes indutoras das emoções negativas. Relativamente à tarefa, os alunos referem que os trabalhos de casa são uma “seca”, fáceis, inúteis e uma perda de tempo, não gostam da matéria e já trabalham muito na escola (e.g., *“Eu fico sempre aborrecido quando faço os tpc’s, porque é uma seca”*; *“Os tpc’s são fáceis muitas vezes”*; *“Os tpc’s são uma perda de tempo... penso que podia estar a fazer coisas melhores e, em vez disso, estou a fazer o que já fiz... sinto que estou a perder o meu tempo de vida, mesmo que seja muito nova e ainda tenha muito tempo para viver”*; *“Às vezes nos tpc’s de inglês, eu não gosto nada de inglês, e os meus pais dizem para eu fazer e eu fico zangada e quando estou zangada não consigo fazer nada”*; *“Se nós já trabalhamos tanto na escola, por que é que temos de fazer os tpc’s?”*).

Quanto à relação, os alunos mencionam cinco situações importantes, mormente (1) os pais interrompem o que os filhos estão a fazer para que façam os trabalhos de casa (e.g., *“Estou no meio de uma coisa e a minha mãe chama-me para eu ir fazer os tpc’s”*), (2) os pais não percebem/ não são capazes de explicar a matéria dos trabalhos de casa (e.g., *“A minha mãe zangou-se comigo porque eu não estava a perceber os tpc’s e ela não me conseguia explicar... e foi-se embora e eu tive de fazer os tpc’s sozinha”*); (3) os

pais insistem em ajudar e estar ao lado do filho aquando da realização do trabalho de casa, mesmo quando este já sabe a matéria e quer fazê-los sozinho (e.g., “*Eu, às vezes, estou a fazer os tpc’s com o meu pai e já percebi o que ele está a explicar e digo-lhe isso, mas ele continua a explicar como se eu não soubesse. E eu não gosto disso e é chato. E também é chato eu já saber fazer as coisas sozinho e o meu pai estar ali a ajudar quando eu já sei aquilo tudo. Isso aborrece-me porque eu não queria que ele estivesse ali comigo. Mas, obviamente, não digo isso ao meu pai, porque sei que ele ia ficar zangado e eu não quero que ele se zangue comigo. Não quero que ele me ajude, acho divertido fazer sozinho*”), (4) os alunos não entendem o que os pais explicam (e.g., “*Às vezes quando a minha mãe me explica uma coisa que eu não entendo, ela ralha comigo e eu não gosto disso*”); e (5) o aluno tem de estudar com a mãe a matéria para conseguir fazer os trabalhos de casa (e.g., “*Eu quando tenho de estudar com a minha mãe alguma matéria para fazer os tpc’s, eu fico nervoso quando ela me faz perguntas. Sinto um nó na barriga e detesto isso. É chato!*”).

Perante as situações relatadas, os alunos mencionam, maioritariamente, que se sentem tristes, furiosos, zangados, aborrecidos, desanimados, ansiosos, cansados, chateados, excitados e nervosos (e.g., “*Eu fico, às vezes, zangada e furiosa... sinto-me triste... dá-me fúria*”; “*Eu fico sempre aborrecido quando faço os tpc’s, porque é uma seca*”; “*Eu senti-me desanimada por a minha mãe estar a ralhar sem ter razão*”; “*Eu chateio-me e fico zangado e excitado*”; “*Fico nervoso quando ela me faz perguntas. Sinto um nó na barriga e detesto isso. É chato!*”). Por seu turno, salientam-se três reações distintas por parte da mãe, nomeadamente (1) a mãe concorda com o facto dos trabalhos de casa serem fáceis e inúteis (e.g., “*A minha mãe, como eu já fiz aquilo, também concorda comigo*”), (2) a mãe dá opções e não fica zangada (e.g., “*A minha mãe diz que se eu não faço hoje, posso fazer amanhã... não fico mais zangada com a minha mãe nem ela comigo*”), e (3) a mãe fica zangada (e.g., “*A minha mãe fica zangada porque eu não entendo o que ela explica. E quando eu não percebo o que a minha mãe me está a explicar, ela volta a explicar de outra forma para eu entender mas é aos gritos. E eu não percebo e ela farta-se e vai embora e chama o meu pai para me explicar*”).

É visível a mobilização de diversas estratégias, sobretudo ao nível da relação, para a resolução da situação negativa, concretamente fala com os avós e com a mãe sobre o assunto (e.g., “*Sou eu que vou falar com a minha mãe... resolvo fazendo os tpc’s e falo com a minha mãe, desabafando com ela*”), escreve no bloco de notas/ diário (e.g., “*Tenho um bloquinho de notas onde eu escrevo tudo o que sinto*”), fala com a mãe sobre o assunto e esta deixa que o trabalho de casa seja feito noutra dia (e.g., “*Eu digo à mãe que estou aborrecida por ter de fazer os tpc’s e zangada com ela por ela me estar a obrigar a fazer os tpc’s... e a minha mãe diz que se eu não faço hoje, posso fazer amanhã. Dá-me sempre opções... e assim eu fico bem, depois já fico bem disposta e no outro dia já sei que tenho de fazer os tpc’s... fica logo a seguir tudo bem, não fico mais zangada com a minha mãe nem ela comigo... aquilo acaba ali*”), a mãe chama o pai para explicar a matéria que a própria não consegue explicar ou não se faz entender, e, por último, faz os trabalhos de casa com ajuda (e.g., “*Eu faço os tpc’s no momento, mesmo me sentindo aborrecido ou zangado, porque sei que no outro dia também vou sentir isso, por isso mais vale fazer logo... e não fico zangado com os meus pais por ter de fazer uns trabalhinhos, há coisas*”).

*piores!*”), fá-los com a ajuda do pai, mesmo não querendo a sua ajuda ou fá-los sozinho sem os pais saberem.

Acresce considerar que os pais destes alunos preencheram uma *folha de registo* durante a realização dos trabalhos de casa, com o objetivo de recolher um relato dos pais relativamente à perceção destes sobre a dinâmica da relação que se vivencia durante a realização dos trabalhos de casa e a qualidade do apoio prestado por estes.

De realçar que a *folha de registo* foi entregue aos pais dos 15 alunos que participaram no *focus group*, sendo que apenas 8 devolveram a folha preenchida. Na semana em análise, verifica-se que os pais prestaram um apoio moderado à realização dos trabalhos de casa e maioritariamente na ajuda a resolver dificuldades, a comunicação e a interação foi tendencialmente positiva, e o alunos evidenciaram persistência e satisfação. A tabela 14 demonstra a frequência de respostas, atendendo que a escala varia entre Não, Um Pouco e Bastante.

Tabela 14  
*Frequência de respostas*

	Frequências		
	Não	Um Pouco	Bastante
ApoioRealização	-	5	3
ComunicaçãoNegativa	5	3	-
AjudaResolverDificuldades	-	5	3
FilhoAutonomia	-	4	4
AjudaCorrigir	3	5	-
RevisãoMatériaTemáticaTPC	4	4	-
ComunicaçãoPositiva	-	3	5
ProcuraInformaçãoRealizaçãoTPC	3	4	1
InteracçãoNegativa	7	1	-
FilhoFrustração	6	1	1
FilhoPersistência	1	4	3
FilhoSatisfação	2	4	2
FilhoAborrecimento	4	3	1
InteracçãoPositiva	-	3	5

Os pais avaliaram, igualmente, a qualidade da interação estabelecida com o filho durante o apoio semanal, atendendo a uma escala de 5 pontos, que varia entre muito negativa a muito positiva. Não se registaram respostas na categoria “muito negativa”, tendo-se registado 5 respostas na categoria “positiva” e uma resposta nas restantes três categorias.

### *Emoções e Envolvimento Parental em Função do Sexo dos Alunos e Reprovações*

Apesar da análise da variável sexo e número de reprovações não constituir um dos objetivos do trabalho, considerou-se ser um fator enriquecedor para o mesmo. Neste sentido, a título exploratório foram utilizadas estatísticas comparativas e de associação na variável sexo e número de reprovações, respetivamente, de modo a avaliar a relação entre estas variáveis e as *emoções* e práticas de *envolvimento parental*.

#### *Relação entre emoções e envolvimento parental vs. sexo dos alunos*

O sexo feminino apresenta valores superiores na perceção das três práticas de *envolvimento parental* em relação ao sexo masculino (CP –  $M_{\text{Masculino}}=4,767$  Vs.  $M_{\text{Feminino}}=5,079$ ; CF –  $M_{\text{Masculino}}=5,034$  Vs.  $M_{\text{Feminino}}=5,316$ ; S –  $M_{\text{Masculino}}=4,332$  Vs.  $M_{\text{Feminino}}=4,696$ ) mas as diferenças não são estatisticamente significativas. No que concerne às *emoções positivas*, o sexo feminino apresenta valores superiores e estatisticamente significativos comparativamente ao sexo masculino ( $t= -2,692$ ;  $p=0,008$ ). Já nas *emoções negativas*, o sexo masculino apresenta um valor superior e estatisticamente significativo ( $t=2,180$ ;  $p=0,032$ ) (Anexo N). A Figura 3 retrata as médias de ambas as *emoções* em função do sexo dos alunos.

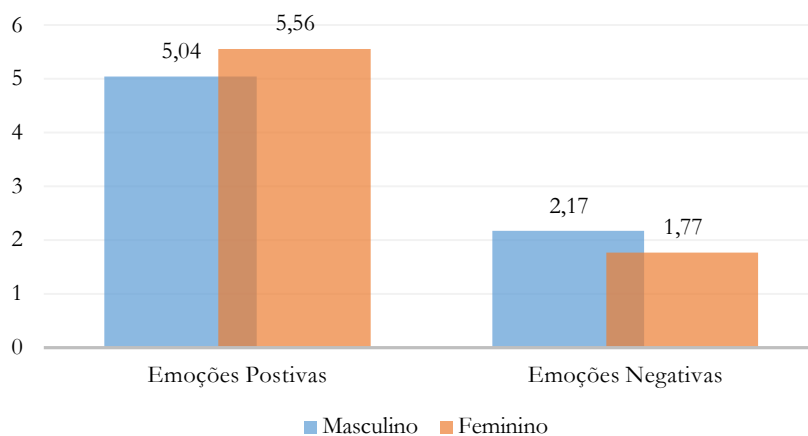


Figura 3. Emoções em função do sexo dos alunos

#### *Relação entre emoções e envolvimento parental vs. reprovações*

Relativamente ao número de reprovações, estabelece-se uma associação positiva e significativa com a ocorrência de *emoções negativas* ( $R=0,288$ ;  $p=0,004$ ), ou seja, à medida que aumentam o número reprovações, aumenta também a perceção de *emoções negativas*. Em sentido oposto, a variável reprovações estabelece uma associação negativa com todas as práticas de *envolvimento parental* e também com as *emoções positivas*. Este tipo de associação

revela que a percepção de práticas de *envolvimento parental* e as *emoções positivas* diminuem com o número de reprovações. Todavia, a associação só se revela significativa para a *comunicação iniciada pelos filhos* ( $r=-0,246$ ;  $p=0,015$ ) e para o *suporte* ( $r=-0,226$ ;  $p=0,026$ ) (vide tabela 15, Anexo O).

Tabela 15  
*Correlações entre reprovações vs. emoções e envolvimento parental*

Correlações						
	Reprovações	EP	EN	CP	CF	S
Reprovações	-	-.152	.288**	-.029	-.246*	-.226*

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

\* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

EP: Emoções Positivas EN: Emoções Negativas CP: Comunicação iniciada pelos Pais CF: Comunicação iniciada pelos Filhos S: Suporte

## VI. DISCUSSÃO

O presente estudo tinha três objetivos principais, mormente (1) caracterizar o *envolvimento parental* na perspectiva dos filhos quando os pais se envolvem no *suporte* às tarefas escolares e *comunicação* com os filhos sobre a escolaridade, segundo as *emoções* que estes sentem durante as práticas de envolvimento parental referidas, (2) analisar se o *envolvimento parental* e as *emoções* que lhe estão associadas variam em função do ciclo de escolaridade, e (3) compreender como os alunos do 1º. ciclo de escolaridade gerem as *emoções* no momento particular do apoio (*suporte*) dos pais aos trabalhos de casa.

No que concerne ao primeiro objetivo, relativamente às práticas de *envolvimento parental* em análise e *emoções*, verificou-se que estabelecem uma associação significativa e positiva com as *emoções positivas*, *i.e.*, à medida que aumenta a perceção das práticas de *envolvimento parental* aumentam as *emoções positivas*. Este resultado corrobora o estudo de Espinho (2014), no qual se concluiu existir uma correlação positiva entre o prazer (*i.e.*, o que corresponde às *emoções positivas* do presente estudo) e as práticas de *comunicação* e *suporte*, o que significa que quanto mais práticas de *envolvimento parental* os alunos percecionam, mais prazer sentem. Esta conclusão sustenta a relação positiva entre a frequência das práticas de *envolvimento parental* de *comunicação* sobre a escolaridade e *suporte* às tarefas escolares (*i.e.*, a qualidade do apoio prestado pelos pais) e as *emoções* sentidas de forma positiva pelos alunos, tendo diversos estudos demonstrado (*e.g.*, Hoover.Dempsey, et al., 2005; DePlanty, et al., 2007) a relação do *envolvimento parental* no desempenho académico dos alunos.

