

Universidades Lusíada

Domingues, José Eduardo Santos

Influência dos estilos parentais e das dificuldades de aprendizagem no envolvimento dos Pais com a Escola

<http://hdl.handle.net/11067/5688>

Metadados

Data de Publicação

2020

Resumo

A parentalidade tem sido amplamente estudada nas últimas décadas, afigurando-se os estilos e o envolvimento parental como fatores que influenciam os filhos em vários domínios. Os alunos com dificuldades de aprendizagem podem ter mais dificuldades em determinados contextos (e.g. escola) e por isto estudar estas variáveis nesta população, especialmente com as mudanças decorrentes do D.L. 54/2018, torna-se particularmente pertinente. O objetivo deste estudo foi o de perceber as relações entre estas...

Parenting has been widely studied in recent decades, with parenting styles and involvement as factors that influence children in several domains. Students with learning difficulties may have more difficulties in certain contexts (e.g. school) and therefore studying these variations in this population, especially with the changes from D.L. 54/2018, becomes relevant. The aim of this study was to detect the relationships between these variables in students with and without learning difficulties. In...

Palavras Chave

Psicologia, Psicologia da educação, Rendimento Escolar, Aspectos Sociais, Personalidade, Teste psicológico - Questionário sociodemográfico, Teste psicológico - Questionário de estilo e dimensões parentais - versão reduzida, Teste psicológico - Questionário de envolvimento entre pais e professores

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-07-03T09:58:21Z com informação proveniente do Repositório

INFLUÊNCIA DOS ESTILOS PARENTAIS E DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENVOLVIMENTO DOS PAIS COM A ESCOLA

Dissertação
para a obtenção
do Grau de Mestre em:
Psicologia da Educação



**INFLUÊNCIA DOS ESTILOS PARENTAIS
E DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
NO ENVOLVIMENTO DOS PAIS COM A ESCOLA**

José Eduardo Santos Domingues

PORTO 2020



**Instituto de Psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



José Eduardo Santos Domingues



**Instituto de Psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

Dissertação
para a obtenção
do Grau de Mestre em:
Psicologia da Educação



**INFLUÊNCIA DOS ESTILOS PARENTAIS
E DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
NO ENVOLVIMENTO DOS PAIS COM A ESCOLA**

José Eduardo Santos Domingues

PORTO 2020

ORIENTAÇÃO:
Professora Doutora Alice Murteira Morgado



**Instituto de Psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



PANTONE 151 C

C: 0

M: 48

Y: 95

K: 0

Agradecimentos

À minha Orientadora, Professora Doutora Alice Murteira Morgado por toda a disponibilidade, compreensão e ajuda prestada, tanto em sala de aula como fora dela. Por todo o conhecimento, pelo cuidado e rigor científico que aplicou e transmitiu na orientação deste trabalho, o meu obrigado.

À Professora Doutora Joana Cruz que teve importantes contribuições para este trabalho e para o meu percurso enquanto aluno.

Deixo também o meu agradecimento à minha colega de turma, Angelina Sampaio por toda a ajuda e colaboração na realização deste trabalho e pela amizade e companheirismo que demonstrou durante este período.

A todos os docentes e profissionais que fizeram parte desta minha jornada na Universidade Lusíada Norte – Porto, pelo seu trabalho e por me terem feito crescer como profissional e pessoa ao longo destes anos.

A todos os meus colegas de turma e de universidade com quem tive o privilégio de interagir.

A todos os meus amigos do Discord, pelos bons momentos partilhados durante a elaboração deste trabalho, à Nicas, ao Gogo, ao Krillin, à Minergi, à Catarina, à Misoni e a todos os outros que fazem as minhas noites e a minha vida mais divertida.

À Inês, pela amizade, companheirismo, por me aturares e pelas conversas parvas que temos.

À Kiara, por tudo em que me ajudas às vezes sem saber, pela amizade que temos e por continuares a ser uma pessoa fantástica.

À Cristiana, pelos momentos de riso que continuamos a partilhar ao longo destes anos, pela tua generosidade, pela amizade, por me ouvires e pelo suporte que proporcionas.

À Diana, que foi das melhores pessoas que conheci na universidade e na vida e que mais contribuíram para a elaboração deste trabalho. Não tenho palavras suficientes para te agradecer todas as horas que disponibilizaste para me ajudar e motivar.

Aos meus pais, sem os quais não seria quem sou hoje, e a toda a minha família, aos que cá estão e aos que já partiram.

A todos os outros que, de forma direta ou indireta, me permitiram alcançar este objetivo.

Resumo

A parentalidade tem sido amplamente estudada nas últimas décadas, afigurando-se os estilos e o envolvimento parental como fatores que influenciam os filhos em vários domínios. Os alunos com dificuldades de aprendizagem podem ter mais dificuldades em determinados contextos (e.g. escola) e por isto estudar estas variáveis nesta população, especialmente com as mudanças decorrentes do D.L. 54/2018, torna-se particularmente pertinente. O objetivo deste estudo foi o de perceber as relações entre estas variáveis relativamente a alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. Neste estudo participaram 80 pais e encarregados de educação (73 do sexo feminino e 7 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 24 e os 59 anos. Utilizou-se o questionário sociodemográfico, o questionário de estilos e dimensões parentais – versão reduzida e o questionário de envolvimento entre pais e professores. Verificou-se a existência de diferenças significativas no envolvimento parental entre pais de filhos com e sem dificuldades de aprendizagem. Encontrou-se também uma relação entre os estilos democrático e autoritário e a dimensão “envolvimento parental e voluntariado na escola”. Com base nos resultados obtidos, conclui-se que, na amostra estudada, o estilo autoritário parece predizer a dimensão “envolvimento parental e voluntariado na escola”. Em suma, os resultados do presente estudo demonstram a importância de intervir com pais e cuidadores no sentido de ajudar os alunos nos vários contextos de socialização. Futuramente seria importante investigar de forma aprofundada as dimensões do envolvimento e dos estilos parentais no sentido de potenciar as capacidades dos alunos.

Palavras-chave: parentalidade, estilos parentais, envolvimento parental, dificuldades de aprendizagem

Abstract

Parenting has been widely studied in recent decades, with parenting styles and involvement as factors that influence children in several domains. Students with learning difficulties may have more difficulties in certain contexts (e.g. school) and therefore studying these variations in this population, especially with the changes from D.L. 54/2018, becomes relevant. The aim of this study was to detect the relationships between these variables in students with and without learning difficulties. In this study, 80 parents and guardians (73 females and 7 males) aged between 24 and 59 years. The sociodemographic questionnaire, the parenting styles and dimensions questionnaire - short form and the parent-teacher involvement inventory – parent version were used. It was found that there are significant differences between the involvement of parents of children with learning difficulties and without learning difficulties. There were also correlates between the “parental involvement and school volunteering” dimension and the democratic and authoritarian styles. Finally, the authoritarian style seems to predict the “parental involvement and school volunteering” dimension. In short, these results show the importance of intervention with parents and guardians in helping students in the various socialization contexts. In the future it would be important to investigate in depth the involvement and parental style dimensions in order to enhance students’ abilities.

Keywords: parenting, parental styles, parental involvement, learning difficulties

Índice

Introdução	8
Estilos Parentais	9
Envolvimento Parental	14
Dificuldades de Aprendizagem	21
Questões de Investigação	26
Objetivos	26
Hipóteses	27
Metodologia	28
Tipo de estudo	28
Variáveis.....	28
Amostra	28
Instrumentos	30
Questionário sociodemográfico	30
Questionário de estilos e dimensões parentais – versão reduzida	30
Questionário de envolvimento entre pais e professores	31
Procedimento.....	33
Recolha de dados	33
Análise de dados.....	34
Resultados	35
Discussão	39
Conclusão.....	42

Implicações.....	42
Limitações	43
Direções futuras.....	44
Referências.....	45

Índice de Tabelas

Tabela 1 Organização dos estilos parentais em função da exigência e da responsividade.....	11
Tabela 2 Modelo do processo de envolvimento parental.....	17
Tabela 3 Caracterização da amostra	29
Tabela 4 Estrutura do QEDP.....	31
Tabela 5 Estrutura do QEPP	32
Tabela 6 Resultados do teste de Mann-Whitney para as dimensões dos estilos parentais	35
Tabela 7 Resultados do teste de Mann-Whitney para as dimensões do envolvimento parental	36
Tabela 8 Correlações entre as dimensões dos estilos parentais e do envolvimento	37
Tabela 9 Análise da influência do estilo parental autoritário e democrático na dimensão do envolvimento parental e voluntariado na escola.....	38

Índice de Figuras

Figura 1 Modelo Integrativo dos Estilos Parentais	12
---------------------------------------------------------	----

Introdução

O presente estudo procurou analisar o papel dos pais no processo de aprendizagem dos filhos. Para isto explorou-se a forma como o envolvimento dos pais com a escola e os estilos parentais se relacionam com este processo em diferentes populações. Com as mudanças subseqüentes da implementação do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, o papel dos pais no percurso escolar dos filhos foi enfatizado, na medida em que estes têm agora um papel muito mais ativo no processo de referenciação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem dos filhos nos diversos contextos. Foi neste âmbito, e para perceber em que medida estas mudanças afetaram o contexto português, que esta investigação se desenvolveu com um foco nestes domínios, que integram o tema abrangente da parentalidade.

