

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



LISBOA

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**ENVOLVIMENTO PARENTAL EM ATIVIDADES DE  
APRENDIZAGEM EM CASA: PRÁTICAS E  
PERCEÇÕES DE PAIS E MÃES DE CRIANÇAS  
FINALISTAS DO PRÉ-ESCOLAR.**

**Joana Rita Oliveira Duarte**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA  
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2018**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



LISBOA

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**ENVOLVIMENTO PARENTAL EM ATIVIDADES DE  
APRENDIZAGEM EM CASA: PRÁTICAS E  
PERCEÇÕES DE PAIS E MÃES DE CRIANÇAS  
FINALISTAS DO PRÉ-ESCOLAR.**

**Joana Rita Oliveira Duarte**

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves e coorientada  
pela Professora Doutora Susana Costa Ramalho

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**  
**(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

**2018**

*“What is there about our way of perceiving that makes us not see the delicate interdependencies in a system, that give it its integrity? We don’t see them, and therefore we break them.”*

*Mary Bateson*

## **Agradecimentos**

A todos os pais e mães que ao participarem neste estudo o tornaram possível. Grata pelo interesse, disponibilidade e por terem partilhado as vossas experiências comigo.

A todos os informantes chaves, que na impossibilidade de participarem nesta investigação se dispuseram a encontrar quem pudesse. Grata pela dedicação.

À professora Maria Dulce Gonçalves por me ter permitido escolher um tema que se desvia da sua área de investigação, algo que foi essencial para a minha motivação e envolvimento. Grata também pelas questões, sugestões e reflexões.

À professora Susana Costa Ramalho que tão eficientemente desbloqueava os meus bloqueios. Grata pela doçura do seu feedback, encorajamento e saber partilhado.

Aos vários professores do núcleo de Psicologia da Educação e Orientação, a quem recorri em diferentes momentos deste ano letivo e que atenderam a todas as minhas inquietações com simpatia.

À Rita Fatela, que incansavelmente me apaziguou e esclareceu as minhas dúvidas. Grata por cada segundo investido, por todas as dicas. Grata pelo encorajamento e humor.

À Inês Casqueiro, pela história que andamos a criar há sete anos! Grata pelas conversas académicas e pelas filosóficas, pelos jantares deliciosos na reta final. Grata por fazeres parte do meu percurso académico e da minha vida, por estares lá.

Ao Rui M. Costa, por representares o solo fértil, que segundo Carl Rogers cria as condições necessárias ao desenvolvimento e autoatualização da pessoa. Grata pelo apoio geral fundamental.

A todos e a tudo o que, de alguma forma, tornaram este processo mais leve, positivo e enriquecedor.

## Índice Geral

<b>Resumo</b> .....	vii
<b>Abstract</b> .....	viii
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Enquadramento Teórico</b> .....	2
Envolvimento Parental .....	2
Ambiente de Aprendizagem em Casa .....	3
Atividades de Aprendizagem em Casa .....	7
Valor de aprendizagem .....	8
Interação pais-criança .....	10
Fatores influenciadores .....	12
Diferenças entre pais e mães .....	14
<b>Método</b> .....	16
Questões de Investigação e Objetivos .....	16
Metodologia .....	16
Participantes .....	17
Instrumentos .....	17
Procedimentos de Recolha de dados .....	18
Procedimento de Análise de dados .....	19
<b>Apresentação e Discussão de Resultados</b> .....	21
Atividades de Aprendizagem em Casa .....	21
Valor de Aprendizagem .....	25
Interação Pais-Filhos .....	27
Fatores Influenciadores .....	42
<b>Considerações Finais</b> .....	46

<b>Referências.....</b>	<b>51</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>67</b>