Cumprer realçar a importância das conclusões obtidas no sentido em que a investigação tem vindo a chamar a atenção para o facto do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos parecer constituir um preditor importante dos seus resultados escolares (Hoover-Dempsey et al., 2005). Neste sentido, um maior envolvimento dos pais no processo de escolarização dos filhos, concretamente um maior *suporte* e *comunicação*, levará a uma maior prevalência de *emoções positivas*, indutoras de ação, energia e esforço, que fortalecem a motivação e promovem a aprendizagem e o desempenho académico (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002; Pekrun, et al., 2007).

Todavia, cumpre ressaltar a necessária prudência quando se menciona o efeito preditor das *emoções* no desempenho académico, na medida em que podemos estar perante associações recíprocas entre *emoções*, aprendizagem e desempenho e, neste sentido, as *emoções* “influenciariam os resultados, mas o feedback destes, por sua vez, afetaria as *emoções*” (Mata et al., 2015).

No que diz respeito às *emoções negativas*, verificou-se que estabelecem uma associação negativa e significativa apenas com a *comunicação iniciada pelos filhos*. Acresce considerar o impacto das duas dimensões da *comunicação* sobre as *emoções positivas*, tendo-se concluído que a *comunicação* explica 13,6% da variabilidade das *emoções positivas*, todavia apenas a *comunicação iniciada pelos pais* demonstrou ser um preditor significativo. Ainda que a *comunicação iniciada pelos filhos* não seja estatisticamente significativa, apresenta um efeito na direção esperada, *i.e.*, estabelece uma relação positiva com as *emoções positivas*. Deste modo, conclui-se que a *comunicação iniciada pelos filhos*, ainda que não leve ao aumento de *emoções positivas*, reduz a ocorrência das *emoções negativas*, ou seja um aumento da *comunicação iniciada pelos filhos* leva a um decréscimo da ocorrência de *emoções negativas*.

A análise semântica dos *itens* da dimensão *comunicação iniciada pelos filhos* “Os meus pais dão-me atenção quando quero contar como foi o meu dia de escola” (item 7) e “Os meus pais ouvem-me atentamente quando lhes explico qualquer assunto novo que aprendi” (item 9) e a comparação com os restantes *itens* da *comunicação*, permite concluir que se trata de *itens* que remetem para o processo cognitivo ‘atenção’, concretamente a atenção que os pais prestam quando os filhos iniciam o diálogo (“Os meus pais dão-me atenção quando quero contar...” e “Os meus pais ouvem-me atentamente quando lhes explico...”). Assim sendo, este resultado parece sugerir que os alunos se sentem menos zangados, ansiosos, desanimados e com menos vergonha quando os pais lhe dão um tipo específico de *suporte* (apoio), *i.e.*, um *suporte* (apoio) atencional. Neste sentido, este *suporte* (apoio) particular decorrente da *comunicação iniciada pelos filhos*, distingue-se pelas suas características da dimensão *suporte* da escala utilizada na presente investigação. Eccles e Harold (1996) tinham já chamado a atenção para a existência de um conjunto de variáveis exógenas importantes que subjazem ao *envolvimento parental*, tendo destacado os recursos psicológicos dos pais, onde se inclui a atenção.

De acordo com o supra enunciado, apenas a *comunicação iniciada pelos pais* demonstrou ser um preditor significativo das *emoções positivas*, sendo que esta variável estabelece uma relação positiva com as *emoções positivas*. Este resultado corrobora as conclusões de Ruivo (2014), que sugere existir uma correlação positiva entre as emoções sentidas pelos alunos em momentos de envolvimento de forma positiva e as práticas de *envolvimento parental* de *comunicação* (assim como de *suporte*).

Neste sentido, quanto mais frequentes são as práticas de *comunicação iniciada pelos pais*, mais frequentemente os alunos vão associar esse momento de *envolvimento parental* a *emoções positivas*. Este resultado é explicado pelo facto de um maior envolvimento dos pais no processo de escolarização dos filhos, concretamente uma maior *comunicação*, levar a uma maior prevalência de *emoções positivas*, indutoras de ação, energia e esforço, que fortalecem a motivação e promovem a

aprendizagem e o desempenho académico (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002; Pekrun, et al., 2007).

No seguimento da análise realizada, avaliou-se a variância explicada do *suporte* sobre as *emoções positivas*, tendo-se concluído que o *suporte* explica cerca de 36,4% da variabilidade das *emoções positivas*, i.e., o *suporte* incrementa a ocorrência de *emoções positivas*. Este resultado corrobora as conclusões de Espinho (2014) e Ruivo (2014), que já tinham sugerido que a frequência da prática de *envolvimento parental* de *suporte* às tarefas escolares (a par da *comunicação*) estabelece uma correlação positiva com as *emoções positivas* sentidas pelos alunos. Este resultado é, mais uma vez, explicado pelo facto de um maior envolvimento dos pais no processo de escolarização dos filhos, concretamente um maior *suporte*, levar a uma maior prevalência de *emoções positivas*, indutoras de ação, energia e esforço, que fortalecem a motivação e promovem a aprendizagem e o desempenho académico (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002; Pekrun, et al., 2007).

Na senda do exposto, a  $H_1$  e  $H_2$  são confirmadas, na medida em que se verifica o efeito das práticas de *envolvimento parental* de *suporte* e *comunicação* sobre as *emoções positivas*, sendo o *suporte* a prática de *envolvimento parental* que apresentou maior efeito sobre as *emoções positivas*. Cumpre realçar a importância das conclusões obtidas no sentido em que a investigação tem vindo a chamar a atenção para o facto do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos parecer constituir um preditor importante dos seus resultados escolares (Hoover-Dempsey et al., 2005). Neste sentido, a escola deverá assumir um papel preponderante na fomentação do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, criando espaços de abertura para a ocorrência de momentos de *suporte* e *comunicação* entre pais e filhos.

Com efeito, as decisões dos pais relativamente às suas práticas de envolvimento podem ser influenciadas pelas escolas, pois estas podem tomar medidas para os pais melhorarem a sua perceção no que concerne ao seu papel na escolaridade dos filhos, tornando-o num papel ativo e eficaz, e adaptar os pedidos de envolvimento dos pais em função das suas circunstâncias e contextos de vida (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Tendo em consideração o segundo objetivo do trabalho, no que concerne à relação entre ciclo de escolaridade e práticas de *envolvimento parental*, não existem diferenças estatisticamente significativas entre as práticas de *envolvimento parental* analisadas e o ciclo de estudo, o que infirma a  $H_3$ . Todavia, apesar de estatisticamente não ser significativa, demonstrou-se que a *comunicação iniciada pelos filhos* é superior no 1.º ciclo comparativamente ao 2.º de escolaridade, sendo as restantes dimensões mais frequentes no 2º ciclo. A não confirmação da hipótese pode dever-se

aos anos de escolaridade do 1º. ciclo que integram o presente estudo, concretamente o 3º. e 4º. ano, por se tratar de dois anos que se encontram temporalmente próximos do 2º. ciclo (5º. e 6º. ano).

Green et al. (2007) estudaram o *envolvimento parental* no 1º. e 2º. ciclos de escolaridade, tendo verificado que o *envolvimento parental* decresce em função do aumento da idade das crianças, todavia os autores recorreram à percepção dos pais de crianças entre o 1º. e 6º. ano. Ou seja, os participantes e anos de estudo (apesar dos ciclos serem iguais) são distintos do presente trabalho.

Também Figueiredo (2009) analisou o *envolvimento parental* em ciclos de escolaridade diferentes (2º. e 3º. ciclo de escolaridade). Concretamente, a autora pretendeu compreender como a percepção das solicitações das crianças e da escola influenciam o envolvimento das mães em dois anos de escolaridade, nomeadamente o 6º. e o 9º. ano. Foi possível concluir que as mães dos alunos do 6º. ano se envolvem mais na escolaridade dos filhos, quando solicitadas, em comparação com as mães dos alunos do 9º. ano, tendo corroborado os resultados obtidos no estudo de Green et al. (2007) que defende que o envolvimento das mães varia à medida que a criança vai crescendo. A explicação para este declínio poderá dever-se a diversos fatores, mormente as características da criança (*e.g.*, idade e ano de escolaridade), crescente complexidade dos conteúdos curriculares a par da diminuição da percepção de eficácia dos pais na ajuda académica que podem prestar, menor solicitação dos filhos mais velhos em relação ao envolvimento dos pais devido à sua crescente autonomia, e menor solicitação das escolas e dos professores (Figueiredo, 2009).

No que concerne à diminuição da percepção de eficácia dos pais supra mencionada por Figueiredo (2009), cumpre realçar as conclusões de Hoover-Dempsey e Sandler (1995). Os autores analisaram os fatores que estão subjacentes às decisões dos pais para se envolverem, concluindo pela existência de três tipos de variáveis psicológicas, mormente a construção papel, a percepção de auto-eficácia e as percepções de solicitações para a participação por parte da escola, dos professores e das crianças. Com efeito, os pais envolvem-se na educação dos filhos porque desenvolvem uma conceção de papel de pai que inclui um envolvimento ativo, pois possuem, por um lado, sentimentos de auto-eficácia positivos para ajudar os filhos na sua escolaridade e, por outro, percecionam as solicitações de envolvimento das suas crianças (e das escolas) (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Uma vez que os pais tomem a decisão básica de se envolverem, escolhem formas específicas para o fazerem, que são moldadas, entre outros fatores, pela percepção parental das suas competências e conhecimentos no domínio da escolaridade (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). De acordo com o exposto, julgamos que os pais dos alunos do 2º.

ciclo de escolaridade não vivenciam ainda, em comparação com os do 1º. ciclo, uma tal crescente complexidade dos conteúdos curriculares que permita diminuir a sua percepção de eficácia na ajuda académica que podem prestar, continuam no 2º. ciclo a adotar práticas de *envolvimento parental* de *suporte* e *comunicação*. Neste sentido, julga-se que os pais não sentem uma menor capacidade para apoiar eficazmente os novos desafios que se encontram subjacentes ao 2º. ciclo, em comparação com o 3º. e 4º. ano, sendo este último ano, até há bem pouco tempo, conhecido como um ano escolar mais complexo por compreender a realização de exames nacionais finais.

Neste sentido, julgamos que as conclusões que agora se extraem, encontram-se circunscritas aos anos em análise (3º. e 4º. ano em comparação com o 5º. e 6º. ano), não sendo coerente a generalização destas conclusões para estudos em que se compara o 1º. e 6º. ano ou o 6º. e o 9º.

No que concerne ao 9º. ano, acresce considerar que Deslandes e Bertrand (2005) defendem que os pais destes alunos podem considerar que os mesmos já são capazes de assumir comportamentos de auto-responsabilidade face aos trabalhos de casa, sendo a ajuda daqueles prestada apenas quando solicitada pelos filhos. De acordo com o exposto, julga-se que no 6º. ano, com 12 anos de idade na sua maioria, os alunos encontram-se ainda prestes a iniciar a adolescência, não exibindo uma autonomia expressivamente diferente da que é exibida pelos alunos do 4º. ano, pelo que continuam a solicitar a suporte parental na realização dos trabalhos de casa por manifesta incapacidade de auto-responsabilidade, a qual deverá ser característica de alunos mais velhos. Com efeito, por uma lado, no 9º. ano, com 15 anos de idade na sua maioria, os alunos estão em plena fase da adolescência a experienciar novos papéis sociais, que passam pela crescente independência e autonomia em relação aos pais e aproximação em relação aos pares e, por outro, os pais tendem a perceber uma diminuição de auto-eficácia devido à complexidade das matérias e objetivos curriculares. Neste sentido, torna-se coerente que a solicitação do *suporte* às tarefas escolares e a *comunicação* sobre a escolaridade seja menor quando comparado o 9º. com o 6º. ano, sugerindo o presente estudo que não seja plausível que o mesmo se verifique quando comparado o 5º. e 6º. ano com o 3º. e 4º. ano.

Cumprе realçar que, independentemente do nível de escolaridade dos filhos (Eccles & Harold, 1996), está comprovada a associação entre o *envolvimento parental* e o sucesso académico, nomeadamente baixas taxas de abandono e retenção escolar (Hoover-Dempsey et al., 2005), pelo que, mais uma vez, se reitera que a escola deverá fomentar o *envolvimento parental*, mesmo nos ciclos mais elevados, não constituindo a crescente idade dos alunos uma barreira ao envolvimento descrito.