A parentalidade tem sido bastante estudada nas últimas décadas, tendo surgido durante os anos 60 na literatura francesa, com o objetivo de destacar a dimensão do processo, assim como o da construção, no exercício da relação desenvolvida entre os pais e os filhos, tendo esta temática sido estudada tanto pela psicologia como outras áreas do saber (Zornig, 2010).

Parentalidade pode ser definida como um “conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade” (Cruz, 2005, p. 13).

Esta tem sido ainda descrita como uma das tarefas mais complexas, árduas e com maiores desafios e responsabilidades para o ser humano (Holden, 2010). Acrescendo a isto, outra característica importante da parentalidade são as suas mudanças constantes, que ocorrem devido às transições desenvolvimentais dos filhos, exigindo adaptações constantes por parte dos pais (Cruz, 2005).

A investigação sobre parentalidade tem tido um foco na relação entre as variáveis parentais e as competências das crianças (Cruz, 2005), sendo que os estilos parentais educativos correspondem a um dos aspetos da relação pais-filhos mais amplamente estudados por autores como Baumrind (1967, 1971), Darling e Steinberg (1993) e Maccoby e Martin (1983).

Estilos Parentais

Baumrind (1967), autor de referência no que diz respeito aos estilos parentais, avaliou os pais segundo quatro dimensões: 1) controlo parental, 2) exigências de maturidade, 3) clareza de comunicação e 4) afeto em relação às interações com os filhos. Os resultados obtidos nestas dimensões foram posteriormente agrupados em três estilos parentais principais: o estilo permissivo, o estilo democrático e o estilo autoritário.

O estilo permissivo caracteriza-se por um comportamento não punitivo e aceitante perante os impulsos e desejos manifestados pela criança, fazendo poucas exigências em termos de responsabilidade e comportamento adequado. Evitam exercer controlo sobre a criança permitindo que a criança regule as suas próprias atividades, sem obedecer a regras estabelecidas (Baumrind, 1968, citado por Baumrind, 1971).

O estilo democrático caracteriza-se por uma abordagem diplomática, na qual as regras são debatidas com a criança, adaptando-as quando necessário aos seus interesses e desejos individuais. No entanto, os pais democráticos não deixam de exercer controlo sobre a criança, de forma racional, expressando valores elevados de exigência e reforçando comportamentos que vão ao encontro aos seus objetivos parentais (Baumrind, 1968, citado por Baumrind, 1971).

O estilo autoritário caracteriza-se pelo controlo e valorização da obediência e da punição a fim de restringir a autonomia da criança e preservar a ordem estabelecida. Os pais

autoritários tentam moldar, controlar e avaliar os comportamentos das crianças de acordo com um determinado padrão de conduta, que assumem como absoluto. A criança tem assim de aceitar o que lhe é dito, não havendo tentativa de comunicar de forma bidirecional (Baumrind, 1968, citado por Baumrind, 1971).

De acordo com Baumrind (1967), as crianças menos exploradoras, autossuficientes e autocontroladas tinham pais com um estilo permissivo, que não exerciam controle ou exigência, mas eram calorosos. As crianças mais autossuficientes, com maior autocontrole, mais exploradoras e mais contentes, tinham pais com um estilo democrático (autoritativo), sendo em simultâneo controladores e exigentes, mas também calorosos, racionais e recetivos. Finalmente, as crianças mais descontentes, desconfiadas e isoladas tinham pais com um estilo autoritário, sendo controladores, desligados e menos calorosos.

Baumrind (1971) definiu ainda um quarto estilo, denominado rejeitante-negligente. Os pais que adotam este estilo parental, além de serem pouco controladores, são também pouco calorosos e podem ainda rejeitar ativamente as suas responsabilidades enquanto pais, tendo filhos que são muito menos competentes comparativamente aos outros estilos.

Estes estilos foram ainda organizados em duas dimensões que se enquadram sob a forma de eixos: 1) a responsividade (ações que são tomadas em resposta às necessidades e exigências da criança no sentido de a tornar mais autorregulada) e 2) a exigência (os pedidos, nível de supervisão e disciplina aplicados à criança), ilustrados na Tabela 1 (Baumrind, 1991a, citado por Darling & Steinberg, 1993; Maccoby & Martin, 1983). Segundo esta organização os pais com estilo democrático apresentam valores altos em ambas as dimensões, os pais com estilo autoritário apresentam valores altos de exigência, mas baixos de responsividade, os pais com estilo permissivo apresentam valores baixos de exigência, mas

altos de responsividade e finalmente os pais com estilo rejeitante-negligente apresentam valores baixos nas duas dimensões.

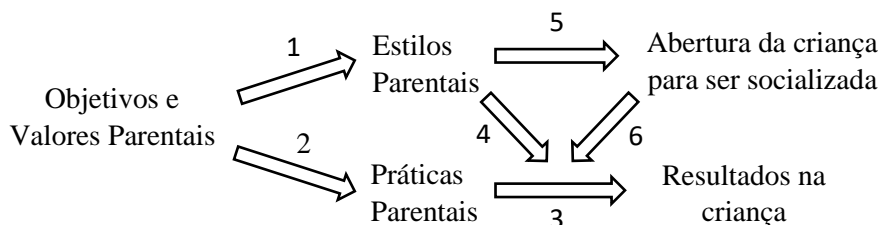
Tabela 1

Organização dos estilos parentais em função da exigência e da responsividade

Responsividade	Exigência	
	Baixa	Alta
Baixa	Rejeitante-Negligente	Autoritário
Alta	Permissivo	Democrático

É importante distinguir estilos parentais de práticas parentais, já que ambos os conceitos, embora relacionados, sejam dissemelhantes. Segundo o modelo integrativo de Darling e Steinberg (1993), os estilos parentais são definidos como o conjunto das atitudes que os pais demonstram e que são comunicadas aos filhos, criando um clima emocional manifestado através dos seus comportamentos. Os mesmo autores conceptualizam práticas parentais como comportamentos definidos pelo seu conteúdo específico e objetivos de socialização, funcionando como um mecanismo através do qual os pais auxiliam diretamente os seus filhos a atingir estes objetivos, e.g. envolvimento (*involvement*) parental, que será abordado à frente.

Diferenciaram desta forma: os estilos parentais, que descrevem as interações entre pais e filhos em geral; das práticas parentais, que se circunscrevem a domínios específicos, i.e., o sucesso académico, a independência e a cooperação entre pares. Contudo, ambos resultam, em parte, dos objetivos e valores dos pais (Darling & Steinberg, 1993).

Figura 1*Modelo Integrativo dos Estilos Parentais*

Nota. Adaptado de “Parenting Style as Context: An Integrative Model”, de N. Darling e L. Steinberg, 1993, *Psychological Bulletin*, 113(3), p. 493

<https://doi.org/10.4324/9781351153683-8>.

De acordo com o modelo integrativo, ilustrado na Figura 1, os objetivos e valores parentais influenciam tanto os estilos parentais (seta 1) como as práticas parentais (seta 2). Contudo as práticas parentais têm uma influência direta nos resultados desenvolvimentais das crianças (seta 3), enquanto os estilos parentais têm uma influência indireta (contextual), atuando como agente moderador da relação entre as práticas parentais e os resultados desenvolvimentais (seta 4), alterando a eficácia destas práticas. A abertura da própria criança para ser socializada, que é diretamente influenciada pelos estilos parentais (seta 5), atua também como um agente moderador desta relação (seta 6) (Darling & Steinberg, 1993).

Os estilos parentais atuam como agente moderador da relação entre as práticas parentais e os resultados desenvolvimentais das crianças a dois níveis: 1) transformando a substância da interação entre pai e filho e 2) influenciando a personalidade da criança (Darling & Steinberg, 1993).

Darling e Steinberg (1993) consideraram no seu modelo que o grau em que a criança manifesta uma determinada característica psicológica ou comportamental, varia em função do grau em que as práticas parentais estão correlacionadas com um resultado específico e o grau em que os estilos parentais são eficazes em influenciar a criança.