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b>	Sistema de Categorização e Codificação referente às Atividades de Aprendizagem em Casa .....	22
<b>Quadro 2</b>	Sistema de Categorização e Codificação referente às Aprendizagens associadas às Atividades de Aprendizagem em Casa .....	26
<b>Quadro 3</b>	Sistema de Categorização e Codificação referente à Qualidade do Envolvimento dos Pais .....	28
<b>Quadro 4</b>	Sistema de Categorização e Codificação referente ao Tipo de Envolvimento dos Pais .....	29
<b>Quadro 5</b>	Sistema de Categorização e Codificação referente às Características do Envolvimento dos Pais .....	33
<b>Quadro 6</b>	Sistema de Categorização e Codificação referente à Qualidade do Envolvimento das Crianças .....	36
<b>Quadro 7</b>	Sistema de Categorização e Codificação referente ao Tipo de Envolvimento das Crianças .....	37
<b>Quadro 8</b>	Sistema de Categorização e Codificação referente aos Fatores Facilitadores do Envolvimento Parental .....	42
<b>Quadro 9</b>	Sistema de Categorização e Codificação referente aos Fatores Dificultadores do Envolvimento Parental .....	44

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b>	Mapa de Categorias referente à Interação Pais-Filhos .....	41
-----------------	--	----

## **Resumo**

O envolvimento parental na educação dos filhos, particularmente, através de atividades de aprendizagem em casa, é essencial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, influenciando positivamente a aprendizagem e o desempenho escolar. Contudo, poucos estudos oferecem uma perspectiva qualitativa e compreensiva do envolvimento parental em casa. Esta investigação examina as práticas e percepções dos próprios pais, relativamente a este tipo de envolvimento menos tradicional. Neste estudo exploratório, foram realizadas 15 entrevistas semiestruturadas a pais e mães de crianças finalistas do pré-escolar. Os participantes foram questionados quanto às atividades de aprendizagem em casa que realizam com os filhos e o valor de aprendizagem atribuído, às interações entre pais-filhos que se estabelecem, assim como às barreiras e os facilitadores do envolvimento parental nas atividades. Compararam-se as respostas em função do sexo do progenitor. Os resultados apontam para práticas e perspectivas parentais abrangentes e multidimensionais, no que diz respeito às atividades e respetivo valor. Do mesmo modo, são diversos os tipos de interação pais-filhos, cujo principal influenciador é a figura parental. No final, são descritos os principais contributos da investigação, e a par da reflexão acerca das limitações são deixadas sugestões para investigações futuras.

**Palavras-chave:** Envolvimento Parental, Ambiente de Aprendizagem em Casa, Atividades de Aprendizagem em Casa, Pais, Pré-Escolar

## **Abstract**

Parental involvement in children's education, particularly, in home learning activities, is essential to children's cognitive and socioemotional development, positively influencing scholar learning and achievement. However, few studies offer a qualitative and comprehensive perspective of parental involvement at home. This exploratory study examines the practices and perceptions of parents themselves, in relation to this less traditional type of involvement. In this exploratory study, 15 semi-structured interviews were conducted with parents and mothers of preschool finalist children. Participants were asked about their home-based learning activities and their assigned learning value, the establishing interactions between parents and children, as well as the barriers and facilitators of parental involvement in the activities. The responses were compared according to the gender of the parent. The results point to comprehensive and multidimensional parenting practices and perspectives with respect to activities and their value. In the same way, there are several types of parent-child interaction, whose main influence is the parental figure. In the end, the main contributions of the research are described, and along with the reflection about the limitations, suggestions for future research are provided.

**Key Words:** Parental Involvement, Home Learning Environment, Home Learning Activities, Parents, Pre-School

## Introdução

Tem sido amplamente reconhecida a extrema relevância do envolvimento parental na educação e aprendizagem das crianças. Embora a literatura não seja consensual relativamente à definição de envolvimento parental, neste estudo adota-se uma perspectiva compreensiva e ampla, que o concebe como qualquer participação dos pais<sup>1</sup> que promova a aprendizagem. Apresenta-se o envolvimento parental enquanto constructo multidimensional, que pode ser dividido em dois tipos: na escola e em casa. Dada a sua relação positiva e significativa com a aprendizagem escolar e a escassez de investigação do último comparativamente à exaustividade do primeiro, estudar-se-á o envolvimento parental em casa. Através da criação de um ambiente de aprendizagem em casa estimulante, em particular, através de atividades de aprendizagem, os pais influenciam o desempenho escolar das crianças. As atividades, que abrangem uma panóplia de situações com valor educativo para as crianças, têm sido, repetidamente, associadas a um conjunto vasto de domínios de aprendizagem.