Quanto à relação entre ciclo de escolaridade e *emoções*, ainda que no 1º ciclo de escolaridade as *emoções positivas* sejam mais frequentes, não existem diferenças significativas entre os dois ciclos em análise, o que infirma a H<sub>4</sub>, revelando-se coerente com a não confirmação da H<sub>3</sub>. Com efeito, se a literatura refere que um maior envolvimento dos pais no processo de escolarização dos filhos leva a uma maior prevalência de *emoções positivas* (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002; Pekrun, et al., 2007), mas se no 1º. ciclo de escolaridade não se verifica um maior envolvimento dos pais, em comparação com o 2º. ciclo, logo torna-se coerente que não se verifique no 1º. ciclo uma maior prevalência de *emoções positivas*.

De acordo com o terceiro objetivo do trabalho, pretendemos compreender e interpretar os resultados da investigação quantitativa através do recurso ao *focus group*, de modo a explicar melhor o alcance e a profundidade das *emoções* dentro da população específica a que se destinou, concretamente a turma mista de 3º. e 4º. ano, e no contexto específico do apoio (*suporte*) parental aos trabalhos de casa. Considerou-se importante estudar o apoio parental aos trabalhos de casa, pois estes consistem numa estratégia educativa frequentemente utilizada pelos professores, como complemento à aprendizagem realizada em sala de aula, que requer o apoio dos pais.

Foi possível constatar o papel preponderante da mãe no processo educativo, na senda do defendido por Pedro (2010), verificando-se que este papel se estende à tarefa de apoio à realização dos trabalhos de casa.

Os alunos mencionaram a situação em que os pais tiram dúvidas sobre a matéria e o tirar dúvidas sobre o que é pedido como situações positivas (*i.e.*, a tarefa e não a relação), o que vai ao encontro do que é defendido por Pomerantz, Wang e Fei-Yin Ng (2005), os quais advogam que uma das principais razões para os pais ajudarem as crianças nos trabalhos de casa parece ser a incerteza das crianças a respeito de como fazer os mesmos.

Pomerantz, Wang e Fei-Yin Ng (2005) salientaram que os pais podem vivenciar irritação e aborrecimento por sentirem que as crianças não estão a trabalhar de forma construtiva. Por seu turno, os participantes mencionaram como situações negativas o facto dos pais não perceberem ou se demonstrarem incapazes de explicar a matéria dos trabalhos de casa, levando os alunos a não entenderem o que os pais explicam. Neste sentido, o presente estudo levanta a seguinte questão: “*A incapacidade de realização das crianças não poderá dever-se, em parte, à ineficácia de apoio por parte dos pais?*”, razão que poderia explicar o facto das crianças não trabalharem de forma construtiva. Independentemente das razões, sabe-se que este efeito negativo pode ser prejudicial para o funcionamento motivacional e emocional das crianças, na medida em que, quando os pais

se demonstram irritados e frustrados, afetam a motivação intrínseca para a aprendizagem das crianças e as emoções das mesmas, pois na interação com as crianças os pais transmitem diretamente a sua negatividade (*e.g.*, ira e ansiedade) (Pomerantz, Wang & Fei-Yin Ng, 2005). Este facto foi, aliás, mencionado por uma criança quando referiu que “*A minha mãe fica zangada porque eu não entendo o que ela explica. E quando eu não percebo o que a minha mãe me está a explicar, ela volta a explicar de outra forma para eu entender mas é aos gritos. E eu não percebo... e sinto-me mal!*”. Todavia, apesar da influência negativa que um apoio parental não assertivo pode exercer nas crianças, a literatura defende benefícios para os pais decorrentes do *envolvimento parental*, que passa pela aquisição de uma maior diversidade de estratégias de apoio à aprendizagem dos filhos e de uma melhor perceção do seu sucesso académico, o que os faz sentirem-se mais capacitados para apoiar os filhos (Hoover-Dempsey & Walker, 2002). Julga-se, portanto, que as situações negativas mencionadas pelos participantes (pais não perceberem ou se demonstrarem incapazes de explicar a matéria dos trabalhos de casa, levando os alunos a não entenderem o que os pais explicam) tenderão a desaparecer com um crescente *envolvimento parental* que será responsável pela aquisição de uma maior diversidade de estratégias de apoio por parte dos pais e uma maior perceção de auto-eficácia por parte destes. Este facto é de extrema importância, na medida em que diversos autores (*e.g.*, Eccles & Harold, 1996; Grolnich & Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et al., 2005) referem o carácter preditor da variável “perceção de auto-eficácia dos pais” para o *envolvimento dos pais*.

Estes resultados alertam-nos para a necessidade de intervir junto dos pais destes alunos, na medida em que o relato das crianças parece sugerir que os pais não se demonstram competentes e eficazes para os apoiar nos trabalhos de casa. Se um futuro relato dos pais for neste sentido, o professor terá de assumir um papel preponderante, modificando o conteúdo da solicitação do apoio parental, concretamente facilitando o *envolvimento parental* no apoio aos trabalhos de casa. Na senda do que é defendido por Hoover-Dempsey, et al. (2005), na medida em que advogam que a escola deverá adaptar os pedidos de *envolvimento dos pais* em função das circunstâncias e contextos de vida dos pais, adotando estratégias educacionais adequadas às interações sociais dos contextos onde os filhos e os pais se encontram inseridos.

Pomerantz, Wang e Fei-Yin Ng (2005) salientam que o *envolvimento dos pais* nos trabalhos de casa pode proporcionar um contexto estruturado para adquirirem conhecimento sobre uma determinada área de interesse e trabalharem em conjunto no sentido de superar obstáculos. Com efeito, as crianças referiram como uma situação positiva o explicar aos pais a matéria do trabalho de casa que estes não sabem, o que proporciona um contexto estruturado e interações divertidas e amorosas, tal como defendido pelos autores.

Uma das crianças referiu a presença e a qualidade do apoio parental como um fator negativo que influencia as suas *emoções* durante os trabalhos de casa, referindo que gosta de fazer os mesmos sozinho, tendo a literatura já referido esta situação (e.g., Knollmann & Wild, 2007). O aluno referiu: “estou a fazer os tpe’s com o meu pai e já percebi o que ele está a explicar e digo-lhe isso, mas ele continua a explicar como se eu não soubesse. E eu não gosto disso e é chato. Isso aborrece-me porque eu não queria que ele estivesse ali comigo. Não quero que ele me ajude, acho divertido fazer sozinho”. Este resultado apoia a divergência presente na literatura no que se refere às *emoções* vivenciadas aquando da presença e qualidade do apoio parental nos trabalhos de casa, sendo que alguns estudos demonstram que os alunos gostam de fazer os trabalhos de casa com apoio parental mais do que fazê-los sozinho (Leone & Richards, 1989; Shumow, 1998, cit. por Knollmann & Wild, 2007), enquanto outros estudos demonstraram que para muitos alunos o *envolvimento parental* nos trabalhos de casa representa uma importante fonte de stress (e.g., Dirks, Klein-HaeBling, & Lohaus, 1994; Spirito, Stark, Grace, e Stamoulis, 1991, cit. por Knollmann & Wild, 2007), o que é comprovado pelo testemunho de uma criança, que mencionou sentir-se nervoso e com “um nó na barriga” sempre que tem de estudar com a mãe, referindo que detesta essa situação.

Quanto à percepção das *emoções positivas*, as crianças relatam as mesmas *emoções* por si vivenciadas e as experienciadas pelos pais (i.e., ambos sentem-se, maioritariamente, contentes, felizes e satisfeitos). O mesmo não se verifica nas *emoções negativas*, sendo somente a zanga relatada por duas crianças como a *emoção negativa* experienciada pelos pais, enquanto os crianças admitiram sentir-se tristes, furiosos, zangados, aborrecidos, desanimados, ansiosos, cansados, chateados, excitados e nervoso. Nestas *emoções*, as crianças colocaram a tónica nas suas vivências e admitiram ser o *pivot* da resolução da situação ao mencionarem ser os próprios a ter a iniciativa. Também nestas *emoções*, a tónica deixou de ser somente a tarefa e passou a ser considerada também a relação como fonte indutora de tais *emoções*, tendo sido bastante mencionada a situação em que os pais interrompem o que os filhos estão a fazer para que estes façam os trabalhos de casa. Julga-se que seria benéfico para a relação entre ambos a negociação de um horário para a realização dos trabalhos de casa, de modo a evitar a situação descrita. A comprovar a pertinência desta sugestão está o relato de uma aluna que, perante tal situação, admite que a mãe lhe dá a opção do trabalho de casa ser feito num momento acordado por ambas e que esse facto põe termo à situação e *emoções negativas*.

De realçar ao nível da tarefa, a referência dos alunos ao conteúdo negativo dos trabalhos de casa, considerando a matéria fácil, “seca” e uma perda de tempo, assim como a menção à facto de já trabalharem muito tempo na escola, o que levanta o véu para a discussão das vantagens e

desvantagens da existência dos trabalhos de casa. A professora da turma em análise demonstra-se sensível à argumentação dos alunos, sendo esta a razão pela qual apenas envia trabalhos para casa uma vez por semana e concede cinco dias para a realização e entrega dos mesmos.

A título complementar e exploratório, analisou-se a relação entre as variáveis sexo e reprovações e as *emoções* e práticas de *envolvimento parental*. Relativamente à variável sexo e *emoções*, os dados revelaram que o sexo feminino apresenta valores mais elevados, e estatisticamente significativos, comparativamente ao sexo masculino no que diz respeito às *emoções positivas*, e o sexo masculino apresenta um valor superior e estatisticamente significativo no que respeita às *emoções negativas*. Este resultado não segue a linha de investigação de Pekrun (2009), o qual sugeriu que os alunos do sexo feminino apresentam maiores níveis de ansiedade, desânimo e vergonha e menores níveis de prazer e orgulho do que os alunos do sexo masculino. Com efeito, segundo o autor, os alunos do sexo feminino apresentam um maior nível de *emoções negativas* comparativamente ao sexo masculino. Todavia, as conclusões de Pekrun (2009) enquadram-se num estudo que compara as *emoções* dos alunos em função do sexo relativamente à disciplina de matemática, pelo que podemos estar diante de uma situação que não permite generalização para as demais disciplinas ou contextos educativos, tendo em conta as características singulares da disciplina em questão (*e.g.*, grau de dificuldade e exigência). Este aspeto parece-nos bastante importante, pois Pekrun estudou as *emoções* específicas vivenciadas pelos alunos em contexto universitário e num ambiente de aprendizagem particular que é a aquisição de competências de matemática, não sendo esse o contexto nem o ambiente de análise do presente estudo, na medida em que pretendemos analisar as *emoções* vivenciadas pelos alunos em contexto de *envolvimento parental* no ambiente específico de *suporte* aos trabalhos de casa e *comunicação* sobre a escolaridade. Pelo exposto, parece-nos importante a realização de futuras investigações neste contexto e ambiente particular, dada a importância das *emoções positivas* no desempenho académico, na medida em que a literatura postula que estas são *emoções* de ativação (*i.e.*, indutoras de ação, energia e esforço) que fortalecem a motivação e promovem a aprendizagem (Pekrun, 2006), pelo que o processo de aprendizagem em casa será facilitado perante uma maior presença de *emoções positivas*.

Relativamente à variável número de reprovações e *emoções*, os dados revelaram uma associação positiva e significativa com a ocorrência de *emoções negativas*, ou seja, à medida que aumentam o número reprovações, aumenta também a perceção de *emoções negativas*. Estes resultados corroboram as conclusões do estudo de Espinho (2004), no qual se demonstrou que os alunos que já reprovaram sentem mais vergonha, desânimo e aborrecimento/ zanga (*i.e.*, *emoções negativas*) do que os alunos que não reprovaram. Parece-nos que estes resultados se revelam

de extrema importância devido a duas ordens de razões. Por um lado, quando os alunos apresentam baixos níveis de controlo percebido apresentam *emoções negativas* como a ansiedade e a zanga (Pekrun et al., 2007), pelo que a reprovação pode contribuir para o baixo nível de controlo percebido. A ser assim, é possível sugerir que a reprovação possa ter uma relação com as crenças relacionadas com o controlo e o valor subjetivo relativamente às atividades de realização e aos seus resultados, o que afeta as avaliações dos alunos e, conseqüentemente, as *emoções* vivenciadas, no caso o despoletar de *emoções negativas*. Isto porque as avaliações sobre o controlo e o valor são antecedentes diretos das *emoções de realização* (Pekrun et al., 2007). Por outro, acresce considerar o efeito negativo das *emoções negativas* no desempenho e na aprendizagem, especificamente do desânimo e aborrecimento/ zanga que são *emoções negativas* desactivadoras (Pekrun et al., 2002, Pekrun, 2006). Deste modo, revela-se de extrema importância intervir junto dos alunos que reprovaram no sentido de alterar as suas avaliações sobre o controlo e o valor subjetivo e, conseqüentemente, os mecanismos motivacionais e cognitivos com efeito nos resultados académicos.