A revisão sistemática de Ruiz-Hernández et al. (2019) concluiu que o comportamento dos pais pode afetar o desenvolvimento social e a saúde psicológica, bem como levar a comportamentos de externalização na adolescência e idade adulta. No caso dos estilos parentais, o estilo democrático, baseado na promoção do afeto, comunicação ou autonomia, é benéfico na prevenção dos comportamentos de externalização. Contrariamente, o estilo autoritário, baseado no uso de práticas coercivas e punição física, é um elemento de risco para o desenvolvimento de comportamentos de externalização. É importante notar que para este estudo apenas foram considerados comportamentos de externalização, o *bullying*, a delinquência e os problemas comportamentais. Todavia, trata-se de uma investigação bastante recente que reforça a pertinência do estudo científico destas dimensões no contexto da investigação sobre parentalidade.

Berkien et al. (2012) estudaram, em crianças, comportamentos de externalização e de internalização e o modo como as suas perceções das inconsistências entre os estilos parentais afetam estes comportamentos. Este estudo concluiu que níveis mais elevados de inconsistência, percebida pela criança, entre os estilos parentais do pai e da mãe, estão relacionados com efeitos negativos no bem-estar emocional e comportamental dos filhos. Crianças que percebem maior inconsistência no afeto têm maiores níveis de comportamentos de internalização, enquanto que, crianças que percebem maior inconsistência na sobreproteção têm maiores níveis de comportamentos de internalização e externalização.

Segundo um estudo de Tur-Porcar (2017), o estilo autoritário parece também estar associado ao uso compulsivo de *internet* por parte de adolescentes, especialmente nos rapazes. Também neste estudo, inconsistências entre os estilos parentais, falta de consistência e contradições disciplinares entre os pais parecem orientar os filhos para o uso excessivo da *internet*.

A relação entre os estilos parentais e o envolvimento não é explícita na literatura, embora alguns autores tenham estudado esta relação conceptualizando o estilo parental como mediador dos efeitos do envolvimento, em dimensões como os resultados escolares (Castro et al., 2015; Jeynes, 2005; Paulson, 1994; Steinberg et al., 1992) e a motivação (Gonzalez-DeHass et al., 2005). Não parece, no entanto, haver estudos que abordem de forma quantitativa a relação entre as diferentes dimensões do envolvimento e dos estilos parentais ou que a confirmem explícita e empiricamente.

Envolvimento Parental

De acordo com Spera (2005), o envolvimento parental é considerado uma prática parental, sendo um conceito multidimensional bastante amplo. Existem diferentes operacionalizações deste conceito e bastante inconsistência na sua definição mediante autores e respetivos estudos (Boonk et al., 2018; Castro et al., 2015; Fan & Chen, 2001).

Uma distinção importante a considerar é entre o *involvement* e o *engagement* que embora semelhantes não são conceptualmente iguais. Goodall e Montgomery (2014) fizeram esta distinção, considerando que o *involvement* é “o ato de participar numa atividade, evento ou situação” (Macmillan Dictionary, n.d.) enquanto *engagement* é definido como “o sentimento de estar envolvido numa determinada atividade” (Macmillan Dictionary, n.d.). Assim, o *engagement* é um termo mais abrangente do que o *involvement*, já que o primeiro se refere a um sentimento mais forte de pertença à própria atividade do que no simples

involvement. No caso do *parental engagement*, isto traduz-se num maior sentimento de compromisso com a escola do que no *parental involvement* (Goodall & Montgomery, 2014).

Goodall e Montgomery (2014) propuseram ainda uma visão do *engagement* e do *involvement* num *continuum*, não de forma linear, mas numa tentativa de descrever as complexas redes de interações entre os vários elementos da educação. Nesta proposta focaram a agência, que diz respeito “à capacidade dos pais para atuar (de forma benéfica) em relação à aprendizagem dos seus filhos” (p. 401). Assim, a agência dos pais aumenta ao longo do *continuum*, que é composto por três fases: 1) *parental involvement* com a escola, 2) *parental involvement* com a escolaridade, e 3) *parental engagement* com a aprendizagem dos filhos, sendo que esta última fase é aquela em que os pais exercem mais agência e tomam decisões por si mesmos, embora suportados pela escola. Este *continuum* não é, no entanto, transversal a todos os contextos, sendo aspiracional, objetivando envolver mais os pais na educação dos filhos e, por conseguinte, mais subjetivo. Este estudo irá debruçar-se sobre o *parental involvement*, que é baseado em comportamentos que são mais simples e objetivos de medir do que os comportamentos de *parental engagement*, mais associados a sentimentos de pertença. Daqui em diante o conceito de *parental involvement* irá ser referido como “envolvimento parental”.

Este envolvimento dos pais é frequentemente separado em termos de localização espacial, entre aquele que é levado a cabo em casa e aquele que está relacionado com o envolvimento dos pais com a escola, sendo este último aquele sobre o qual este trabalho vai incidir (Boonk et al., 2018; Puccioni, 2018). O envolvimento em casa envolve estrutura e suporte à aprendizagem e educação em casa, caracteriza-se pelo treino de literacia (e.g. leitura de textos em conjunto, contar histórias, cantar canções) e práticas de numeracia (e.g. contar e identificar formas) (Puccioni, 2018). O envolvimento com a escola está relacionado com as atividades e comportamentos expressos pelos pais na escola, como a comunicação

com os professores, participação nos eventos escolares e voluntariado na escola (Puccioni, 2018; Boonk et al., 2018).

Epstein (1987) distinguiu entre diferentes tipos de envolvimento parental, nomeadamente a nível da localização. Segundo a sua conceptualização existem quatro tipos de envolvimento: 1) obrigações essenciais dos pais (alimentação, vestuário, segurança, saúde, abrigo), 2) comunicação escola-casa, dando informações aos pais acerca da escola e dos seus filhos, 3) envolvimento parental na escola, dando assistência aos profissionais da escola e participando em eventos escolares, e por fim 4) envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa, desenvolvendo e contribuindo para as competências dos filhos. Mais tarde, em 1992, o mesmo autor expandiu esta conceptualização definindo seis tipos de envolvimento parental na escola, adicionando aos quatro já referidos: 5) o envolvimento parental na comunidade e 6) o envolvimento parental no processo de decisão, governança e advocacia.

Grolnick e Slowiaczek (1994) apresentaram outro modelo multidimensional que tinha como foco os recursos alocados pelos pais para auxiliar os esforços dos filhos na escola. Os autores diferenciaram três tipos de envolvimento parental: 1) comportamentos dos pais relativamente à escola, 2) perceção da criança da disponibilidade pessoal e afetiva dos pais e 3) exposição da criança a atividades cognitivas e intelectuais por parte dos pais.

Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 1997) colocaram um maior foco nos pais, propondo um modelo do processo de envolvimento parental, ilustrado na Tabela 2.

Tabela 2*Modelo do processo de envolvimento parental*

Nível 5 - Resultados dos estudantes/filhos		
Conhecimento e capacidades	Sentido de autoeficácia na escola	
Nível 4 - Variáveis mediadoras		
Uso de estratégias desenvolvimentalmente apropriadas pelos pais	Compatibilidade entre as atividades de envolvimento e as expectativas escolares	
Nível 3 - Mecanismos do envolvimento parental que influenciam os resultados escolares das crianças		
Modelação	Reforço	Instrução
Nível 2 - Formas de envolvimento escolhidas pelos pais, influenciadas por:		
Domínios específicos de conhecimento e capacidades dos pais	Combinação das exigências parentais em termos de tempo e energia	Convites específicos e exigências de envolvimento por parte da criança e da escola
Nível 1 - Decisões acerca do envolvimento por parte dos pais, influenciado por:		
Construção do seu papel enquanto pais	Desenvolvimento do sentido de autoeficácia dos pais em ajudar os seus filhos em questões escolares	Convites genéricos e exigências de envolvimento por parte da criança e da escola

Nota. Adaptado de “Why do parents become involved in their children’s education?”, de K. V. Hoover-Dempsey, e H. M. Sandler, 1997, *Review of educational research*, 67(1), p. 4 (<https://doi.org/10.3102/00346543067001003>).

Mais recentemente, Larocque et al. (2011) definiram o envolvimento parental como o investimento feito pelos pais ou cuidadores na educação das crianças, apontando diferentes atividades que demonstram este envolvimento: voluntariado na escola, ajuda nos trabalhos de

casa, participação em funções escolares (nomeadamente participando no processo de decisão) e visitas e partilhas de experiências em sala de aula.

Uma das variáveis que tem sido mais estudada em relação ao envolvimento parental são os resultados académicos (*academic achievement*), no entanto, esta relação nem sempre é consistente na literatura. Alguns estudos referem que o envolvimento parental com a escola parece não ter um impacto tão significativo nos resultados académicos como o levado a cabo em casa (Jeynes, 2005; Benner et al., 2016). Segundo uma revisão de Boonk et al. (2018), as variáveis que têm uma relação mais forte com os resultados académicos são: 1) leitura em casa, 2) altas expectativas dos pais em relação aos resultados académicos dos filhos, 3) comunicação entre pais e filhos acerca de escola e, 4) encorajamento e suporte parental à aprendizagem. O mesmo estudo concluiu ainda que o envolvimento parental não diminui necessariamente com a idade da criança, mas existe uma mudança na forma como este se manifesta. Foram também encontrados vários estudos que questionam a relação entre os resultados académicos e o envolvimento parental, considerando os autores da revisão que é necessário definir com maior clareza os benefícios do envolvimento parental nos resultados académicos.