Parece que se tem estudado o envolvimento parental sem se envolver os protagonistas – os pais. Assim, pretende-se investigar as práticas e percepções dos pais, relativamente ao tipo de atividades de aprendizagem que realizam com os filhos, bem como o valor de aprendizagem que lhes atribuem. Para além disso, intenta-se adicionar um olhar qualitativo à literatura acerca da interação pais-filhos que se estabelece durante as atividades, procurando compreender a natureza do envolvimento parental. Adotando uma perspectiva transacional do objeto de estudo, atentar-se-á também para a natureza do envolvimento das crianças. Este estudo propõe-se ainda a compreender os fatores percecionados como barreira e facilitadores que influenciam o envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa. Finalmente, verificar-se-á a presença de diferenças entre pais e mães relativamente a todas as variáveis mencionadas anteriormente.

Por parecer haver uma tendência para os pais se tornarem mais focados no domínio escolar aquando da entrada das crianças para a escola e, sendo este um estudo com uma conceptualização ampla do termo aprendizagem, que ultrapassa os conteúdos formais, decidiu-se estudar pais de crianças do último ano do pré-escolar. Em vista do problema e objetivos de investigação apresentados, realizaram-se entrevistas individuais, a pais e mães de crianças finalistas do pré-escolar, desejando aceder às suas práticas e percepções acerca do envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa.

---

<sup>1</sup> Neste estudo, o termo *pais* engloba pais e mães.

## **Enquadramento Teórico**

### **Envolvimento Parental**

O envolvimento parental na educação dos filhos tem sido positiva e consistentemente associado ao sucesso académico das crianças, em várias populações e grupos etários (Wilder, 2014). Nesse estudo, que sintetiza várias meta-análises, encontrou-se uma relação positiva entre o envolvimento parental e o rendimento escolar, independentemente da definição de envolvimento parental ou medida de desempenho. Os resultados das investigações sugerem que, quando os pais estão ativamente envolvidos na educação dos filhos ocorrem benefícios académicos, sociais e emocionais, que se prolongam durante a vida escolar (Wang & Sheikh-Khalil, 2014). Em síntese, “quando os pais estão envolvidos na aprendizagem dos seus filhos, as crianças são bem-sucedidas na escola e na vida” (Chavkin, 2006).

Apesar do seu significado intuitivo, a literatura está longe de se constituir unânime relativamente à definição de envolvimento parental (Ceballo, Maurizi, Suarez, & Aretakis, 2014). As definições tradicionais tendem a limitar o envolvimento parental a uma abordagem focada na escola, valorizando apenas as ações dos pais em atividades que ocorrem na ou com a escola, iniciadas pela mesma, cujo objetivo seja apoiar o desempenho académico ou comportamental dos filhos. No seu sentido mais amplo, o envolvimento parental pode ser definido como a participação dos pais nos processos e experiências educativas dos filhos (Jeynes, 2007). Esta definição traduz uma compreensão mais abrangente e útil do envolvimento parental, tendo como foco a aprendizagem da criança, ao invés da presença dos pais na escola. A generalidade da investigação remete para o envolvimento dos pais na escola, designando-o muitas vezes como envolvimento parental. No entanto, a proposta do envolvimento parental na educação como um constructo multidimensional não é de agora (Epstein, 1995; Epstein et al., 2002; Grolnick & Slowiaczek, 1994) e assiste-se a um aumento do reconhecimento do mesmo como tal, com vários autores a disporem de modelos que incluem não só o envolvimento dos pais na escola, mas também em casa (Goodall, 2013; Hill & Tyson, 2009).