No que concerne à variável número de reprovações e práticas de *envolvimento parental*, a variável reprovações estabelece uma associação negativa e significativa com as práticas de *comunicação iniciada pelos filhos* e *suporte*, o que significa que a perceção destas práticas de *envolvimento parental* diminui com o número de reprovações. Estes resultados são consistentes com as conclusões obtidas no estudo de Espinho (2014), no qual se concluiu que os alunos que não reprovaram percebem mais práticas de *envolvimento parental* do que os alunos que já reprovaram, sendo que o mesmo estudo demonstrou que os pais possuem mais práticas de *comunicação* e *suporte* com os filhos que não reprovaram.

Pelo exposto, os resultados obtidos sublinham a importância da necessidade de reflexão acerca do papel das *emoções de realização* em contexto de *envolvimento parental* e a sua relação com o clima vivenciado em casa entre pais e filhos no contexto de aprendizagem decorrente da realização dos trabalhos de casa.

## VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatámos que o ciclo de estudos não é uma variável importante quando se pretende compreender as diferenças entre as *emoções* e as práticas de *envolvimento parental* de *suporte* e *comunicação* no final do 1º. ciclo e 2º. ciclo de escolaridade, pelo que estudos futuros deverão considerar o início do 1º. ciclo de escolaridade. Acresce considerar que as *emoções* decorrentes das práticas de *suporte* e *comunicação* foram analisadas somente na perspetiva dos alunos. Contudo, sendo estes contextos marcadamente relacionais em que os pais assumem igual destaque, seria importante analisar o modo como as *emoções* vivenciadas em casa são percebidas pelos pais, *i.e.*, como os pais percebem o *suporte* dado aos seus filhos e como os pais percebem a *comunicação* com os mesmos. De salientar a importância de estudos futuros aprofundarem a relação entre as variáveis *emoções* e *envolvimento parental*, pelo que seria pertinente incluir mais *emoções positivas* (no presente estudo apenas se incluiu o prazer) e mais dimensões do *envolvimento parental*. Seria também importante analisar se as *emoções* sentidas no final do ano (a recolha dos dados foi realizada em abril e maio), são semelhantes às do meio e início do mesmo, pelo que se sugere a realização de um estudo longitudinal para se perceber se a vivência das *emoções* é um fenómeno estável ou, se pelo contrário, se vai alterando.

Cumpramos realçar a utilização do *focus group*, uma metodologia complementar aos questionários, que se revelou fundamental para compreender com maior profundidade as *emoções* vivenciadas no momento de apoio (*suporte*) parental aos trabalhos de casa, que não teria sido possível com a utilização exclusiva da metodologia quantitativa.

Julgamos que do presente estudo se extraem duas conclusões fundamentais para a intervenção educacional. Por um lado, o estudo demonstrou que o número de reparações estabelece uma associação positiva e significativa com a ocorrência de *emoções negativas*, pelo que se julga de extrema importância intervir junto dos alunos que reprovaram no sentido de alterar as suas avaliações sobre o controlo e o valor subjetivo e, conseqüentemente, os mecanismos motivacionais e cognitivos com efeito nos resultados académicos. Por outro, ficou demonstrado que as práticas de *envolvimento parental* em análise estabelecem uma associação positiva e significativa com as *emoções positivas*, donde se conclui que um maior envolvimento dos pais no processo de escolarização dos filhos (concretamente um maior *suporte* e *comunicação*) levará a uma maior prevalência de *emoções positivas* indutoras de ação, energia e esforço, que fortalecem a motivação e promovem a aprendizagem e o desempenho académico (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2002; Pekrun, et al., 2007), ou seja a investigação tem vindo a chamar a atenção para o facto do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos parecer constituir um preditor importante dos

seus resultados escolares (Hoover-Dempsey et al., 2005). Neste sentido, a escola deverá assumir um papel preponderante na fomentação do envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos, criando espaços de abertura para a ocorrência de momentos de *suporte* e *comunicação* entre pais e filhos.

Pelo exposto, este trabalho representa mais um alicerce para as investigações que têm vindo a demonstrar que o *envolvimento parental* e as *emoções positivas* são preditores positivos do desempenho académico. E chama a atenção para a necessidade das escolas tomarem medidas para os pais melhorarem a sua perceção no que concerne ao seu papel na escolaridade dos filhos, tornando-o num papel ativo e eficaz, ao nível do *suporte*, às tarefas escolares no geral e em particular aos trabalhos de casa, e da *comunicação* com os filhos.

## VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bryman, A., & Cramer, D. (2003). *Análise de dados em Ciências Sociais: Introdução às Técnicas utilizando o SPSS para Windows (3ª edição)*. Oeiras: Celta.
- Cruz, O., & Ducharne, M. (2006). Intervenção na parentalidade – o caso específico da formação para pais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12(13), 295-309.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal – realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1993). *Os professores e as famílias – a colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368.
- Deslandes & Bertrand (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In J. Booth (ed). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Epstein, J., Coates, L., Salinas, K., Sanders, M., & Simon, B. (1997). *School family and community partnerships*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Espinho, R. (2014). *Envolvimento parental e emoções* (Dissertação de Mestrado, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa).
- Figueiredo, M. (2009). *O envolvimento das mães no 6.º e 9.º anos de escolaridade dos filhos*. (Dissertação de Mestrado, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa).
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of the parental involvement process. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.
- Greene, S., & Hogan, D. (2005). *Researching children's experience: Exploring children's views through focus groups*. London: Sage.

- Grolnick, W., & Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252. doi:10.2307/1131378
- Gutman, L., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 223–248. doi:10.1023/A:1005108700243
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make difference? *Teacher College Record, 97*(2), 311-331.
- Hoover-Dempsey, K., & Walker, J. (2002). *Family-school communication: A report for the Metropolitan Nashville Public Schools*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*(2), 105–130.
- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education, 22*(1), 63-76.
- Marôco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: ISPA.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics (6ª edição)*. Pêro Pinheiro, Portugal: ReportNumber, Lda.
- Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C., & Pereira, M. (2015). Emoções em contexto académico: relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica, 4*(33), 407-424. doi: 10.14417/ap.1050
- Morgado, J., Marôco, J., Miguel, M., Machado, R., & Dias, C. (2006). Percepção de estilos parentais e suporte social em adolescentes – relação com o comportamento em contexto escolar. *VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*.

- Oliveira, T. (2002). *Teses e dissertações: recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editora RH.
- Pedro, I. (2010). *Funções parentais no processo educativo e de escolarização dos filhos* (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Lisboa).
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2009). Global and local perspectives on human affect: implications of the controlvalue theory of achievement emotions. In M. Wosnitza, S. Karabenick, A. Efklides & P. Nennering (Eds.). *Contemporary motivation research: from global to local perspectives* (pp. 97-115). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Pekrun, R., Elliot, A., & Maier, M. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115-135.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp.13-36). Amsterdam: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. (2005). Achievement emotions questionnaire (AEQ) – User’s manual. Manuscrito não publicado.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students’ self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pomerantz, E., Wang, Q., & Fei-Yin Ng, F. (2005). Mothers’ affect in the homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41(2). 414-427. doi:10.1037/0012-1649.41.2.414
- Ruivo, M. (2014). *Envolvimento parental na escolaridade dos filhos: emoções e qualidade percebidas por alunos do 2.º e 3.º ciclo* (Dissertação de Mestrado, ISPA, Lisboa).

- Seal, D., Bogart, L., & Ehrhardt, A. (1998). Small group dynamics: The utility of focus group discussions as a research method. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 2(4), 253-266. doi:1089-2699/M/S3.00
- Sheldon, S. & Epstein, J. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Silva, P. (1997). A acção educativa - um caso particular: o dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (pp. 61 - 75). Lisboa: Livros Horizonte.

## IX. ANEXOS

### Anexo A – Tabelas de frequência das variáveis sociodemográficas

Ano					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	3,00	36	37,1	37,1	37,1
	4,00	23	23,7	23,7	60,8
	5,00	18	18,6	18,6	79,4
	6,00	20	20,6	20,6	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Idade					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	7,00	1	1,0	1,0	1,0
	8,00	20	20,6	20,6	21,6
	9,00	26	26,8	26,8	48,5
	10,00	18	18,6	18,6	67,0
	11,00	16	16,5	16,5	83,5
	12,00	12	12,4	12,4	95,9
	13,00	3	3,1	3,1	99,0
	14,00	1	1,0	1,0	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Estatísticas		
Idade		
N	Válido	97
	Ausente	0
Média		9,8351
Desvio Padrão		1,51162
Mínimo		7,00
Máximo		14,00

Nacionalidade					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Portuguesa	94	96,9	96,9	96,9
	Outra	3	3,1	3,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Sexo					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	M	59	60,8	60,8	60,8
	F	38	39,2	39,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

ApoioTPC					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Mãe	40	41,2	41,2	41,2
	Pai	13	13,4	13,4	54,6
	MãePai	34	35,1	35,1	89,7
	Avós	2	2,1	2,1	91,8
	Ninguém	8	8,2	8,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

Reprovações					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	,00	77	79,4	79,4	79,4
	1,00	12	12,4	12,4	91,8
	2,00	8	8,2	8,2	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

## Anexo B – Questionário “Os meus pais e a minha escolaridade”



Este trabalho faz parte de um estudo desenvolvido no ISPA-Instituto Universitário, onde procuramos compreender o que os pais fazem para ajudar os filhos na sua escolaridade e como estes se sentem quando os pais (ou substitutos) os apoiam.

A tua ajuda para este estudo é muito importante. Para isso pedimos-te que respondas a este questionário assinalando com um círculo a opção de resposta que mais se aproxima da tua opinião. Por favor, não deixes questões por responder.

***Agradecemos a tua colaboração.***

### **Dados do Aluno(a):**

Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: F M

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Quem te ajuda normalmente nas coisas da escola? Pai Mãe Outro: Quem? \_\_\_\_\_

Quantas vezes reprovaste: 0 1 2 3 4 5 Em que ano(s)? \_\_\_\_\_

#### **Pai:**

Idade: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Habilitações:

1º. Ciclo (1º. ao 4º. ano)

2º. Ciclo (5º. e 6º. ano)

3º. Ciclo (7º. ao 9º. ano)

Secundário

Licenciatura

Mestrado ou Mais

#### **Mãe:**

Idade: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_

Habilitações:

1º. Ciclo (1º. ao 4º. ano)

2º. Ciclo (5º. e 6º. ano)

3º. Ciclo (7º. ao 9º. ano)

Secundário

Licenciatura

Mestrado ou Mais

### **EXEMPLOS**

	Nunca	Rara-mente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequen-temente	Muito Frequen-temente
1. Vou ao cinema.	1	2	3	4	5	6
2. Ando de bicicleta.	1	2	3	4	5	6

### *Os Meus Pais e a Minha Escolaridade*

I. Os pais, por vezes, apoiam os filhos na sua escolaridade. Em baixo estão apresentadas algumas situações. Por favor, assinala com que frequência elas ocorreram contigo este ano letivo.

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequentemente	Muito Frequentemente
<i>1.1. Os meus pais procuram saber como me sinto na escola.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.2. Os meus pais conversam comigo sobre as minhas dificuldades na escola.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.3. Os meus pais conversam comigo sobre as matérias que damos na aula.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.4. Os meus pais perguntam-me sobre as datas e as notas dos testes.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.5. Os meus pais perguntam-me se tenho trabalhos de casa para fazer.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.6. Os meus pais ajudam-me a organizar os dossiers, cadernos e o material escolar.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.7. Os meus pais dão-me atenção quando quero contar como foi o meu dia de escola.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.8. Os meus pais fazem a revisão da matéria para os testes comigo.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.9. Os meus pais ouvem-me atentamente quando lhes explico qualquer assunto novo que aprendi.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.10. Os meus pais ajudam-me a esclarecer dúvidas sobre matérias da escola.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.11. Os meus pais ajudam-me a resolver dificuldades na realização dos trabalhos de casa.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.12. Os meus pais conversam comigo sobre as informações que são enviadas pela escola.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.13. Os meus pais ajudam-me a corrigir os trabalhos de casa.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.14. Os meus pais procuram informação comigo para a realização de trabalhos da escola.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.15. Os meus pais mostram-se contentes quando eu lhes falo sobre a escola.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.16. Os meus pais falam comigo sobre a forma como me comporto na sala de aula.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>1.17. Os meus pais organizam comigo os tempos de estudo.</i>	1	2	3	4	5	6

II. As afirmações que se seguem dizem respeito ao que podes sentir quando os teus pais te ajudam nas tarefas escolares. Indica, por favor, como te sentes nas situações apresentadas.