Estes efeitos positivos do envolvimento parental na escola parecem também se verificar em famílias não tradicionais. A título de exemplo, o estudo de Berryhill (2017) analisou o envolvimento parental na escola em famílias coparentais, e os resultados deste apontaram níveis mais elevados de envolvimento tanto dos pais como das mães numa relação de apoio coparental em crianças. Foi também encontrada uma associação entre o apoio coparental e envolvimento parental em casa, onde se verificou uma associação mais forte para as mães do que para os pais. As relações de apoio estendem-se a outros aspetos da relação entre pais e filhos, nomeadamente o envolvimento com a educação, já que

proporcionam uma base de interações positivas acerca das responsabilidades e papéis em torno da educação dos filhos.

Um estudo de Wei et al. (2019) analisou o envolvimento parental em casa e na escola, utilizando como indicadores a ajuda nos trabalhos de casa e a socialização académica, respetivamente. Os autores verificaram a existência de diferenças neste envolvimento ao longo dos ciclos de ensino (desde o 1º até ao 12º ano), havendo uma diminuição no envolvimento parental na escola e uma diminuição ainda mais pronunciada em casa. Estas diminuições foram explicadas em grande parte pela diminuição dos convites de envolvimento feitos pelas crianças, mas também pelas crenças dos pais acerca do seu papel no envolvimento assim como da sua autoeficácia, e as suas perceções sobre normas de envolvimento.

Stacer e Perruci (2012) analisaram fatores que afetam o envolvimento parental na escola, em casa e na comunidade. Um desses fatores foi o nível socioeconómico, ou seja, quanto maior o nível socioeconómico dos pais, maior o seu envolvimento na escola e na comunidade. Uma maior carga laboral dos pais está relacionada com um menor envolvimento na escola, em casa e na comunidade. O tipo de família, tradicional (pai e mãe) ou monoparental, não se relacionou significativamente com o envolvimento em casa e na escola, embora tenha sido indicador de menor envolvimento na comunidade em famílias tradicionais. O fator mais forte e com um efeito mais consistente no envolvimento parental foram as perceções de oportunidades para se envolver, proporcionadas pela escola, sendo que este efeito também se estendeu aos outros contextos. Finalmente a satisfação com a escola não teve impacto no envolvimento parental na escola, mas teve um impacto negativo no envolvimento em casa e na comunidade. Uma possível explicação apontada pelos autores foi o facto de os pais não sentirem necessidade de se envolver noutros contextos quando se sentem satisfeitos com a escola.

A maior parte da investigação acerca do envolvimento parental tem-se focado em populações gerais, havendo uma falta de estudos acerca do envolvimento parental em populações de alunos com dificuldades de aprendizagem (Yotyodying & Wild, 2019). Mais recentemente, Al-Dababneh (2018) analisou as barreiras ao envolvimento parental em pais de filhos com perturbação de aprendizagem específica (PAE), os resultados sugerem que o fator que mais impede o envolvimento são as crenças parentais acerca da importância desse mesmo envolvimento. Outros fatores como a falta de conhecimento sobre como estabelecer relações colaborativas com os professores e a percepção de que apenas os professores têm conhecimentos necessários para lidar com o processo educativo dos filhos, fazem com que os pais se envolvam menos com a escola.

Finalmente, os pais de filhos com PAE que se encontram num nível socioeconómico mais baixo, têm maior probabilidade de encontrar barreiras para o seu envolvimento com o processo educacional dos filhos. Outro estudo de Musabelliu et al. (2018), focou-se em pais de filhos com diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), sendo que estes pais se percebem como dando menos apoio aos seus filhos e tendo menos aspirações em relação ao futuro deles comparativamente aos pais de filhos sem este diagnóstico.

Yotyodying e Wild (2019) estudaram a comunicação entre a escola e a família, no contexto das dificuldades de aprendizagem, concluindo que os pais de filhos com dificuldades de aprendizagem mantêm uma boa comunicação com a escola, mas que o nível socioeconómico e a exclusão social percebida pelos pais afiguram-se como barreiras para o seu envolvimento.

Dificuldades de Aprendizagem

O conceito de dificuldades de aprendizagem é amplo e difere de país para país. No caso dos Estados Unidos da América (EUA) e do Reino Unido existem definições diferentes para *learning disabilities* e *learning difficulties*. No Reino Unido as *learning disabilities* referem-se a atrasos desenvolvimentais globais que impedem atingir os marcos de desenvolvimento no tempo adequado, as *learning difficulties* referem-se a dificuldades específicas de aprendizagem como a dislexia, a dispraxia ou a perturbação de hiperatividade e déficit de atenção (PHDA). Nos EUA *learning disabilities* são usadas para descrever várias perturbações cognitivas que afetam a aquisição de informação, organização, retenção e compreensão verbal e não-verbal dessa informação, incluindo a dislexia, dispraxia e discalculia, aproximando-se assim do uso do termo *learning difficulties* no Reino Unido. No Reino Unido existe ainda bastante debate entre investigadores acerca da terminologia mais apropriada a usar pelos profissionais de saúde (Gates & Mafuba, 2016).

Até recentemente a prática psicológica foi sendo orientada para o diagnóstico de problemas comportamentais e de aprendizagem, em parte devido à legislação vigente que era baseada no diagnóstico através de testes psicométricos. Assim o foco era no fracasso, déficit ou perturbação intrínseca do aluno, que era integrado numa determinada categoria. Tal abordagem consumia recursos do sistema escolar, sem, contudo, dar pistas para uma intervenção à medida das características específicas de cada aluno. No caso particular das dificuldades de aprendizagem, a avaliação destinava-se a decidir se o aluno tinha ou não dificuldades de aprendizagem, quando na realidade estas dificuldades são distribuídas de forma contínua (Fletcher et al., 2007, citado por Lopes & Almeida, 2015). Estas ideias eram baseadas nos modelos clássicos Interação Aptidão-Tratamento (ATI), que pressupõem que para um determinado tipo de pessoa que apresenta um determinado tipo de problema, existe

uma intervenção específica, no entanto não existe evidência que suporte a sua validade como metodologia de psicologia aplicada (Lopes & Almeida, 2015).

Gutkin (2012) apontou ainda outros problemas com a utilização de modelos médicos no contexto educativo, nomeadamente serem serviços para indivíduos específicos e não para a população geral, o foco na remediação mais do que na prevenção e na intervenção precoce, a criação de uma falta de técnicos para avaliar os problemas assim como o desempoderamento dos pais e professores. Além disto, criticou ainda a ineficácia das intervenções, a falta de validade e fidelidade dos diagnósticos, a falta de validade das intervenções indicadas pelos diagnósticos, a incongruência entre a informação recolhida pelos diagnósticos e a informação necessária para a intervenção eficaz e finalmente a intervenção não focar elementos importantes do meio. Devido a isto, o autor defendeu a mudança deste paradigma médico para um paradigma ecológico, direcionando os serviços para as populações e não para os indivíduos, focando a prevenção e a intervenção precoce ao invés da remediação, empoderando os pais e professores e proporcionando intervenções eficazes e abrangentes a todos os níveis ecológicos relevantes.

Em resposta a estes modelos médicos e no sentido de abordar as dificuldades de aprendizagem de forma abrangente foram desenvolvidos diferentes modelos, como os modelos de Resposta à Intervenção (em inglês, *Response to Intervention - RTI*), que são um tipo de intervenção multinível. Estes organizam-se em três níveis de intervenção. O nível I pressupõe *screenings* periódicos, um currículo e instrução de qualidade e a promoção do comportamento pró-social, sendo aplicado a todos os estudantes e que permite que cerca de 80% dos estudantes tenham sucesso escolar. Quando estas medidas não são suficientes, são aplicadas intervenções de nível II, estas incluem instrução suplementar e intervenção em pequeno grupo focado no desenvolvimento de competências, estas apenas necessitam de ser aplicadas a cerca de 15% dos alunos. Finalmente, o nível III inclui uma avaliação

compreensiva do aluno, instrução e intervenção intensiva individualizada, estando reservado para uma porção reduzida dos alunos, cerca de 5%, que apresentam dificuldades que necessitam de medidas além das contempladas nos dois primeiros níveis. Em todos os níveis a avaliação e monitorização contínua do progresso dos alunos é fundamental e tanto estas como a intervenção devem ser suportadas empiricamente (Brown-Chidsey & Steege, 2010).