A literatura leva a crer que o envolvimento parental na aprendizagem da criança em casa tem uma relação mais significativa com o sucesso escolar do que o envolvimento dos pais no contexto escolar (Jeynes, 2007; Toren, 2013). Embora o envolvimento dos pais na escola apresente uma função social e comunitária relevante, o envolvimento

parental na aprendizagem em casa parece ter maior probabilidade de resultar numa diferença positiva nos resultados de aprendizagem (Harris & Goodall, 2008). O envolvimento parental escolar pode até, por vezes, apresentar uma correlação negativa com o desempenho académico (Chowa, Masa, & Tucker, 2013). A investigação tem sublinhado que a melhor alavanca para o desempenho académico das crianças é o envolvimento parental na aprendizagem em casa e a atmosfera de aprendizagem em casa (Goodall & Vorhaus, 2011). Tem sido, consistentemente, encontrada uma relação positiva entre o apoio educativo dos pais em casa, através da provisão de um ambiente estimulante e a aprendizagem escolar (Hill & Tyson, 2009; Ortiz, 2014), incluindo no pré-escolar (Ferreira & Barrera, 2010). O envolvimento em casa constitui-se pois, como um importante suporte da educação das crianças e jovens (Snell, Miguel, & East, 2009).

Vários estudos tendem a indicar que os próprios pais, educadores e professores, por diferentes motivos, mostram preferência pelo envolvimento parental em casa (e.g., Prego, 2010; Russell & Granville, 2005). É mais provável os pais envolverem-se em atividades informais em casa, que requerem menos quantidade de compromisso e tempo, do que em atividades formais e relacionadas com a escola (Russell & Granville, 2005). Por exemplo, os pais imigrantes tendem a preferir o envolvimento em casa, limitando a sua participação na escola (Seginer, 2006). Também os professores consideram o envolvimento dos pais em casa mais importante para o sucesso dos alunos do que o envolvimento parental na escola (Prego, 2010). Tendo em conta a transição do pré-escolar para a escola, os educadores esperam que os pais providenciem um ambiente em casa estimulante, isto é, que promove a aprendizagem da criança (Lara-Cinisomo, Fuligni, Ritchie, Howes, & Karoly, 2008).

Neste estudo, o envolvimento parental é conceptualizado como um constructo de natureza multidimensional, correspondendo ao apelo de muitos investigadores para que se examine o envolvimento parental como tal (Fan, Williams, & Wolters, 2012; Henry, Cavanagh, & Oetting, 2011). Todavia, face à escassez de investigações e à sua relação com o sucesso escolar, estudar-se-á o envolvimento parental em casa, em particular, através do ambiente de aprendizagem que os pais providenciam no ambiente doméstico familiar.

### **Ambiente de Aprendizagem em Casa**

A investigação acerca da relação entre ambiente em casa e aprendizagem tem, sobretudo, agrupado as crianças em termos da ocupação, nível educacional e/ou

rendimentos dos pais, classe, raça e etnia, relacionando estas variáveis com o desempenho escolar das crianças. Estas variáveis são significativas para a aprendizagem, desde o pré-escolar (Eslava, Deaño, Alfonso, Conde, & García-Señorán, 2016) e afetam, em particular, os recursos do ambiente familiar como brinquedos e livros (Ferreira & Barrera, 2010), bem como os aspetos do ambiente de aprendizagem em casa (AAC) de domínio específico, nomeadamente, a promoção de literacia (Kluczniok, Lehl, Kuger, & Rossbach, 2013). Ainda assim, os aspetos gerais do AAC, como o suporte familiar que remete para a participação dos pais em conversas com a criança e o comportamento não verbal dos pais face à criança, são relativamente independentes destas variáveis estruturais (Kluczniok et al., 2013). Além disso, inúmeros estudos aparentam demonstrar que a influência do AAC é muito superior à dos fatores sociodemográficos e económicos da família (Melhuish, 2010; Melhuish, Phan, et al., 2008; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004; Xia, 2009; Yu & Daraganova, 2014).