	Nunca	Raramente	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Frequen- temente	Muito Frequen- temente
2.1. Gosto quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares.	1	2	3	4	5	6
2.2. Quando me ajudam nas coisas da escola, os meus pais acabam por se zangar comigo.	1	2	3	4	5	6
2.3. Fico nervoso(a) por os meus pais não me saberem ajudar nas tarefas da escola.	1	2	3	4	5	6
2.4. Sinto-me envergonhado(a) quando os meus pais percebem que não consigo aprender ou fazer o que me explicam.	1	2	3	4	5	6
2.5. Sinto-me desanimado(a) quando penso que os meus pais me vão ajudar a estudar.	1	2	3	4	5	6
2.6. Zango-me quando os meus pais ralham comigo porque não presto atenção ao que me explicam.	1	2	3	4	5	6
2.7. Sinto-me bem quando converso com os meus pais sobre as coisas da escola.	1	2	3	4	5	6
2.8. Quando os meus pais me ajudam a estudar e se apercebem que sei tão pouco, evito olhar para eles.	1	2	3	4	5	6
2.9. Quando os meus pais me ajudam, gostava de poder desistir.	1	2	3	4	5	6
2.10. Zango-me quando os meus pais me explicam coisas da escola.	1	2	3	4	5	6
2.11. Sinto-me nervoso(a) quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares.	1	2	3	4	5	6
2.12. Fico satisfeito(a) quando os meus pais me ajudam.	1	2	3	4	5	6
2.13. Fico envergonhado(a) quando não sei a resposta às perguntas que os meus pais me fazem sobre a matéria.	1	2	3	4	5	6
2.14. Quando os meus pais me ajudam fico tão desanimado(a) que fico sem vontade de continuar.	1	2	3	4	5	6
2.15. Quando converso com os meus pais sobre as notas zangamo-nos.	1	2	3	4	5	6
2.16. Fico tão nervoso de dizer alguma coisa mal quando os meus pais me ajudam, que prefiro não dizer nada.	1	2	3	4	5	6
2.17. Gosto que os meus pais me expliquem assuntos da escola em que tenho dúvidas.	1	2	3	4	5	6
2.18. Fico envergonhado(a) quando os meus pais percebem que não consigo fazer as coisas.	1	2	3	4	5	6
2.19. Por mais que os meus pais me ajudem sinto que nunca irão conseguir ensinar-me.	1	2	3	4	5	6
2.20. Fico zangado(a) quando os meus pais se zangam comigo porque eu não quero a ajuda deles nas coisas da escola.	1	2	3	4	5	6
2.21. Quando não percebo alguma coisa que os meus pais me explicam fico nervoso(a).	1	2	3	4	5	6
2.22. Sinto-me bem quando os meus pais trabalham comigo.	1	2	3	4	5	6

<i>2.23. Gosto que os meus pais me ajudem a organizar o meu estudo.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>2.24. Sinto-me envergonhado(a) quando os meus pais me ajudam.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>2.25. Como fico tão desanimado(a) com a ajuda dos meus pais, nem consigo prestar atenção.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>2.26. Fico zangado(a) quando os meus pais me ajudam nas tarefas escolares.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>2.27. Fico preocupado(a) quando não sei responder às perguntas que os meus pais me fazem sobre a matéria.</i>	1	2	3	4	5	6
<i>2.28. Fico zangado(a) quando converso com os meus pais sobre as notas.</i>	1	2	3	4	5	6

***Obrigada!***

## Anexo C – Qualidades métricas da escala práticas de envolvimento parental

### Sensibilidade dos Itens

	Estatísticas										
	N		Média	Mediana	Desvio Padrão	Assimetria	Erro de assimetria padrão	Curtose	Erro de Curtose padrão	Mínimo	Máximo
	Válido	Ausente									
PPC1	97	0	5,206	6	1,274	-1,538	,245	1,425	,485	1	6
PPC2	97	0	4,690	5	1,387	-1,075	,245	,514	,485	1	6
PPC3	97	0	4,618	5	1,496	-,939	,245	-,104	,485	1	6
PPC4	97	0	5,340	6	1,290	-2,120	,245	3,649	,485	1	6
PPC5	97	0	5,247	6	1,307	-1,815	,245	2,533	,485	1	6
PPS6	97	0	3,659	4	1,925	-,209	,245	-1,478	,485	1	6
PPC7	97	0	5,103	6	1,365	-1,544	,245	1,603	,485	1	6
PPS8	97	0	4,463	5	1,797	-,792	,245	-,818	,485	1	6
PPC9	97	0	5,185	6	1,269	-1,762	,245	2,464	,485	1	6
PPS10	97	0	5,195	6	1,178	-1,717	,245	2,847	,485	1	6
PPS11	97	0	5,061	6	1,412	-1,650	,245	1,935	,485	1	6
PPC12	97	0	4,927	5	1,324	-1,237	,245	,927	,485	1	6
PPS13	97	0	4,597	5	1,753	-1,077	,245	-,233	,485	1	6
PPS14	97	0	4,299	5	1,621	-,709	,245	-,617	,485	1	6
PPC15	97	0	5,061	6	1,170	-1,195	,245	,971	,485	1	6
PPC16	97	0	4,556	5	1,743	-,891	,245	-,617	,485	1	6
PPS17	97	0	4,041	4	1,830	-,530	,245	-1,134	,485	1	6

### Validade

#### Primeira análise fatorial exploratória

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,766
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	651,491
	df	136
	Sig.	,000

Componente	Variância total explicada								
	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,919	34,815	34,815	5,919	34,815	34,815	3,411	20,067	20,067
2	1,591	9,359	44,175	1,591	9,359	44,175	2,831	16,651	36,719
3	1,453	8,546	52,720	1,453	8,546	52,720	2,245	13,208	49,926
4	1,031	6,065	58,785	1,031	6,065	58,785	1,506	8,859	58,785
5	,996	5,858	64,644						
17	,131	,773	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa <sup>a</sup>				
	Componente			
	1	2	3	4
PPC1		,604		
PPC2		,771		
PPC3		,513		
PPC4				
PPC5				,692
PPS6	,623			
PPC7			,819	
PPS8	,620			
PPC9			,847	
PPS10				
PPS11	,510			
PPC12		,507		,652
PPS13	,698			
PPS14	,692			
PPC15		,617	,543	
PPC16		,639		
PPS17	,702			

Método de Extração: Análise de Componente Principal.  
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.<sup>a</sup>  
a. Rotação convergida em 18 iterações.

### Segunda análise fatorial exploratória

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,766
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	651,491
	df	136
	Sig.	,000

Variância total explicada									
Componente	Valores próprios iniciais			Somos de extração de carregamentos ao quadrado			Somos rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,919	34,815	34,815	5,919	34,815	34,815	3,727	21,924	21,924
2	1,591	9,359	44,175	1,591	9,359	44,175	2,989	17,581	39,505
3	1,453	8,546	52,720	1,453	8,546	52,720	2,247	13,215	52,720
4	1,031	6,065	58,785						
17	,131	,773	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa <sup>a</sup>			
	Componente		
	1	2	3
PPC1		,596	
PPC2		,743	
PPC3			
PPC4			
PPC5	,520		
PPS6	,629		
PPC7			,803
PPS8	,597		
PPC9			,849
PPS10	,527		
PPS11	,557		
PPC12		,653	
PPS13	,738		
PPS14	,713		
PPC15		,649	,529

PPC16		,669
PPS17	,695	

---

Método de Extração: Análise de Componente Principal.  
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.<sup>a</sup>  
a. Rotação convergida em 6 iterações.

---

*Terceira análise fatorial exploratória*

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,769
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	529,679
	df	91
	Sig.	,000

Variância total explicada									
Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	5,119	36,561	36,561	5,119	36,561	36,561	3,281	23,436	23,436
2	1,588	11,342	47,903	1,588	11,342	47,903	2,691	19,218	42,654
3	1,397	9,981	57,884	1,397	9,981	57,884	2,132	15,230	57,884
4	,988	7,056	64,940						
14	,163	1,163	100,000						

---

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

---

	Matriz de componente rotativa <sup>a</sup>		
	Componente		
	1	2	3
PPC1		,586	
PPC2		,711	
PPS6	,638		
PPC7			,819
PPS8	,616		
PPC9			,864
PPS10	,541		
PPS11	,599		
PPC12		,712	
PPS13	,734		
PPS14	,733		
PPC15		,658	,522
PPC16		,672	
PPS17	,701		

---

Método de Extração: Análise de Componente Principal.  
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.<sup>a</sup>  
a. Rotação convergida em 6 iterações.

---

## Índices de KMO para a análise Fatorial Exploratória (Valores de Referência)

Valor de KMO	Recomendação relativamente à AFE
]0.9; 1.0]	Excelente
]0.8; 0.9]	Bom
]0.7; 0.8]	Médio
]0.6; 0.7]	Medíocre
]0.5; 0.6[	Mau mas ainda aceitável
≤ 0.5	Inaceitável

### Fiabilidade (Dimensão *Suporte*)

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,820	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
PPS6	27,6598	48,623	,480	,813
PPS8	26,8557	48,500	,539	,800
PPS10	26,1237	53,672	,588	,798
PPS11	26,2577	51,172	,596	,792
PPS13	26,7216	48,057	,579	,793
PPS14	27,0206	47,729	,663	,779
PPS17	27,2784	47,724	,559	,797

### Fiabilidade (Dimensão *Comunicação Iniciada pelos Pais*)

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,760	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
PPC1	19,2371	17,766	,503	,726
PPC2	19,7526	16,438	,572	,701
PPC12	19,5155	17,690	,480	,733
PPC15	19,3814	17,593	,593	,701
PPC16	19,8866	14,602	,536	,724

### Fiabilidade (Dimensão *Comunicação Iniciada pelos Filhos*)

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,755	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
PPC7	5,1856	1,611	,608	.
PPC9	5,1031	1,864	,608	.

## Sensibilidade das Dimensões

<b>Estatísticas</b>		
Suporte		
N	Válido	97
	Ausente	0
Assimetria		-,821
Erro de assimetria padrão		,245
Curtose		,147
Erro de Curtose padrão		,485

<b>Estatísticas</b>		
Comunicação Iniciada pelos Pais		
N	Válido	97
	Ausente	0
Assimetria		-,696
Erro de assimetria padrão		,245
Curtose		-,484
Erro de Curtose padrão		,485

<b>Estatísticas</b>		
Comunicação Iniciada pelos Filhos		
N	Válido	97
	Ausente	0
Assimetria		-1,544
Erro de assimetria padrão		,245
Curtose		1,785
Erro de Curtose padrão		,485

## Anexo D – *Qualidades métricas da escala emoções*

### Sensibilidade dos Itens

	<b>Estatísticas</b>										
	N		Média	Mediana	Desvio Padrão	Assimetria	Erro de assimetria padrão	Curtose	Erro de Curtose padrão	Mínimo	Máximo
	Válido	Ausente									
EPR1	97	0	5,216	6	1,260	-1,759	,245	2,675	,485	1	6
EZA2	97	0	2,164	1	1,624	1,290	,245	,463	,485	1	6
EAN3	97	0	2,422	1	1,836	,940	,245	-,660	,485	1	6
EVE4	97	0	2,412	1	1,880	,965	,245	-,642	,485	1	6
EDE5	97	0	1,773	1	1,425	1,844	,245	2,340	,485	1	6
EZA6	97	0	2,721	2	1,846	,622	,245	-1,091	,485	1	6
EPR7	97	0	5,206	6	1,338	-1,799	,245	2,377	,485	1	6
EVE8	97	0	2,030	1	1,590	1,375	,245	,661	,485	1	6
EDE9	97	0	1,639	1	1,363	2,195	,245	3,804	,485	1	6
EZA10	97	0	1,484	1	1,021	2,077	,245	3,179	,485	1	5
EAN11	97	0	1,649	1	1,346	2,183	,245	3,753	,485	1	6
EPR12	97	0	5,278	6	1,247	-1,992	,245	3,545	,485	1	6
EVE13	97	0	2,752	3	1,732	,563	,245	-,874	,485	1	6
EDE14	97	0	1,793	1	1,506	2,002	,245	2,796	,485	1	6
EZA15	97	0	1,896	1	1,350	1,488	,245	1,373	,485	1	6
EAN16	97	0	2,381	1	1,787	,946	,245	-,549	,485	1	6
EPR17	97	0	5,092	6	1,486	-1,736	,245	2,037	,485	1	6
EVE18	97	0	2,494	2	1,809	,811	,245	-,815	,485	1	6
EDE19	97	0	2,010	1	1,544	1,403	,245	,679	,485	1	6
EZA20	97	0	1,793	1	1,492	1,936	,245	2,566	,485	1	6
EAN21	97	0	2,329	2	1,724	1,091	,245	-,188	,485	1	6
EPR22	97	0	5,340	6	1,360	-2,289	,245	4,426	,485	1	6

EPR23	97	0	5,299	6	1,430	-2,094	,245	3,286	,485	1	6
EVE24	97	0	1,597	1	1,312	2,394	,245	4,922	,485	1	6
EDE25	97	0	1,577	1	1,297	2,235	,245	3,892	,485	1	6
EZA26	97	0	1,505	1	1,173	2,829	,245	7,721	,485	1	6
EAN27	97	0	3,103	3	1,839	,306	,245	-1,281	,485	1	6
EZA28	97	0	1,835	1	1,504	1,729	,245	1,753	,485	1	6

## Validade

### Primeira análise fatorial exploratória

Teste de KMO e Bartlett			
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.			,791
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado		1284,252
	df		378
	Sig.		,000

Variância total explicada									
Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	7,627	27,240	27,240	7,627	27,240	27,240	3,894	13,908	13,908
2	3,522	12,578	39,817	3,522	12,578	39,817	3,363	12,011	25,919
3	1,880	6,714	46,531	1,880	6,714	46,531	2,764	9,871	35,790
4	1,742	6,220	52,751	1,742	6,220	52,751	2,422	8,649	44,439
5	1,342	4,794	57,546	1,342	4,794	57,546	2,197	7,845	52,285
6	1,175	4,197	61,743	1,175	4,197	61,743	2,016	7,199	59,484
7	1,072	3,830	65,573	1,072	3,830	65,573	1,487	5,309	64,793
8	1,034	3,694	69,267	1,034	3,694	69,267	1,253	4,473	69,267
9	,832	2,973	72,240						
28	,131	,467	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa <sup>a</sup>								
	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
EPR1		,770						
EZA2				,717				
EAN3								,713
EVE4				,613				
EDE5					,692			
EZA6				,635				
EPR7								
EVE8						,714	,743	
EDE9				,503				
EZA10			,719					
EAN11			,610					
EPR12		,798						
EVE13				,547				
EDE14					,591			
EZA15					,721			
EAN16	,751							
EPR17		,646						
EVE18	,680							
EDE19	,697							
EZA20								
EAN21	,639							
EPR22		,869						
EPR23		,727						
EVE24						,758		
EDE25			,707					
EZA26								
EAN27	,512							
EZA28								

Método de Extração: Análise de Componente Principal.  
 Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.  
 a. Rotação convergida em 10 iterações.