Têm sido tecidas algumas críticas aos modelos RTI, nomeadamente que estas não diminuem a carga avaliativa e de trabalho dos docentes e que, no caso específico das dificuldades de aprendizagem, parecem substituir o “*wait for fail*” (dos modelos tradicionais) por um “*watch them fail*”, sem benefício para os alunos e com custos elevados para o sistema educativo (Lopes & Almeida, 2015). Por outro lado, Moats et al. (2010) argumentam que estes modelos: 1) permitem identificar alunos em risco de exibir dificuldades de leitura mais cedo e de forma menos dispendiosa, 2) a intervenção precoce é mais eficaz e menos dispendiosa, 3) a intervenção precoce, não incluindo a educação especial, pode ser suficiente para prevenir ou diminuir dificuldades de aprendizagem, e 4) a sala de aula e a instrução são fatores importantes para melhorar os resultados escolares.

No contexto português a designação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) foi alterada com a mudança do decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, que regia anteriormente a educação especial. Com a entrada em vigor do decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, estes alunos que eram abrangidos pelo decreto-lei anterior deixaram de ser categorizados como alunos com NEE. Em vez disso, os alunos recebem diferentes tipos de apoio por parte da escola, sendo que a maioria dos alunos que integravam as necessidades educativas especiais, passam agora a receber medidas seletivas ou adicionais, existindo ainda medidas universais, à imagem dos modelos RTI, suprarreferidos.

As medidas universais são aplicadas no sentido de promover a participação e a melhoria das aprendizagens, incluindo 1) a diferenciação pedagógica, 2) as acomodações curriculares, 3) o enriquecimento curricular, 4) a promoção do comportamento pró-social, e 5) a intervenção em pequenos grupos (art. 8º do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho).

As medidas seletivas são aplicadas quando as dificuldades manifestadas pelos alunos não são colmatadas com a aplicação das medidas universais, incluem 1) os percursos curriculares diferenciados, 2) as adaptações curriculares não significativas, 3) o apoio psicopedagógico, 4) a antecipação e o reforço das aprendizagens e 5) o apoio tutorial (art. 9º do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho).

Se estes dois primeiros níveis de medidas não forem suficientes para colmatar as dificuldades a diferentes níveis do funcionamento dos alunos, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem, são aplicadas medidas adicionais, incluindo 1) a frequência do ano de escolaridade por disciplinas, 2) as adaptações curriculares significativas, 3) o plano individual de transição, 4) o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e 5) o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (art. 10º do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho).

Os pais ou encarregados de educação devem ter um papel ativo no processo individual do aluno e especificamente nas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (art. 4º do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho). Por tal razão, no presente estudo, considerou-se relevante utilizar as informações fornecidas pelos pais e encarregados de educação acerca da presença e natureza das dificuldades de aprendizagem dos alunos para a avaliação das mesmas.

O trabalho de Adelman e Taylor (2002), analisou os problemas anteriores a estas mudanças a nível político. Consideraram que as leis, à data, não eram suficientes para lidar

com os problemas psicossociais e de saúde mental, tendo demasiado ênfase nas perturbações e deficiências. Para isto propuseram: 1) padrões e expectativas mais altas, 2) foco nos resultados, 3) estratégias para melhorar o suporte académico, 4) passar de um modelo focado nas dificuldades para um paradigma orientado para a resiliência, e 5) delegar o controlo às escolas. Algumas destas propostas foram implementadas com o novo decreto-lei 54/2018, abordado anteriormente. Acrescendo a isto, os autores apontaram que é importante ter um foco nas mudanças políticas que fazem mais sentido, tendo atenção às diferentes visões que diferentes grupos têm do que será mais adequado para abordar os problemas de saúde mental nas escolas.

Liu et al. (2018) estudaram como os estilos parentais, as dificuldades de aprendizagem e a autorregulação interagem numa população chinesa. Segundo os autores, o estilo autoritário pode ser um fator que contribui para estas dificuldades ao longo do tempo, pois reforçam as dificuldades de autorregulação dos alunos pelo excesso de controlo externo. Além disto, as próprias dificuldades podem levar os pais a tornarem-se mais autoritários no sentido de melhorar a motivação e resultados escolares dos filhos.

Para os pais, a tarefa de educar filhos que tenham dificuldades de aprendizagem de carácter desenvolvimental é mais stressante e problemática do que a mesma tarefa com filhos que tenham um desenvolvimento típico, sem dificuldades. O estilo democrático é mais utilizado por pais de crianças mais jovens com este tipo de dificuldades comparativamente aos pais de crianças com desenvolvimento típico, embora esta tendência se inverta para crianças mais velhas (Woolfson & Grant, 2006).

Com base em toda a literatura, nota-se que a investigação acerca das dificuldades de aprendizagem ainda apresenta bastantes lacunas e por isso é importante verificar como

diferentes variáveis influenciam os pais e encarregados de educação de alunos com estas dificuldades.

Embora pareça existir uma relação entre os estilos parentais e o envolvimento, esta relação não está explícita na literatura e ainda não parecem existir estudos que relacionem estas duas variáveis no âmbito das dificuldades de aprendizagem. Torna-se assim pertinente estudar as dificuldades de aprendizagem à luz do novo contexto legislativo português, com a recente entrada em vigor do decreto-lei 54/2018, no sentido de perceber como os pais e encarregados de educação podem ajudar os filhos a lidar com estas dificuldades.

Questões de Investigação

Q1: Quais as diferenças existentes entre pais com filhos com dificuldades de aprendizagem e pais com filhos sem dificuldades de aprendizagem no que diz respeito ao seu envolvimento com a escola?

Q2: Qual a relação entre os diferentes estilos parentais e o envolvimento dos pais com a escola com filhos com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem?

Objetivos

Explorar o envolvimento dos pais com a escola que têm filhos com dificuldades de aprendizagem e o envolvimento dos pais com a escola que têm filhos sem dificuldades de aprendizagem.

Perceber se existem diferenças estatisticamente significativas entre o envolvimento dos pais de filhos com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem com a escola. Caso estas diferenças se verifiquem, perceber que processos lhe podem estar subjacentes, baseado na literatura. Caso um dos grupos apresente um nível significativamente inferior ao outro, identificar na literatura possíveis estratégias a utilizar para colmatar estas diferenças.

Perceber como os diferentes estilos parentais afetam o envolvimento dos pais de filhos com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem com a escola. Caso se verifique que em algum dos grupos ou em ambos os estilos parentais estejam a afetar negativamente este envolvimento, identificar na literatura possíveis estratégias que possam alterar estes estilos para outros mais adaptativos.

Hipóteses

H1: Há diferenças estatisticamente significativas no grau de envolvimento dos pais com a escola em pais de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem.

H2: Há diferenças estatisticamente significativas nos estilos parentais dos pais de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem.

H3: O estilo parental autoritário tem um impacto positivo no envolvimento dos pais com a escola com filhos com e sem dificuldades de aprendizagem.

H4: O estilo parental democrático tem um impacto positivo no envolvimento dos pais com a escola com filhos com e sem dificuldades de aprendizagem.

H5: O estilo parental permissivo tem um impacto negativo no envolvimento dos pais com a escola com filhos com e sem dificuldades de aprendizagem.

Metodologia

Tipo de estudo

O presente estudo tem um carácter empírico quantitativo *ex post facto* com um desenho retrospectivo, com um grupo e múltiplas medidas (Montero & León, 2007).

Variáveis

As variáveis em estudo serão as dificuldades de aprendizagem dos filhos, o envolvimento dos pais com a escola (qualidade da relação entre pais e professores, envolvimento parental e voluntariado na escola e frequência do contacto entre pai e professor) e os estilos parentais (autoritário, democrático e permissivo). Em parte das análises realizadas, serão o envolvimento dos pais com a escola e os estilos parentais variáveis dependentes e as dificuldades de aprendizagem variável independente. Noutra parte das análises, considerar-se-ão os estilos parentais como variáveis independentes e o envolvimento como variável dependente.

Amostra

A amostra deste estudo é não probabilística (por conveniência). Os critérios de inclusão do estudo foram: ser encarregado de educação e ter a cargo uma criança em idade escolar (1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário). O critério de exclusão foi: não ser encarregado de educação de uma criança em idade escolar.

O total da amostra foi de 80 sujeitos, sendo que destes, 73 são do sexo feminino e 7 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 24 e os 59 anos ($M = 41.81$, $DP = 6.05$).

Dos filhos/educandos dos participantes, 36 são do sexo feminino e 44 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre 6 e 19 anos ($M = 10.41$, $DP = 3.08$).

A distribuição da amostra está indicada na Tabela 3.