Estes dados evidenciam que o que faz a diferença na aprendizagem e sucesso escolar das crianças não é quem os pais são, mas aquilo que os pais fazem. Deste modo, assegura-se que mesmo as famílias cujas características parecem tornar a aprendizagem da criança mais vulnerável (nível socioeconómico associado a menor disponibilidade de recursos como livros, como explicado anteriormente), podem proporcionar ambientes estimulantes em casa que facilitem o desempenho escolar. Na verdade, os estudos que apresentam relações entre as características das famílias e o sucesso escolar das crianças, não são particularmente úteis em termos de pistas de ação práticas que visem melhorar a situação das crianças. Já o AAC apresenta esta característica fundamental que é, o facto de ser objeto possível de intervenção, aberto à mudança. No que concerne ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, o envolvimento dos pais na criação de um ambiente de aprendizagem estimulante não deve ser considerado como um suplemento à escola. Os resultados do estudo de Weinert (2006, citado por Kluczniok et al., 2013) sublinham a importância do AAC, na medida em que foi provada acima e para além da influência institucional, pelo que deve ser reconhecido como o primeiro foco de aprendizagem.

Dave (1963, cit. por Bloom, 1981), um autor clássico e pioneiro que adotou uma abordagem compreensiva, criou um modelo que agrupa em 6 categorias os processos que ocorrem em casa, que representam o que os pais fazem com os filhos e que promove a aprendizagem escolar. Mais tarde, Bloom (1981) reagrupou esses processos, que cobrem uma panóplia de condições e atividades em casa que se relacionam com a aprendizagem,

em 5 categorias principais: hábitos de trabalho da família, que inclui rotinas, prioridades e pontualidade; suporte e orientação acadêmica, que abrange a ajuda e o encorajamento na realização dos trabalhos de casa, a disponibilidade de materiais e o local de estudo; linguagem, que integra o uso correto da linguagem e oportunidades para alargar o espectro de vocabulário; aspirações e expectativas acadêmicas, que inclui o conhecimento do progresso educacional da criança e padrões de recompensa; e estimulação para exploração e discussão de ideias e eventos, que se traduz na escolha de hobbies, jogos e outras atividades e oportunidades para pensar e utilizar a imaginação. Embora este modelo já seja antigo, a literatura mais recente suporta a relação entre estes diferentes processos e o desempenho escolar (Jackson & Remillard, 2005; Snell et al., 2009; Strand, 2007).

A associação entre AAC e desenvolvimento da criança tem sido extensivamente assinalada, especialmente durante o pré-escolar e primeiros anos de escolaridade (Baker & Iruka, 2013; Hartas, 2012; Hood, Conlon, & Andrews, 2008; Martini & Sénéchal, 2012). Em particular, a qualidade do AAC está positivamente associada ao desempenho académico (Hill & Tyson, 2009), inclusive nos primeiros anos de escolaridade (Ortiz, 2014), assim como a uma variedade de resultados escolares (Adi-Japha & Klein, 2009; Neuman, Koh, & Dwyer, 2008). O estudo de Sylva et al. (2004) aponta que, depois da idade, o AAC é o fator com mais peso no desenvolvimento cognitivo das crianças. O AAC contribui ainda para o desenvolvimento de características não cognitivas, como as crenças de autoeficácia escolar e autoconceito (Leith, 2016), as abordagens à aprendizagem (Ortiz, 2014) e persistência nas tarefas (Bodovski & Youn, 2010); contribui também para a promoção de competências sociais (Ortiz, 2014), nomeadamente, cooperação, sociabilidade, assertividade, autoconfiança, autocontrolo e baixos níveis de comportamentos antissociais ou neuróticos (Alvarez-Valdivia et al., 2013; Sylva et al., 2004); e ainda competências adaptativas como, aprender novas coisas, planear e cuidar de si próprio (Chen, 2013).