*Última análise fatorial exploratória*

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,791
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	966,211
	df	210
	Sig.	,000

Variância total explicada									
Componente	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	6,490	30,907	30,907	6,490	30,907	30,907	6,453	30,727	30,727
2	3,273	15,586	46,493	3,273	15,586	46,493	3,311	15,767	46,493
3	1,481	7,052	53,546						
21	,143	,679	100,000						

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Matriz de componente rotativa <sup>a</sup>		
	Componente	
	1	2
EAN21	,732	
EDE25	,730	
EAN11	,710	
EAN16	,708	
EVE13	,706	
EDE19	,693	
EVE18	,657	
EDE14	,630	
EVE4	,626	
EVE24	,592	
EAN3	,586	
EDE9	,583	
EZA28	,575	
EZA10	,523	
EZA20	,521	
EVE8	,508	
EPR22		,874
EPR12		,763
EPR1		,763
EPR17		,737
EPR23		,717

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.<sup>a</sup>

a. Rotação convergida em 3 iterações.

### Fiabilidade (Dimensão *Emoções Positivas*)

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,838	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
EPR1	21,0103	19,135	,667	,799
EPR12	20,9485	19,529	,634	,808
EPR17	21,1340	18,555	,571	,827
EPR22	20,8866	17,289	,789	,763
EPR23	20,9278	18,963	,567	,827

### Fiabilidade (Dimensão *Emoções Negativas*)

Estatísticas de confiabilidade	
Alfa de Cronbach	N de itens
,898	16

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
EAN3	29,7835	215,588	,524	,894
EVE4	29,7938	212,332	,572	,892
EVE8	30,1753	223,729	,440	,896
EDE9	30,5670	224,165	,519	,893
EZA10	30,7216	231,911	,458	,895
EAN11	30,5567	220,083	,633	,890
EVE13	29,4536	211,855	,642	,889
EDE14	30,4124	219,516	,569	,891
EAN16	29,8247	210,334	,649	,888
EVE18	29,7113	212,332	,599	,890
EDE19	30,1959	216,076	,633	,889
EZA20	30,4124	223,641	,478	,895
EAN21	29,8763	210,901	,666	,888
EVE24	30,6082	224,782	,526	,893
EDE25	30,6289	220,215	,657	,889
EZA28	30,3711	222,590	,498	,894

### Sensibilidade das Dimensões *Emoções Positivas* e *Emoções Negativas*

Estatísticas		Emoções_Positivas	Emoções_Negativas
N	Válido	97	97
	Ausente	0	0
Assimetria		-1,961	1,116
Erro de assimetria padrão		,245	,245
Curtose		4,106	,689
Erro de Curtose padrão		,485	,485
Mínimo		1,00	1,00
Máximo		6,00	5,00

## **Anexo E – Guião do focus group**

*Os pais, por vezes, apoiam os filhos na realização dos trabalhos de casa (TPC). Certo?*

*O que eu quero saber é o que vocês sentem quando os vossos pais vos ajudam nessas tarefas escolares. Ou seja, vocês podem sentir-se, por exemplo, contentes/ satisfeitos, zangados/ aborrecidos, ansiosos, envergonhados ou desanimados.*

### Emoções Positivas

*1. Recordam-se de alguma situação em que os vossos pais vos ajudaram nos TPC's e em que se tenham sentido bem, satisfeitos, orgulhosos, contentes?*

[identificação da situação e do sentimento]

*2. Como é que vocês se sentiram? E os vossos pais? Por que é que acham que correu bem a realização do TPC?*

[foco no processo (pais e filhos): dimensão afetiva]

*3. Disseram aos pais que ficaram contentes? Ou a alguém que não os pais?*

[com quem falaram sobre isso]

### Emoções Negativas

*1. Recordam-se de alguma situação em que não se tenham sentido bem, por exemplo, zangados, aborrecidos, tristes, ansiosos, envergonhados ou desanimados? [identificação da situação e do sentimento]*

*2. Como é que vocês se sentiram? E os vossos pais? Por que é que acham que correu mal a realização do TPC?*

[foco no processo (pais e filhos): dimensão afetiva / Como evoluiu? Resolveram? Quanto tempo demorou? Quem tomou a iniciativa?]

*3. Disseram aos pais que não se sentiam bem? Ou a alguém que não os pais?*

[com quem falaram sobre isso]

Anexo F – Folha de registo



Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Procuramos compreender o apoio dos pais (ou outros familiares) na realização dos trabalhos de casa (TPC). A sua ajuda (pais ou outros familiares que prestam apoio aos alunos na realização dos TPC) para este estudo é muito importante. Agradecemos a sua colaboração.

A Professora Marta enviou TPC para ser realizado de dia 12 a 16 de maio e para ser entregue dia 17 (terça-feira). Por favor, preencha os itens da tabela assinalando a frequência com que as situações referidas ocorreram, recorrendo à escala *Não* (0), *Um Pouco* (1) ou *Bastante* (2). Por favor, não deixe questões por responder.

	Quinta-Feira Dia 12			Sexta-Feira Dia 13			Sábado Dia 14			Domingo Dia 15			Segunda-Feira Dia 16		
	0 Não	1 Um Pouco	2 Bastante	0 Não	1 Um Pouco	2 Bastante	0 Não	1 Um Pouco	2 Bastante	0 Não	1 Um Pouco	2 Bastante	0 Não	1 Um Pouco	2 Bastante
1. Dei apoio na realização do TPC.															
2. A comunicação com o meu filho durante o apoio aos TPC's foi negativa.															
3. Ajudei a resolver as dificuldades na realização dos TPC's.															
4. O meu filho fez os TPC com autonomia.															
5. Ajudei o meu filho a corrigir os TPC's.															
6. Fiz a revisão da matéria com o meu filho sobre a temática do TPC.															
7. A comunicação com o meu filho durante o apoio aos TPC's foi positiva.															
8. Procurei informação com o meu filho para a realização do TPC.															
9. A interação com o meu filho durante o apoio aos TPC's foi negativa.															
10. O meu filho evidenciou frustração.															

11. O meu filho evidenciou persistência.															
12. O meu filho demonstrou satisfação na realização dos TPC's.															
13. O meu filho demonstrou aborrecimento na realização dos TPC's.															
14. A interação com o meu filho durante o apoio aos TPC's foi positiva.															

*(continua no verso)*



Em relação à semana toda como considera que foi a interação com o filho (a) no apoio aos TPC's (assinale no número correspondente):

Muito Negativa	Negativa	Mais ou Menos	Positiva	Muito Positiva
1	2	3	4	5

*Obrigada pela sua colaboração!*

## Anexo G – Correlações entre as práticas de envolvimento parental e emoções

Correlações						
		Emoções_Positi vas	Emoções_Negati vas	Comunicação_Pa is	Comunicação_Fi lhos	Suporte
Emoções_Positivas	Correlação de Pearson	1	-,055	,354**	,288**	,603**
	Sig. (2 extremidades)		,590	,000	,004	,000
	N	97	97	97	97	97
Emoções_Negativas	Correlação de Pearson	-,055	1	,027	-,284**	-,018
	Sig. (2 extremidades)	,590	,790	,005	,005	,857
	N	97	97	97	97	97
Comunicação_Pais	Correlação de Pearson	,354**	,027	1	,364**	,516**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,790	,000	,000	,000
	N	97	97	97	97	97
Comunicação_Filhos	Correlação de Pearson	,288**	-,284**	,364**	1	,371**
	Sig. (2 extremidades)	,004	,005	,000	,000	,000
	N	97	97	97	97	97
Suporte	Correlação de Pearson	,603**	-,018	,516**	,371**	1
	Sig. (2 extremidades)	,000	,857	,000	,000	,000
	N	97	97	97	97	97

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

## Anexo H – Efeito da comunicação sobre as emoções positivas

Variáveis Inseridas/Removidas <sup>a</sup>			
Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	Comunicação_Filhos, Comunicação_Pais <sup>b</sup>	.	Inserir

a. Variável Dependente: Emoções\_Positivas  
b. Todas as variáveis solicitadas inseridas.

Resumo do modelo				
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,393 <sup>a</sup>	,154	,136	,98484

a. Preditores: (Constante), Comunicação\_Filhos, Comunicação\_Pais

ANOVA <sup>a</sup>						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	16,629	2	8,315	8,572	,000 <sup>b</sup>
	Resíduo	91,171	94	,970		
	Total	107,800	96			

a. Variável Dependente: Emoções\_Positivas  
b. Preditores: (Constante), Comunicação\_Filhos, Comunicação\_Pais

Coeficientes <sup>a</sup>							
Modelo	Coeficientes não padronizados			Coeficientes padronizados		Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Padrão	Beta	t	Sig.	Tolerância	VIF
1	(Constante)	2,907	,575		5,059	,000	
	Comunicação_Pais	,306	,108	,287	2,820	,006	,867
	Comunicação_Filhos	,164	,091	,183	1,796	,076	,867

a. Variável Dependente: Emoções\_Positivas

Diagnóstico de colinearidade <sup>a</sup>						
Modelo	Dimensão	Autovalor	Índice de condição	(Constante)	Proporções de variância	
					Comunicação_Pais	Comunicação_Filhos
1	1	2,951	1,000	,00	,00	,00
	2	,029	10,014	,07	,34	,94
	3	,020	12,290	,93	,66	,06

a. Variável Dependente: Emoções\_Positivas

## Anexo I – Efeito do suporte sobre as emoções positivas

Variáveis Inseridas/Removidas <sup>a</sup>			
Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	Suporte <sup>b</sup>		Inserir

a. Variável Dependente: Emoções\_Positivas

b. Todas as variáveis solicitadas inseridas.

Resumo do modelo				
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,603 <sup>a</sup>	,364	,358	,84940

a. Preditores: (Constante), Suporte

ANOVA <sup>a</sup>						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	39,260	1	39,260	54,416	,000 <sup>b</sup>
	Resíduo	68,540	95	,721		
	Total	107,800	96			

a. Variável Dependente: Emoções\_Positivas

b. Preditores: (Constante), Suporte

Coeficientes <sup>a</sup>						
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
		B	Erro Padrão	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	2,765	,347		7,967	,000
	Suporte	,554	,075	,603	7,377	,000

a. Variável Dependente: Emoções\_Positivas

## Anexo J – Efeito das práticas de envolvimento parental sobre as emoções negativas

Variáveis Inseridas/Removidas <sup>a</sup>			
Modelo	Variáveis inseridas	Variáveis removidas	Método
1	Comunicação_Filhos <sup>b</sup>	.	Inserir

a. Variável Dependente: Emoções\_Negativas  
b. Todas as variáveis solicitadas inseridas.