Tabela 3*Caracterização da amostra*

Características	Pais/EE		Filhos/Educandos	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Sexo				
Feminino	73	91.3	36	45.0
Masculino	7	8.8	44	55.0
Escolaridade				
1º Ciclo			39	48.8
2º Ciclo			20	25.0
3º Ciclo			12	15.0
Secundário			9	11.3
Condição				
Tem DA			12	15.8
Não tem DA			64	84.2

Nota. DA = Dificuldades de aprendizagem

Na questão colocada aos pais/encarregados de educação, acerca das dificuldades de aprendizagem dos filhos/educandos, foi pedido que identificassem a dificuldade. Dos 16 respondentes, 4 apontaram condições que não se enquadraram nas dificuldades de aprendizagem adotadas para o estudo, nomeadamente: “Matemática”, “Português” e “Geral”. Por tal motivo, estas respostas não foram incluídas nas análises em que as dificuldades de aprendizagem estavam implicadas.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi administrado com o objetivo de recolher dados sociodemográficos acerca dos participantes, tendo foco na idade e sexo dos mesmos e dos seus respectivos educandos. Foi também recolhida informação sobre o ciclo de ensino dos educandos, assim como informação acerca de possíveis dificuldades de aprendizagem e necessidades de saúde especiais.

Questionário de estilos e dimensões parentais – versão reduzida

O questionário de estilos e dimensões parentais – versão reduzida (QEDP) é um instrumento de autorrelato, composto por 32 itens, que avalia os sujeitos em termos do grau de frequência com que estes apresentam determinados comportamentos, segundo uma escala tipo *likert* de cinco pontos, 1 (Nunca), 2 (Poucas vezes), 3 (Algumas vezes), 4 (Muitas vezes), 5 (Sempre). Este questionário avalia três estilos parentais (autoritário, democrático e permissivo).

Como ilustrado na Tabela 4, o estilo autoritário inclui subescalas de Coerção Física (4 itens; e.g., “dou uma palmada no(a) meu/minha filho(a) quando se porta mal”), Hostilidade Verbal (4 itens; e.g., “grito ou falo alto quando o(a) meu/minha filho(a) se porta mal”) e Punição (4 itens; e.g., “castigo o(a) meu/minha filho(a) retirando-lhe privilégios com poucas ou nenhuma explicação”). O estilo democrático inclui subescalas de Apoio e Afeto (5 itens; e.g., “elogio o(a) meu/minha filho(a) quando se comporta ou faz algo bem”), Regulação (5 itens; e.g., “saliento as razões das regras que estabeleço”) e Cedência de Autonomia/ Participação Democrática (5 itens; e.g., “incentivo o(a) meu/minha filho(a) a expressar-se livremente, mesmo quando não está de acordo comigo”). O estilo permissivo é constituído por uma única subescala: Indulgência (5 itens; e.g., “são mais as vezes em que ameaço

castigar o(a) meu/minha filho(a) do que aquelas em que realmente o(a) castigo”) (Miguel et al., 2010).

Tabela 4

Estrutura do QEDP

Estilo Parental	Subescala	Itens
Autoritário	Coerção Física	2, 6, 19, 32
	Hostilidade Verbal	13, 16, 23, 30
	Punição	4, 10, 26, 28
Democrático	Apoio e Afeto	1, 7, 12, 14, 27
	Regulação	5, 11, 25, 29, 31
	Autonomia	3, 9, 18, 21, 22
Permissivo	Indulgência	8, 15, 17, 20, 24

Os valores da consistência interna deste instrumento são bons, de .82 para o estilo democrático, .80 para o estilo autoritário e de .63 para o estilo permissivo, estes resultados aproximam-se dos valores do instrumento original, de .86, .82 e .64 para os estilos democrático, autoritário e permissivo, respetivamente (Miguel et al., 2010).

Na amostra deste estudo os valores da consistência interna do instrumento para os estilos democrático, autoritário e permissivo foram de .94, .79 e .59, respetivamente, aproximando-se dos resultados tanto do instrumento original como da sua versão portuguesa.

Questionário de envolvimento entre pais e professores

O questionário de envolvimento entre pais e professores (QEPP) é um instrumento de autorrelato, composto por 21 itens, que avalia o envolvimento entre pais e professores,

utilizando uma escala tipo *likert* de cinco pontos, 1 (Nunca), 2 (Uma ou duas vezes por ano), 3 (Quase todos os meses), 4 (Quase todas as semanas), 5 (Mais do que uma vez por semana).

Como ilustrado na Tabela 5, este instrumento avalia quatro dimensões do envolvimento: 1) Quantidade e tipo de contactos entre os pais e os professores, 2) Interesse sensação subjetiva de conforto dos pais em falar com os professores, 3) Satisfação parental com a escola do filho e 4) Grau de envolvimento parental na educação do filho (Moreira et al., 2012).

Tabela 5

Estrutura do QEPP

Dimensão	Itens
Qualidade da relação entre pais e professores	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Opinião parental acerca da escola	22, 23, 24, 25
Envolvimento parental e voluntariado na escola	6, 7, 17, 18, 19, 20, 21
Frequência do contacto entre pai e professor	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9

O valor da consistência interna deste instrumento é bom, tendo um *alpha* de Cronbach de .82. Apresenta bons valores de consistência interna a nível das dimensões “Qualidade da relação entre pais e professores”, de .87 e “Opinião parental acerca da escola”, de .86.

Apresenta ainda valores aceitáveis de consistência interna a nível das dimensões “Frequência do contacto entre pai e professor”, de .69 e “Envolvimento parental e voluntariado na escola”, de .62. Estes valores são próximos dos valores do instrumento original de .91, .92, .79 e .80 de *alpha* de Cronbach das dimensões “Qualidade da relação entre pais e professores”,

“Opinião parental acerca da escola”, “Frequência do contacto entre pai e professor” e “Envolvimento parental e voluntariado na escola”, respetivamente (Moreira et al., 2012).

Para o presente estudo apenas foram utilizadas as dimensões “Qualidade da relação entre pais e professores”, “Frequência do contacto entre pai e professor” e “Envolvimento parental e voluntariado na escola”, já que foram estas as avaliadas pela investigação de Moreira et al. (2012) citado por Ribeiro (2015). Para estas dimensões os resultados da consistência interna foram de .90, .65 e .60 respetivamente, o que se aproxima dos valores da versão portuguesa.

Procedimento

Recolha de dados

Inicialmente foi levada a cabo uma pesquisa bibliográfica acerca dos temas em estudo, no sentido de encontrar os questionários que melhor se adequariam ao mesmo. Depois de selecionados os questionários a utilizar, foi elaborado o consentimento informado e o questionário sociodemográfico.

O período de recolha decorreu entre fevereiro de 2019 e outubro de 2019.

A recolha foi feita online, utilizando para o efeito o *Google Forms*, uma plataforma online que permite a elaboração de questionários e a resposta por parte de utilizadores, os instrumentos utilizados foram convertidos e administrados para esta plataforma.

O questionário online foi partilhado em redes sociais, primariamente no *Facebook*, e recorrendo aos contactos pessoais e profissionais dos investigadores.

A participação dos sujeitos foi voluntária, anónima e confidencial, já que não existia nenhuma forma de qualquer sujeito se identificar. O preenchimento destes questionários teve uma duração de aproximadamente 10 minutos.

Análise de dados

Para a análise dos dados foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para o *Windows*, versão 23.0.

Inicialmente realizou-se uma análise descritiva dos dados, para caracterização da amostra. Os dados foram testados ao nível da normalidade e da variância para as diferentes dimensões utilizando o teste de Kolmogov-Smirnov e a análise de gráficos de normalidade. Como a maioria dos resultados não cumpriu com os requisitos de normalidade, procedeu-se a análises estatísticas não paramétricas.

No sentido de se verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do envolvimento parental e dos estilos parentais em função das dificuldades de aprendizagem dos filhos, foi levado a cabo o teste de Mann-Whitney.

Para verificar se as dimensões dos estilos parentais estão associadas às dimensões do envolvimento parental mediante a presença de dificuldades de aprendizagem dos filhos realizou-se uma correlação de Spearman.

Com o intuito de verificar o impacto que as dimensões dos estilos parentais exercem sobre as dimensões do envolvimento parental com as quais se encontraram correlações significativas, foram conduzidas regressões lineares, pois embora os dados não tenham apresentado normalidade, a distribuição dos resíduos foi próxima da normalidade.

Resultados

Diferenças entre as dimensões dos estilos parentais em função das dificuldades de aprendizagem

Da análise realizada verificaram-se os resultados ilustrados na Tabela 6.

Tabela 6

Resultados do teste de Mann-Whitney para as dimensões dos estilos parentais

Dimensões	Sem dificuldades de aprendizagem (N=64) Ordem Média	Com dificuldades de aprendizagem (N=12) Ordem Média	<i>p</i>
Democrático	39.630	32.460	.301
Autoritário	38.070	40.790	.695
Permissivo	37.900	41.710	.580

Os resultados mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre pais de alunos com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem em nenhuma das dimensões dos estilos parentais.