Para além dos benefícios associados à educação no pré-escolar, o AAC surge na investigação como relevante para a prontidão escolar (Melhuish, Phan, et al., 2008). Especificamente, o estudo de Manolitsis, Georgiou, e Tziraki (2013) demonstrou que o AAC de crianças de 5 anos predizia significativamente a consciência fonológica que, por sua vez, influenciava a competência da leitura no 1º ano. No estudo de Anders et al. (2012) foi encontrada uma forte associação entre a qualidade do AAC e as competências numéricas no pré-escolar, sendo esta vantagem mantida em anos posteriores. O impacto

da qualidade do AAC durante o pré-escolar, parece estar positivamente associado não só ao desenvolvimento naquela fase, mas também ao desempenho escolar nos anos seguintes (Belsky et al., 2007; Evans et al., 2010; Pungello, Iruka, Dotterer, Mills-Koonce, & Reznick, 2009; Pungello et al., 2010; Trentacosta et al., 2008; Vernon-Feagans, Garrett-Peters, Willoughby, & Mills-Koonce, 2012), inclusive na adolescência (Englund, Collins, & Egeland, 2008).

Neste estudo, optou-se por focar o envolvimento parental em atividades de aprendizagem que ocorrem em casa, pelas seguintes razões: a) metodológica, que se prende com a impossibilidade de explorar cada uma das cinco categorias do modelo de Bloom (1981); b) implicações práticas, inferidas pelo grau de modificabilidade de alguns processos em detrimento de outros (por exemplo, a estimulação ser mais modificável que a linguagem) (Bloom, 1981); c) interesse do investigador pela aprendizagem de natureza mais lúdica e informal.

A aprendizagem que ocorre no contexto casa tende a ser menos formal, não está dividida por disciplinas, é menos estruturada e raramente envolve o ensino deliberado de uma pessoa para outra. O interesse pela aprendizagem informal tem vindo a crescer salientando a importância das oportunidades de aprendizagem fora da escola (Putman & Walker, 2010). Este tipo de aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar onde a criança tenha oportunidade de explorar e investigar o meio envolvente para aprender coisas novas. A aprendizagem informal tem características únicas como, ser guiada pelos interesses do aprendente, de natureza voluntária, pessoal, contínua, contextualmente relevante, colaborativa, não linear, agradável e promover um maior questionamento por parte da criança (National Research Council, 2009).

A revisão sistemática de Mahendra e Marin (2015) acerca da relação entre ambiente familiar e desempenho escolar demonstrou que a maior parte dos estudos analisados considerava somente aptidões ou conteúdos específicos como a leitura ou a matemática. Pouco estudos se preocupavam com aspetos referentes a competências de autorregulação da aprendizagem ou socioemocionais, ou ainda desempenho dos alunos em atividades artísticas. Para colmatar esta lacuna, o tipo de aprendizagem que este estudo foca não se prende com as especificidades da leitura ou escrita, ou qualquer outra área específica ensinada na escola. Ao invés, é de natureza geral, subjacente ao desempenho numa variedade de tarefas escolares. Deste modo, na conceptualização de aprendizagem neste estudo estão abrangidas as aprendizagens de natureza cognitiva, metacognitiva, socioemocionais, comportamentais, motoras, etc.

A literatura aponta que é mais provável uma criança experienciar uma transição para a escola com sucesso, revelando ajustamento escolar como desempenho acadêmico, interesse pela escola e competência social, quando os pais estão ativamente envolvidos (Chan, 2012; Duncan et al., 2007). Os pais tendem a estar mais envolvidos na educação das crianças quando estas são mais pequenas, especialmente, durante o pré-escolar e o 1º ciclo (Russell & Granville, 2005). Son e Morrison (2010), no estudo que realizaram para analisar a natureza do AAC durante a transição para a escola, encontraram que por um lado, a qualidade do AAC aos 36 meses apresentava uma correlação elevada com a qualidade do mesmo aos 54 meses. Por outro, o período de transição para a escola parece representar uma janela de oportunidade de mudança no AAC, o qual parece tender a melhorar à medida que a entrada da criança para a escola se aproxima. No entanto, Lau (2014) investigou as perceções e práticas de envolvimento de pais, cujos filhos tinham entrado recentemente para a escola primária e as respostas revelam que o envolvimento dos pais em casa tende a tornar-se mais focado no domínio académico, como forma de facilitar o ajustamento da criança durante a transição para a escola. Posto isto e tendo em conta a natureza ampla e diversa do constructo de aprendizagem utilizado neste estudo, nomeadamente, com uma abrangência que extravasa a aprendizagem de conteúdos escolares, escolheu-se estudar pais cujos filhos se encontravam no último ano do pré-escolar.