Resumo do modelo				
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,284 <sup>a</sup>	,080	,071	,94725

a. Preditores: (Constante), Comunicação\_Filhos

ANOVA <sup>a</sup>						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	7,462	1	7,462	8,316	,005 <sup>b</sup>
	Resíduo	85,241	95	,897		
	Total	92,703	96			

a. Variável Dependente: Emoções\_Negativas  
b. Preditores: (Constante), Comunicação\_Filhos

Coeficientes <sup>a</sup>						
Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		Sig.
		B	Erro Padrão	Beta	t	
1	(Constante)	3,227	,432		7,472	,000
	Comunicação_Filhos	-,236	,082	-,284	-2,884	,005

a. Variável Dependente: Emoções\_Negativas

## Anexo K – Relação entre ciclo e práticas de envolvimento parental

Estatísticas de grupo					
	Ciclo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Comunicação_Pais	1º Ciclo	59	4,8203	,99703	,12980
	2º Ciclo	38	4,9947	,99782	,16187
Comunicação_Filhos	1º Ciclo	59	5,1780	1,20974	,15749
	2º Ciclo	38	5,0921	1,14994	,18655
Suporte	1º Ciclo	59	4,4552	1,03543	,13480
	2º Ciclo	38	4,5038	1,33092	,21590

<b>Teste de amostras independentes</b>										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias				teste-t para Igualdade de Médias				
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Comunicação_Pais	Variâncias iguais assumidas	,037	,848	-,841	95	,403	-,17440	,20745	-,58623	,23744
	Variâncias iguais não assumidas			-,841	79,036	,403	-,17440	,20748	-,58738	,23859
Comunicação_Filhos	Variâncias iguais assumidas	,003	,956	,348	95	,729	,08586	,24686	-,40422	,57594
	Variâncias iguais não assumidas			,352	81,976	,726	,08586	,24414	-,39981	,57153
Suporte	Variâncias iguais assumidas	1,915	,170	-,201	95	,841	-,04855	,24118	-,52736	,43025
	Variâncias iguais não assumidas			-,191	65,153	,849	-,04855	,25453	-,55686	,45976

### Anexo L – Relação entre ciclo e emoções

<b>Estadísticas de grupo</b>					
	Ciclo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Emoções_Positivas	1º Ciclo	59	5,2644	1,01059	,13157
	2º Ciclo	38	5,2158	1,14503	,18575

<b>Teste de amostras independentes</b>										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias				teste-t para Igualdade de Médias				
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Emoções_Positivas	Variâncias iguais assumidas	1,148	,287	,219	95	,827	,04862	,22152	-,39115	,48838
	Variâncias iguais não assumidas			,214	71,895	,831	,04862	,22762	-,40515	,50239

<b>Estadísticas de grupo</b>					
	Ciclo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Emoções_Negativas	1º Ciclo	59	1,8983	,87005	,11327
	2º Ciclo	38	2,1908	1,12490	,18248

<b>Teste de amostras independentes</b>										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias				teste-t para Igualdade de Médias				
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Emoções_Negativas	Variâncias iguais assumidas	3,414	,068	-,1439	95	,153	-,29248	,20327	-,69602	,11106
	Variâncias iguais não assumidas			-,1362	64,862	,178	-,29248	,21478	-,72145	,13648

Anexo M – Unidades de sentido e citações dos alunos no focus group

	Focus Group 1	Focus Group 2	Focus Group 3	Focus Group 4
1. Frequência do apoio dos pais nos tpc's	- <b>Muito Frequente</b> (N1; S) - <b>Nunca</b> (N2; X) <sup>1</sup>	- <b>Às vezes</b> (Mar; Mat; S) - <b>Nunca</b> (Maf) <sup>2</sup>	- <b>Muito Frequente</b> (R; AS; M) - <b>Nunca</b> (I)	- <b>Muito Frequente</b> (Da; Di <sup>3</sup> ; M)
2. Situação específica positiva	- <b>Tirar dúvidas sobre o que é pedido e matéria</b> “Eu, às vezes, tenho dúvidas, não consigo perceber o exercício, a minha mãe explica-me e eu depois já consigo desenvolver melhor o meu pensamento” (S) “Às vezes tenho dúvidas...a minha mãe faz-me mais exercícios para eu decorar, para eu perceber mais sobre aquela matéria” (N1)	- <b>Tirar dúvidas sobre a matéria</b> “Eles ajudaram porque eu não sabia a tabuada” (Mar)	- <b>Tirar dúvidas sobre a matéria</b> “A minha mãe ajuda-me a fazer as contas e depois explica-me e depois eu faço. E quando faço mal, mesmo depois de ela me explicar, ela volta a explicar e eu faço e fico contente e ela também fica” (M)	- <b>Tirar dúvidas sobre a matéria</b> “Eu precisava de ajuda, porque não percebia o tpc... e ela foi ter comigo e ajudou” (Di) - <b>A criança explica aos pais a matéria do tpc que estes não sabem</b> “Eu estava a fazer o diagrama de caule e folha e a minha mãe estava comigo, mas ela não sabia como aquilo se fazia e eu expliquei-lhe. E eu fiquei contente e feliz por ter explicado aquilo à minha mãe e ela ter percebido. E ela também ficou contente” (M) “Tive um tpc em que expliquei aos meus pais a matéria e fiquei contente” (Da)
3. O que sentem os filhos	- <b>Bem, ajudada, feliz, contente, satisfeita, menos preocupado e nervoso</b> “Sinto-me bem... ajudada... feliz... contente por ter conseguido resolver... satisfeita” (S) “Sinto-me bem... eu estava preocupado por não conseguir fazer, a mãe ajudou-me e eu senti-me menos nervoso” (N1)	- <b>Contente, satisfeito</b> “Eu fico contente sempre que faço uma coisa completa” (S) “Eu sinto-me bem quando os meus pais me ajudam nos tpc's” (S) “Fiquei satisfeito” (Mar)	- <b>Contente, bem</b> “Eu fico sempre contente quando os meus pais me ajudam nos tpc's” (R; AS; M) “Não me lembro de nenhuma situação específica, mas quase todos os tpc's correm bem. Eu sinto-me bem e os meus pais também... sinto-me bem quando os meus pais me ajudam” (R) “Às vezes corre bem, outras vezes corre muito bem. E quando faço mal os tpc's, mesmo depois de ela me explicar, ela volta a explicar e eu faço e fico contente e ela também fica” (M)	- <b>Contente, feliz, bem</b> “Há uns dias, eu tinha trabalhos de casa e a minha avó tinha muita coisa para fazer. Eu precisava de ajuda, porque não percebia o tpc, e ela não podia ajudar-me, mas ele teve pena de mim e foi ter comigo e ajudou e eu fiquei tão contente” (Di) “E eu fiquei contente e feliz por ter explicado aquilo à minha mãe e ela ter percebido. E ela também ficou contente” (M) “Fiquei contente” (Da)

<sup>1</sup> A ajuda é dada na escola pela explicadora.

<sup>2</sup> Faz os tpc's sempre sozinha.

<sup>3</sup> Quem ajuda o Di é a avó. O Di vive com a avó e esta é o seu encarregado de educação.

			<p>“Eu também gosto que os meus pais me ajudem” (AS)</p> <p>“Eu, na última vez que fiz os tpc’s com os meus pais, porque não são muitas vezes, correu bem” (I)</p>	<p>“Na maioria das vezes, eu sinto-me bem a fazer os tpc’s, e até fico muito contente de fazer com o meu pai quando os tpc’s são de História, porque ele sabe muito de História” (M)</p>
4. O que sentem os pais	<p><b>- Feliz por eficazmente ter conseguido explicar a matéria e que o filho faça os TPC’s</b></p> <p>“A minha mãe ficou contente por me estar a ajudar e por eu conseguir, com a explicação dela, perceber o exercício. Ficou feliz!” (S)</p> <p>“A minha mãe sente-se feliz por me ajudar a perceber o exercício e a fazer os TPC’s (N1)</p>	<p><b>- Bem, satisfeitos quando ajudam os filhos nos tpc’s</b></p> <p>“Os meus pais também ficaram satisfeitos” (Mar)</p> <p>“Eu sinto-me bem quando os meus pais me ajudam nos tpc’s e eles também... os meus pais também ficam satisfeitos comigo” (S)</p> <p><b>- Contentes quando a filha tem boas notas nos testes, consequência do estudo realizado nos tpc’s</b></p> <p>“Os meus pais ficam contentes com as notas... porque eu estudei nos tpc’s” (Mat)</p>	<p><b>- Contentes, felizes</b></p> <p>“Os meus pais ficaram contentes e felizes por eu participar nas coisas, ter muito entusiasmo nas coisas” (M)</p>	<p><b>- Contente</b></p> <p>“E eu fiquei contente e feliz por ter explicado aquilo à minha mãe e ela ter percebido. E ela também ficou contente” (M)</p>
5. Dizem aos pais que ficaram contentes por eles ajudarem	<p><b>- Agradece a ajuda</b></p> <p>“Digo, às vezes, obrigada...” (N1)</p> <p><b>- Não diz porque a mãe percebe</b></p> <p>“Não digo. A minha mãe percebe” (S)</p>	<p><b>- Agradece a ajuda</b></p> <p>“Disse-lhes que estava muito feliz... e agradei a ajuda” (Mar)</p> <p>“Quando um tpc corre bem, eu digo à mãe que estou contente e ela também fica contente” (Mat)</p> <p>“Eu também digo e fico contente e os meus pais também” (S)</p>	<p><b>- Agradece a ajuda</b></p> <p>“Eu disse-lhes que fiquei muito contente por eles me ajudarem e eles disseram que também estavam muito contentes e felizes comigo porque eu participei e fiz as coisas com atenção” (M)</p> <p>“Eu falo ao jantar com os meus pais sobre o tpc ter corrido bem. E a minha mãe diz: “Muito bem, Mariana. Parabéns!” (M)</p> <p><b>- Não diz nada</b></p> <p>“Eu sinto-me bem quando os meus pais me ajudam, mas não lhes digo nada. Nunca falamos sobre o tpc ter corrido bem” (R)</p> <p>“Eu também gosto que os meus pais me ajudem, mas nunca lhes digo que me senti bem por eles me ajudarem. Eu guardo tudo para mim e escrevo no meu diário” (AS)</p>	<p><b>- Agradece a ajuda</b></p> <p>“Eu disse: “Obrigada avó! Estás sempre lá quando eu preciso!”. E a minha avó agradeceu e ficou contente” (Di)</p> <p><b>- Não diz nada</b></p> <p>“Não disse nada e não falámos” (M)</p> <p>“Não disse que fiquei contente, guardei para mim. Eu não costumo falar com ninguém sobre o que sinto quando faço os tpc’s” (Da).</p>
6. Falam com outros familiares	<p><b>- Não fala com ninguém (N1)</b></p> <p><b>- Fala com a tia (S)</b></p>	<p><b>- Não fala com ninguém (Mar; Mat; S)</b></p>	<p><b>- Não fala com ninguém (R; M; AS)</b></p>	<p><b>- Não fala com ninguém (Di; Da; M)</b></p>

<p>7. Situação específica negativa</p>	<p>- Pais interrompem o que as crianças estão a fazer para que eles façam os TPC's  <i>"Estou no meio de uma coisa e a minha mãe chama-me para eu ir fazer os tpc's (N1). "Eu também!" (S)</i></p> <p>- Não pode estar com os avós porque tem de fazer os tpc's  <i>"Quero conviver com a minha família, com os meus avós que estão lá em casa e tenbo de ir fazer os tpc's" (N1)</i></p> <p>- Matéria e TPC's fáceis e inúteis  <i>"É tudo muito fácil... faço tudo muito facilmente... já dei aquela matéria há muito tempo e tenbo de repetir aquilo tudo outra vez... estamos a dar matéria que já não interessa para a nossa idade e temos que fazer tpc's"" (S)</i>  <i>"Os tpc's são fáceis muitas vezes (N1)</i></p> <p>- Tpc's são uma perda de tempo  <i>"Eu acho que os tpc's são uma perda de tempo... penso que podia estar a fazer coisas melhores e, em vez disso, estou a fazer o que já fiz... sinto que estou a perder o meu tempo de vida, mesmo que seja muito nova e ainda tenha muito tempo para viver" (S)</i></p> <p>- Já trabalham muito na escola  <i>"Nós já passamos 5 dias na escola a trabalhar, estamos 7 horas e meia na escola e só temos 2 horas e 15 minutos de intervalo e eu acho que não devíamos fazer os tpc's" (S)</i>  <i>"Passo muito tempo na escola e depois não vale a pena trabalhar no fim de semana, porque já trabalhamos muito durante a semana e eu tenbo mais coisas para fazer" (N1)</i></p>	<p>- Tpc's são uma "seca"  <i>"Eu fico sempre aborrecido quando faço os tpc's, porque é uma seca"</i>  <i>"Sim, é sempre uma seca" (Mar)</i>  <i>"Eu sinto sempre que é uma seca fazer os tpc's e, por isso, fico sempre aborrecida. Não gosto!" (S)</i></p> <p>- Já trabalham muito na escola  <i>"Se nós já trabalhamos tanto na escola, por que é que temos de fazer os tpc's?" (Mar)</i></p> <p>- Vai para o quarto fazer os tpc's sozinha  <i>"Eu vou fazer os tpc's para o meu quarto sozinha" (Mat)</i></p>	<p>- Pais não percebem/ não são capazes de explicar a matéria dos tpc's  <i>"Eu lembro-me da primeira vez que fiz os tpc's com a minha mãe e, como ela não percebia o tpc e eu também não, foi um pouco complicado... a minha mãe saiu dali zangada... a minha mãe zangou-se comigo porque eu não estava a perceber os tpc's e ela não me conseguia explicar... e foi-se embora e eu tive de fazer os tpc's sozinha" (I)</i></p> <p>- Filhos não entendem o que os pais explicam  <i>"As vezes quando a minha mãe me explica uma coisa que eu não entendo, ela ralha comigo e eu não gosto disso" (M)</i>  <i>"A minha mãe fica zangada porque eu não entendo o que ela explica" (R)</i></p> <p>- Filhos não gostam da matéria  <i>"Às vezes nos tpc's de inglês, eu não gosto nada de inglês, e os meus pais dizem para eu fazer e eu fico zangada e quando estou zangada não consigo fazer nada" (AS)</i></p>	<p>- Pai insiste em ajudar e estar ao lado do filho aquando da realização do tpc, mesmo quando este já sabe a matéria e quer fazer os tpc's sozinho  <i>"Eu, às vezes, estou a fazer os tpc's com o meu pai e já percebi o que ele está a explicar e digo-lhe isso, mas ele continua a explicar como se eu não soubesse. E eu não gosto disso e é chato. E também é chato eu já saber fazer as coisas sozinho e o meu pai estar ali a ajudar quando eu já sei aquilo tudo. Isso aborrece-me porque eu não queria que ele estivesse ali comigo. Mas, obviamente, não digo isso ao meu pai, porque sei que ele ia ficar zangado e eu não quero que ele se zangue comigo. Não quero que ele me ajude, acho divertido fazer sozinho" (M)</i></p> <p>- Tem de estudar com a mãe a matéria para conseguir fazer os tpc's  <i>"Eu quando tenbo de estudar com a minha mãe alguma matéria para fazer os tpc's, eu fico nervoso quando ela me faz perguntas. Sinto um nó na barriga e detesto isso. É chato!" (Da)</i></p>
--	--	--	---	---