A nível do estilo democrático os resultados foram, $U = 311.5$, $p = .301$, os resultados do estilo autoritário foram, $U = 356.5$, $p = .695$, e os resultados do estilo permissivo foram, $U = 345.5$, $p = .580$.

Diferenças entre as dimensões do envolvimento parental em função das dificuldades de aprendizagem

Da análise realizada verificaram-se os resultados ilustrados na Tabela 7.

Tabela 7

Resultados do teste de Mann-Whitney para as dimensões do envolvimento parental

Dimensões	Sem dificuldades de aprendizagem (N=64) Ordem Média	Com dificuldades de aprendizagem (N=12) Ordem Média	<i>p</i>
Frequência do contacto entre pai e professor	35.600	53.960	.008*
Envolvimento parental e voluntariado na escola	39.330	34.080	.448
Qualidade da relação entre pais e professores	38.260	39.790	.822

Nota. * $p < .01$

Os resultados mostram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre pais de alunos com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem a nível das dimensões do Envolvimento parental e voluntariado na escola, $U = 331$, $p = .448$, e da Qualidade da relação entre pais e professores, $U = 368.5$, $p = .822$.

Os resultados mostram, no entanto que existem diferenças estatisticamente significativas entre pais de alunos com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem a nível da dimensão Frequência do contacto entre pai e professor, $U = 198.5$, $p = .008$.

Associação entre as dimensões dos estilos parentais e do envolvimento parental

Na Tabela 8 estão expostas as correlações entre as dimensões das variáveis.

Tabela 8*Correlações entre as dimensões dos estilos parentais e do envolvimento*

Dimensões	Democrático	Autoritário	Permissivo	Qualidade da relação	Envolvimento e voluntariado	Frequência de contacto
Democrático	1	-.141	.048	.017	-.232*	-.076
Autoritário		1	.383**	.031	.336**	.046
Permissivo			1	.105	.172	-.034
Qualidade da relação				1	.212	-.097
Envolvimento e voluntariado					1	.036
Frequência de contacto						1

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

Da análise dos dados realizada não se verificaram correlações significativas entre a maior parte das dimensões dos estilos parentais e do envolvimento parental. Existiram apenas duas correlações significativas entre o estilo parental democrático e o envolvimento parental e voluntariado na escola, $r_s = -.232$, $p = .038$ e entre o estilo parental autoritário e a dimensão do envolvimento parental e voluntariado na escola, $r_s = .336$, $p = .002$.

Tabela 9

Análise da influência do estilo parental autoritário e democrático na dimensão do envolvimento parental e voluntariado na escola

Dimensão	R^2	B	t	p
Autoritário	.086	.184	2.709	.008*
Democrático	.011	-.039	-.948	.346

Nota. * $p < 0.05$

Da análise de regressão linear efetuada, cujos resultados se apresentam na Tabela 9, conclui-se que apenas o estilo autoritário parece predizer significativamente a dimensão do envolvimento parental e voluntariado na escola, $F(1) = 7.339$, $p = .008$, explicando 8,6% da sua variância.

Discussão

Os objetivos deste estudo foram estudar as diferenças entre o envolvimento com a escola de pais de filhos com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem. Objetivou-se ainda estudar a relação entre os estilos parentais e o envolvimento dos pais com a escola em pais de filhos com dificuldades de aprendizagem e sem dificuldades de aprendizagem.

Dos resultados obtidos não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre as dimensões dos estilos parentais entre pais de filhos com e sem dificuldades de aprendizagem. Tal sugere que as dificuldades de aprendizagem dos filhos não têm relação com os estilos parentais adotados pelos pais.

Isto contrasta com os resultados do estudo de Liu et al. (2018), em que o estilo autoritário está associado a pais de filhos com dificuldades de aprendizagem. Contrasta também com os resultados de Woolfson e Grant (2006) que observaram que o estilo democrático é mais utilizado por pais de crianças mais jovens com dificuldades de aprendizagem embora esta tendência se inverta em crianças mais velhas.

Estas disparidades entre o presente estudo e os estudos suprarreferidos pode dever-se ao facto de o número de participantes ser baixo, particularmente no grupo dos pais de alunos com dificuldades de aprendizagem. Pode também dever-se a diferenças culturais, uma vez que no estudo de Liu et al. (2018), que foi levado a cabo numa população chinesa, os próprios autores apontaram a cultura como um fator que pode ter influenciado os resultados. Poderá, ainda, significar que não existem particularidades nos estilos parentais com base nas dificuldades de aprendizagem dos filhos, o que, a confirmar-se, indicaria que as características que influenciam mais nos estilos parentais se relacionam com outras

características que não as dificuldades de aprendizagem, como por exemplo o nível socioeconómico, a cultura (Liu et al., 2018; Spera, 2005) e a etnia (Spera, 2005).

Quando analisadas as diferenças no envolvimento em função das dificuldades de aprendizagem verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas em apenas uma das dimensões do envolvimento dos pais com a escola entre pais de filhos com e sem dificuldades de aprendizagem.

Especificando estas diferenças, a dimensão “Frequência do contacto entre pai e professor” foi mais elevada para os pais de filhos com dificuldades de aprendizagem do que para os pais de filhos sem dificuldades de aprendizagem. Isto pode dever-se ao facto de quando os alunos têm mais dificuldades, os professores tendem a pedir maior colaboração por parte dos pais, algo que está contemplado na nova legislação (art. 4º do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho). É importante mencionar que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das outras dimensões, ou seja, os pais podem não estar a envolver-se com a escola de forma positiva, apenas comunicando mais frequentemente com a escola acerca das dificuldades dos filhos, não existindo resultados que permitam antecipar se esta comunicação é qualitativamente melhor.

Foram encontradas correlações significativas entre dois dos estilos parentais e uma das dimensões do envolvimento dos pais com a escola.

Enquanto o estilo democrático se correlacionou negativamente com a dimensão “Envolvimento parental e voluntariado na escola”, o estilo autoritário correlacionou-se positivamente com esta dimensão.

Esta primeira correlação foi inesperada, pois a literatura em geral aponta o estilo democrático como um fator positivo para o percurso escolar dos alunos (Castro et al., 2015; Gonzalez-DeHass et al., 2005) e, portanto, seria de antecipar uma relação positiva entre este

aspecto e o envolvimento dos pais com a escola. É possível que estes resultados não se verificassem se a amostra fosse alargada ou se fossem recolhidos outros dados acerca do envolvimento das próprias escolas e professores para corroborar as respostas dos pais. É, por outro lado, possível que a um estilo democrático esteja associada maior autonomização dos filhos e, por conseguinte, uma menor participação direta dos pais na escola. No entanto, a ausência de resultados significativos na regressão efetuada para explorar esta possibilidade não permite conclusões firmes sobre esta.

Relativamente à segunda correlação verificada, esta parece ir ao encontro à bibliografia existente, que aponta que os pais autoritários valorizam a ordem, a disciplina e o controlo (Baumrind 1968, citado por Baumrind, 1971). Assim, é expectável que estes pais se envolvam mais com a escola, acedendo mais frequentemente aos pedidos efetuados pela escola para se envolver.

Finalmente, explorado o sentido destas relações, verificou-se que o estilo autoritário parece predizer a dimensão “Envolvimento parental e voluntariado na escola”, sendo responsável por 8% desta variância. Apesar de não existir literatura que corrobore este efeito, este resultado reforça a ideia de Baumrind (1971) de que um estilo autoritário implica um maior controlo e, conseqüentemente, poderá traduzir-se num maior envolvimento direto em ações da escola.

Conclusão

Implicações

Os resultados do presente estudo reforçam a ideia de que o trabalho feito com pais é imprescindível na psicologia da educação, tendo em conta os efeitos que os estilos parentais e o envolvimento parental têm no processo educativo e desenvolvimental das crianças.

Assim, é importante atuar em todos os contextos de socialização da criança, utilizando os recursos disponíveis para envolver os pais em atividades escolares, tanto de populações com filhos que apresentem dificuldades de aprendizagem como com filhos que não apresentem estas dificuldades.

Os resultados obtidos, embora com uma amostra de dimensões modestas, indiciam algumas áreas que deverão ser alvo de maior exploração. Por um lado indica que, a existirem diferenças nos estilos parentais entre pais de filhos com e sem dificuldades de aprendizagem, estas não se devem à presença ou ausência destas dificuldades, mas a outras características dos pais, dos filhos e da relação entre eles (por exemplo, o stress parental, a autoeficácia parental, a personalidade dos filhos e, eventualmente, até as próprias características ou implicações das suas dificuldades, entre outras).