### **Atividades de Aprendizagem em Casa**

As atividades de aprendizagem em casa (AtAC) incluem situações simples do dia-a-dia, entre pais e filhos, como cozinhar; os momentos das refeições; ler para e com as crianças; ensinar e cantar ritmos e músicas, pintura e produções de arte de vários tipos; levar as crianças em visitas fora de casa, por exemplo museus, bibliotecas, concertos, locais históricos e sítios de interesse, entre outras atividades culturais; ter amigos em casa para brincar; providenciar e encorajar o uso de recursos de aprendizagem como, livros, jogos, esqueletos, papagaio, tecnologia; realização de atividades físicas (Bloom, 1981; Goodall, 2013; Kluczniok et al., 2013; Russell & Granville, 2005).

Tais experiências providenciam oportunidades de conversa e aprendizagem accidental, que são importantes para os resultados cognitivos, sociais e comportamentais, a curto e longo prazo (Sylva et al., 2004). Alerta-se para o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos de formas que poderão ser menos visíveis para a escola, nomeadamente, através da utilização de estratégias de aprendizagem específicas durante

a realização de tarefas domésticas, como categorização enquanto tratam da roupa ou matemática nas compras (Jackson & Remillard, 2005). As AtAC constituem oportunidades de exploração de ideias, eventos e ambiente envolvente, e poderão estar relacionadas com hobbies e interesses de outros membros da família, bem como conversas e discussão de livros, jornais, revistas e programas televisivos em família (Bloom, 1981). De acordo com Bloom (1981), através do uso de jogos, brinquedos e interação com adultos, nomeadamente nas refeições, tempo de lazer e ao longo do dia, cria-se um ambiente rico de experiências variadas e propícias ao desenvolvimento de características com implicações diretas e indiretas na esfera escolar.

A designação “atividades de aprendizagem em casa”, advém de todos estes exemplos constituírem oportunidades de aprendizagem que ocorrem no contexto familiar ou do lar. A investigação tem-se focado maioritariamente nas experiências das crianças dentro de casa. Todavia, as AtAC traduzem um sentido mais lato, incluindo as atividades fora de casa como idas a parques ou museus. A utilização do termo na sua vasta amplitude é particularmente útil quando se pretende analisar as diferenças no envolvimento em AtAC entre pais e mães, visto que parecem envolver-se em diferentes tipos de atividades (Craig, 2006). Colmatando algumas limitações na literatura (e.g., Giallo, Treyvaud, Cooklin, & Wade, 2013), o termo “aprendizagem” utilizado nesta investigação remete para processos educacionais também gerais e amplos, que embora possam incluir a aprendizagem de competências específicas (por exemplo, associar letras a sons), não se limitam a estas.

**Valor de aprendizagem.** Evidências de investigação substanciais indicam que as AtAC nos primeiros anos de vida têm uma forte influência nas habilidades cognitivas (Lugo-Gill & Tamis-LeMonda, 2008; Melhuish, Phan, et al., 2008; Melhuish, Sylva, et al., 2008; Melhuish, 2010; Sylva et al., 2004). À semelhança do que se verifica com o AAC, embora as características estruturais das famílias sejam importantes, os resultados evidenciam que as AtAC exercem uma influência muito superior e independente no desenvolvimento cognitivo das crianças (Melhuish, 2010). A partilha de AtAC entre pais e filhos é fundamental para o desenvolvimento de competências linguísticas e numéricas das crianças (Yu & Daraganova, 2014). As AtAC estão correlacionadas com competências de numeracia aquando da entrada para a escola (Melhuish, Phan, et al., 2008). Por exemplo, a frequência nas quais as crianças se envolvem em atividades como cozinhar, jogos de cartas e tabuleiro, parece estar correlacionada com competências