<p>8. O que sentem os filhos</p>	<p><b>- Triste, furioso(a), zangado(a) com os tpc's e não com os pais</b>  <i>"Às vezes, não é só furioso, às vezes sinto-me triste... muitas vezes, sinto-me triste ou zangado por ter de fazer os tpc's... fico em modo fúria"</i>  (N1)  <i>"Eu fico, às vezes, zangada e furiosa... sinto-me triste... dá-me fúria"</i> (S)</p>	<p><b>- Zangado</b>  <i>"Eu fico zangado por ter de fazer os tpc's"</i> (S)  <b>- Aborrecido</b>  <i>"Eu fico sempre aborrecido quando faço os tpc's, porque é uma seca"</i>  <i>"Sim, é sempre uma seca. Porque se nós já trabalhamos tanto na escola, por que é que temos de fazer os tpc's?"</i> (Mar)  <i>"Eu sinto sempre que é uma seca fazer os tpc's e, por isso, fico sempre aborrecida. Não gosto!"</i>  (S)</p>	<p><b>- Mal</b>  <i>"Às vezes, sinto-me mal!"</i> (R; AS)  <b>- Zangada</b>  <i>"Eu fico zangada e quando estou zangada não consigo fazer nada"</i> (AS)  <b>- Desanimada</b>  <i>"Eu senti-me desanimada por a minha mãe estar a ralhar sem ter razão. E eu digo que ela não tem razão, mas ela diz que tem"</i> (M)</p>	<p><b>- Ansioso, desanimado, cansado</b>  <i>"Recordo-me de uma situação em que eu estava ansioso por fazer os tpc's e fui estudar com a minha avó só aquela parte da matéria que eu não sabia e precisava para fazer os tpc's e, de repente, comecei a sentir-me desanimado e cansado. Só aconteceu essa vez e eu não sei por que razão isso aconteceu. Na maioria das vezes em que faço os tpc's com a minha avó, eu sinto-me bem"</i> (Di)  <b>- Aborrecido</b>  <i>"Não gosto disso e é chato eu já saber fazer as coisas sozinho e o meu pai estar ali a ajudar quando eu já sei aquilo tudo. Isso aborrece-me porque eu não queria que ele estivesse ali comigo"</i>  (M)  <b>- Chateado, zangado, excitado</b>  <i>"Eu chateio-me e fico zangado e excitado"</i> (M)  <b>- Nervoso</b>  <i>"Fico nervoso quando ela me faz perguntas. Sinto um nó na barriga e detesto isso. É chato!"</i>  (Da)</p>
<p>9. O que sentem os pais/ avó</p>	<p><b>- Mãe concorda</b>  <i>"A minha mãe., como eu já fiz aquilo, também concorda comigo"</i> (S)</p>	<p><b>- Mãe dá opções e não fica zangada</b>  <i>"A minha mãe diz que se eu não faço hoje, posso fazer amanhã... não fico mais zangada com a minha mãe nem ela comigo"</i>  (Mat)</p>	<p><b>- Zangada</b>  <i>"A minha mãe zanga-se muito comigo por causa dos tpc's. A minha mãe fica zangada porque eu não entendo o que ela explica. E, ainda ontem, ela ralhou comigo porque uma amiga dela estava a explicar-me bem a matéria mas eu não estava a entender. E quando eu não percebo o que a minha mãe me está a explicar, ela volta a explicar de outra forma para eu entender mas é aos gritos. E eu não percebo e ela farta-se e vai embora e chama o meu pai para me explicar. Depois ele explica, eu percebo e faço e fica tudo bem"</i> (R)  <i>"Eu fico zangada e a minha mãe também"</i> (AS)</p>	

<p>10. Como resolvem a situação/ zanga</p>	<p>- <b>Escreve no bloco de notas/ diário</b>  <i>“Tenho um bloquinho de notas onde eu escrevo tudo o que sinto, tipo um diário”</i> (S)</p> <p>- <b>Fala com a mãe sobre o assunto</b>  <i>“Sou eu que vou falar com a minha mãe... resolvo fazendo os tpc’s e falo com a minha mãe, desabafando com ela... também tenho um bloquinho de notas onde eu escrevo tudo o que sinto”</i> (S)</p> <p>- <b>Faz os tpc’s</b>  <i>“Eu, às vezes, ficava muito chateada e furiosa por estar a fazer coisas que já tinha feito, mas depois pensava que como era fácil, fazia aquilo rapidamente e depois já podia fazer as coisas que gostava”</i> (S)</p> <p><i>“As vezes, esqueço isso e faço os tpc’s todos certos e assim não preciso corrigir nada”</i> (N)</p> <p>- <b>Faz os tpc’s sozinho sem os pais saberem</b>  <i>“Às vezes, de noite, quando os meus pais estão a dormir, eu faço os tpc’s e quando eles pedem para eu ir fazer e digo que já estão feitos, eles dizem “Ah!” e ficam contentes”</i> (N)</p>	<p>- <b>Fala com a mãe sobre o assunto e esta deixa que o tpc seja feito noutra dia</b>  <i>“Eu digo à mãe que estou aborrecida por ter de fazer os tpc’s e zangada com ela por ela me estar a obrigar a fazer os tpc’s... e a minha mãe diz que se eu não faço hoje, posso fazer amanhã. Dá-me sempre opções... e assim eu fico bem, depois já fico bem disposta e no outro dia já sei que tenho de fazer os tpc’s... fica logo a seguir tudo bem, não fico mais zangada com a minha mãe nem ela comigo... aquilo acaba ali, eu digo que faço no outro dia e depois faço mesmo e isto acontece quase todas as semanas”</i> (Mat)</p> <p>- <b>Faz os tpc’s</b>  <i>“Eu faço os tpc’s no momento, mesmo me sentindo aborrecido ou zangado, porque sei que no outro dia também vou sentir isso, por isso mais vale fazer logo... e não fico zangado com os meus pais por ter de fazer uns trabalinhos, há coisas piores!”</i> (Mar)</p> <p><i>“Eu faço sempre os tpc’s à quarta-feira, porque é o dia em que os meus pais me ajudam... resolvemos no momento”</i> (S)</p>	<p>- <b>Escreve no bloco de notas/ diário</b>  <i>“Eu guardo tudo para mim e escrevo no meu diário”</i> (AS)</p> <p><i>“As vezes, escrevo no meu diário”</i> (M)</p> <p>- <b>Fala com a mãe sobre o assunto</b>  <i>“Eu depois perguntei-lhe por que motivo ela me tinha feito aquilo. Por que me tinha deixado ali sozinha e ela pediu-me Desculpa. E depois ficámos bem”</i> (I)</p> <p><i>“Um dia ela estava a explicar-me uma coisa e eu fiz aquilo mal, e ela foi-se embora fazer o jantar e depois ao jantar nós falámos sobre isso e eu pedi-lhe Desculpa e disse-lhe que ia estar com mais atenção e ela também pediu Desculpa e ficou tudo bem. E depois eu vou falar com a minha mãe, conversamos e fica tudo bem”</i> (M)</p> <p><i>“Vou para o quarto e não a deixo entrar. Depois eu vou para a cozinha, que é onde ela está, conversamos e fazemos a pazes. Eu peço Desculpa e ela também e resolvemos isso e fica tudo bem. Já não voltamos a falar sobre isso”</i> (AS)</p> <p>- <b>A mãe chama o pai para explicar a matéria</b>  <i>“Quando eu não percebo o que a minha mãe me está a explicar, ela volta a explicar de outra forma para eu entender mas é aos gritos. E eu não percebo e ela farta-se e vai embora e chama o meu pai para me explicar. Depois ele explica, eu percebo e faço e fica tudo bem”</i> (R)</p> <p>- <b>Pais deixam que o tpc seja feito mais tarde</b>  <i>“Os pais dizem que os TPC’s ficam para mais tarde e quando o meu irmão chega a casa, eu faço, porque ele é muito bom a inglês e ensina-me”</i> (AS)</p>	<p>- <b>Faz os tpc’s com a ajuda do pai, mesmo não querendo a sua ajuda</b>  <i>“Obviamente, não digo isso ao meu pai, porque sei que ele ia ficar zangado e eu não quero que ele se zangue comigo”</i> (M)</p> <p>- <b>Fala com a mãe sobre o assunto</b>  <i>“Falo com a minha mãe. Digo-lhe que, às vezes, não gosto de fazer os tpc’s com o pai porque eu chateio-me e fico zangado e excitado”</i> (M)</p>
--	---	---	---	---

			<p><b>- Fala com os avós sobre o assunto</b> <i>“Eu falo com os meus avós, eles dizem para eu pensar no que fiz, depois eu digo que fui injusta, peço desculpa e fica tudo bem” (M)</i></p>	
--	--	--	---	--

**Anexo N – Relação entre emoções e envolvimento parental vs. sexo dos alunos**

**Sexo e Práticas de Envolvimento Parental**

<b>Estatísticas de grupo</b>					
	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Comunicação_Pais	M	59	4,7661	1,11736	,14547
	F	38	5,0789	,74477	,12082
Comunicação_Filhos	M	59	5,0339	1,15544	,15043
	F	38	5,3158	1,21600	,19726
Suporte	M	59	4,3317	1,23332	,16056
	F	38	4,6955	,99318	,16111

**Teste de amostras independentes**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Comunicação_Pais	Variâncias iguais assumidas	10,849	,001	-1,521	95	,132	-,31285	,20573	-,72127	,09558
	Variâncias iguais não assumidas			-1,654	94,860	,101	-,31285	,18910	-,68826	,06257
Comunicação_Filhos	Variâncias iguais assumidas	,048	,826	-1,149	95	,253	-,28189	,24532	-,76891	,20512
	Variâncias iguais não assumidas			-1,136	76,122	,259	-,28189	,24807	-,77596	,21218
Suporte	Variâncias iguais assumidas	1,505	,223	-1,526	95	,130	-,36377	,23833	-,83691	,10937
	Variâncias iguais não assumidas			-1,599	90,220	,113	-,36377	,22746	-,81565	,08811

**Sexo e Emoções**

<b>Estatísticas de grupo</b>					
	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
Emoções_Positivas	M	59	5,0441	1,21546	,15824
	F	38	5,5579	,65786	,10672
Emoções_Negativas	M	59	2,1727	1,07706	,14022
	F	38	1,7648	,76359	,12387

Teste de amostras independentes										
		Teste de Levene para igualdade de variâncias				teste-t para Igualdade de Médias				
		Z	Sig.	t	df	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro padrão de diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Emoções_Positivas	Variâncias iguais assumidas	9,820	,002	-2,388	95	,019	-,51383	,21521	-,94107	-,08658
	Variâncias iguais não assumidas			-2,692	92,698	,008	-,51383	,19086	-,89286	-,13480
Emoções_Negativas	Variâncias iguais assumidas	5,500	,021	2,028	95	,045	,40787	,20117	,00850	,80723
	Variâncias iguais não assumidas			2,180	94,056	,032	,40787	,18710	,03638	,77935

### Anexo O – Relação entre emoções e envolvimento parental vs. reprovações

Correlações							
		Reprovações	Emoções_Positivas	Emoções_Negativas	Comunicação_Pais	Comunicação_Filhos	Comunicação_Suporte
Reprovações	Correlação de Pearson	1	-,152	,288**	-,029	-,246*	-,226*
	Sig. (2 extremidades)		,137	,004	,780	,015	,026
	N	97	97	97	97	97	97

\*\* A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).  
\* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).