Fica também explícita a necessidade de compreender as motivações e crenças dos pais com diferentes estilos parentais, já que, a confirmar-se a relação positiva entre estilo autoritário e envolvimento parental e voluntariado na escola, assim como a relação negativa entre estilo democrático e a mesma dimensão, será relevante perceber se, como antecipado, isto se relacionará com questões de controlo e supervisão no estilo autoritário e com questões de autonomização e confiança no estilo democrático.

Limitações

Este estudo apresenta algumas limitações, a primeira das quais se prende com o reduzido número de participantes, já que apenas foram obtidas 80 respostas e alguns dos resultados podem não ser representativos da população. Também ao nível da representatividade, outra limitação é o facto de a maioria (91.3%) da amostra ser do sexo feminino, ou seja, foram muito mais as mães do que os pais a responder, o que, apesar de refletir a realidade portuguesa em que, na sua maioria, são as mães a envolver-se na educação dos filhos, poderá ter tido influência nos resultados obtidos. Pela recolha ter sido levada a cabo online não foi possível controlar quem poderia responder aos questionários nem tirar dúvidas presencialmente, no entanto, para mitigar ao máximo equívocos foram indicados vários contactos dos investigadores com os quais os respondentes poderiam tirar dúvidas.

O facto de todos os questionários serem de autorrelato é também uma limitação a apontar, pois não foi possível corroborar as respostas com os respetivos filhos e professores. Relativamente ao questionário sociodemográfico poderiam ter sido incluídas outras variáveis, como o nível socioeconómico, o nível de escolaridade dos pais/encarregados de educação e o seu estado civil, que são variáveis indicadas na literatura como potenciais fatores influenciadores das variáveis em estudo. O mesmo se passa com as dificuldades de aprendizagem, algo que, de um ponto de vista legislativo, apenas tem sido alvo de atenção recentemente. A operacionalização desta variável poderia ter sido feita de uma forma diferente, determinada por exemplo pelo grau de dificuldade e os domínios afetados por essa mesma dificuldade. Não obstante, as limitações metodológicas inerentes à natureza deste trabalho académico, não permitiram tal possibilidade.

Finalmente, relativamente aos dois outros questionários utilizados para a recolha, um deles foi validado para populações com filhos do 1º ciclo e outro do secundário, no entanto, para este estudo foram recolhidos dados de todos os ciclos, o que poderá ser uma limitação.

Não obstante, são de destacar os bons resultados de consistência interna dos instrumentos nesta amostra, o que indica a possível aplicabilidade dos instrumentos às faixas etárias consideradas no presente estudo.

Direções futuras

Em futuras investigações seria importante incluir mais variáveis sociodemográficas, no sentido de ter uma melhor ideia de outros fatores que podem influenciar as variáveis em estudo. Investigar diferentes populações a nível geográfico e cultural pode também dar mais indicações acerca da forma de atuar com diferentes populações.

Finalmente, estudar de forma mais profunda o envolvimento em pais de filhos com dificuldades de aprendizagem parece ser relevante tendo a conta a lacuna de bibliografia existente atualmente. Em última análise, os resultados aqui obtidos apontam no sentido de, mais do que perceber que dimensões de envolvimento são influenciadas pelos estilos parentais ou pelas dificuldades de aprendizagem dos filhos, compreender o que é que, dentro desses diferentes estilos e dificuldades, influencia o modo como os pais e encarregados de educação organizam as suas experiências de parentalidade e as suas relações com a escola no sentido de promover o potencial máximo dos filhos.

Referências

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2003). Toward a comprehensive policy vision for mental health in schools. Em M. Weist, S. Evans, N. Lever (Eds.), *Handbook of School Mental Health Advancing Practice and Research* (pp. 23-43). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73313-5_3
- Al-Dababneh, K. A. (2018). Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: parent perspectives. *European Journal of Special Needs Education, 33*(5), 615-630. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1391013>
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*(1), 43–88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4* (1, Part 2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of youth and adolescence, 45*(6), 1053-1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>
- Berkien, M., Louwse, A., Verhulst, F., & van der Ende, J. (2012). Children's perceptions of dissimilarity in parenting styles are associated with internalizing and externalizing behavior. *European child & adolescent psychiatry, 21*(2), 79-85. <https://doi.org/10.1007/s00787-011-0234-9>
- Berryhill, M. B. (2017). Coparenting and Parental School Involvement. *Child Youth Care Forum, 46*(2), 261–283. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9384-8>

- Boonk, L., Gijssels, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10-30.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Brown-Chidsey, R. & Steege, M. W. (2010). *Response to Intervention: Principles and Strategies for Effective Practice* (2nd ed.). Guilford Press.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review, 14*, 33-46.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Quarteto.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496. <https://doi.org/10.4324/9781351153683-8>
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (2008). *Diário da República, Série I*, 4, 154-164.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de junho (2018). *Diário da República, Série I*, 129, 2918-2928.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and urban society, 19*(2), 119-136. <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>
- Gates, B., & Mafuba, K. (2016). Use of the term 'learning disabilities' in the United Kingdom: issues for international researchers and practitioners. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 14*(1), 9-23.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review, 17*(2), 99-123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>

- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252. <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Holden, G. W. (2010). *Parenting: A dynamic perspective*. Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781452204000>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?. *Teachers college record*, 97(2), 310–331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1), 3-42.
<https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
<https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
<https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Liu, J., Xiao, B., Hipson, W. E., Coplan, R. J., Yang, P., & Cheah, C. S. (2018). Self-regulation, learning problems, and maternal authoritarian parenting in Chinese children: A developmental cascades model. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 4060-4070. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1218-x>

- Lopes, J., & Almeida, L. S. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: O caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(1), 75-85. <https://doi.org/10.1590/0103-166x2015000100007>
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983) Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 1-101). Wiley.
- Macmillan Dictionary. (n.d.). Involvement. In *Macmillan Dictionary Online*. Retirado 25, março, 2020, de <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/involvement>
- Macmillan Dictionary. (n.d.). Engagement. In *Macmillan Dictionary Online*. Retirado 25, março, 2020, de <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/engagement>
- Miguel, I., Valentim, J. P., & Carugati, F. (2009). Questionário de Estilos e Dimensões Parentais – Versão reduzida: Adaptação portuguesa do Parenting Styles and Dimensions Questionnaire – Short form. *Psychologica*, 51, 169-188. https://doi.org/10.14195/1647-8606_51_11
- Moats, L., Kukik, S., & Pasternack, R. (2010). Response to Reynolds and Shaywitz: Let's not go back to the Good Old Days before RTI. <http://www.rtinetwork.org/learn/ld/response-to-reynolds-and-shaywitz>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.
- Moreira, P. A. S., Dias, P., Pettrachi, P., & Vaz, F. M. (2012b). Características psicométricas do Questionário de Envolvimento entre Pais e Professores. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(1), 123-135.

- Musabelliu, G., Wiener, J., & Rogers, M. (2018). Parental involvement in the learning of adolescents with and without ADHD. *School Psychology International*, 39(3), 234-250. <https://doi.org/10.1177/0143034318766374>
- Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 250-267. <https://doi.org/10.1177/027243169401400208>
- Puccioni, J. (2018). Parental beliefs about school readiness, home and school-based involvement, and children's academic achievement. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 435-454. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1494065>
- Ribeiro, S. D. T. (2015). *O papel da família no abandono escolar precoce: identificação de fatores de risco num "grupo de risco"* [Tese de mestrado, Cooperativa de Ensino Superior Politécnico e Universitário]. CESPU Repository. <https://repositorio.cespu.pt/handle/20.500.11816/375>
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., & Jiménez-Barbero, J. A. (2019). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: a systematic review. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11>
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3950-1>

- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 26(4), 456-490. <https://doi.org/10.1177/0272431606291940>
- Stacer, M. J., & Perrucci, R. (2013). Parental involvement with children at school, home, and community. *Journal of Family and Economic Issues*, 34(3), 340-354. <https://doi.org/10.1007/s10834-012-9335-y>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child development*, 63(5), 1266-1281. <https://doi.org/10.2307/1131532>
- Tur-Porcar, A. (2017). Parenting styles and Internet use. *Psychology & Marketing*, 34(11), 1016-1022. <https://doi.org/10.1002/mar.21040>
- Wei, J., Pomerantz, E. M., Ng, F. F.-Y., Yu, Y., Wang, M., & Wang, Q. (2019). Why does parents' involvement in youth's learning vary across elementary, middle, and high school?. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 262-274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.007>
- Woolfson, L., & Grant, E. (2006). Authoritative parenting and parental stress in parents of pre-school and older children with developmental disabilities. *Child: care, health and development*, 32(2), 177-184. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00603.x>
- Yotyodying, S., & Wild, E. (2019). Effective family–school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school. *Learning Culture and Social Interaction*. 22. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100317>

Zornig, S. M. A. (2010). Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. *Tempo psicanalítico*, 42(2), 453-470.