matemáticas (LeFevre et al., 2009), as quais são importantes para a aprendizagem deste domínio na escola (Jordan, Kaplan, Locuniak, & Ramineni, 2007). No estudo de Yeo, Ong, e Ng (2014) foi encontrada uma relação moderada entre as atividades de literacia da família e as competências de leitura da criança, bem como uma relação forte entre este tipo de atividades e interesse da criança pela leitura. Mais concretamente, ler para as crianças, durante o pré-escolar, estimula o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e a sua capacidade de assimilar a linguagem formal (Hartas, 2012; LeFevre, Polyzoi, Skwarchuk, Fast, & Sowinski, 2010); competências de leitura, compreensão do vocabulário e linguagem expressiva (Gest, Freeman, Domitrovich, & Welsh, 2004); e recetividade ao vocabulário (Sénéchal & LeFevre, 2014).

Apesar das atividades fora de casa ainda não terem sido extensivamente estudadas, estas contribuem para a aprendizagem e desempenho académico mais tarde (e.g., Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty, & Franze, 2005). As atividades fora de casa podem requerer o uso de habilidades como contar, planear e categorizar, no contexto das interações sociais entre as crianças e os pais ou outros membros de família, promovendo a competência matemática (Baker & Iruka, 2013). Em particular, visitas a museus e zoo podem promover a literacia em geral, assim como competências sociais (Foster et al., 2005), bem como pensamento crítico e competências de análise (Marty et al., 2013).

Em razão das atividades de aprendizagem, dentro e fora de casa, estarem fortemente associadas à aprendizagem em geral e, em particular, ao desempenho escolar, é crucial que os pais tenham visões precisas do que é educativo e o que constitui uma experiência de aprendizagem que vale a pena, por forma a encorajarem a sua realização e interações que estimulem a aprendizagem da criança (Knutson & Crowley, 2005). A apreciação do impacto que as AtAC podem ter na aprendizagem da criança pode levar a diferentes comportamentos por parte dos pais. Pais que atribuem valor educacional às AtAC podem, por exemplo, com maior probabilidade, envolver-se em *scaffolding*<sup>2</sup> necessário para aumentar a aprendizagem da criança (Song et al., 2017).

A investigação aponta para uma separação conceptual entre as perspetivas dos pais e dos profissionais de desenvolvimento infantil (investigadores, educadores, psicólogos infantis) acerca da aprendizagem informal. No estudo de Song et al. (2017),

---

<sup>2</sup> Processo cunhado por Wood, Bruner, e Ross (1976), no qual um perito ajuda um aprendiz, ajustando o nível de assistência em função do desempenho do novato.

os pais percecionavam menos potencial de aprendizagem em exposições para crianças em museus, particularmente em áreas académicas, comparativamente a profissionais. Num estudo sobre as perceções de pais e profissionais acerca do valor do brincar, os pais tendiam a ver as atividades estruturadas, tais como ler um livro, como mais divertidas e com maior potencial de aprendizagem do que os profissionais, os quais atribuíam maior valor de aprendizagem a atividades menos estruturadas e mais lúdicas (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, & Gryfe 2008).

Estes dados sugerem que os pais podem não perceber as AtAC como oportunidades de aprendizagem, dada a natureza exploratória e não-estruturada dos comportamentos que ocorrem neste tipo de atividades, os quais são determinantes para a aprendizagem. Existem relativamente poucos estudos que se proponham a analisar as perspetivas dos pais acerca do potencial de aprendizagem das atividades - sobretudo das mais informais -, e os que existem limitam-se a uma quantidade reduzida de tipos de atividades, como museus e brincar. Neste estudo, pretende-se conhecer o valor que os pais atribuem às diferentes atividades de aprendizagem em casa.

**Interação pais-filhos.** A medida mais utilizada para medir o envolvimento parental tem sido a extensão na qual os pais se envolvem em AtAC, ao invés da qualidade das interações entre pais e filhos. Neste estudo, procura-se analisar a interação nas AtAC numa perspetiva qualitativa. Os pais apresentam uma panóplia de tipos de interação e participação nas atividades do dia-a-dia dos seus filhos, nomeadamente, brincam, fazem uso do humor e ensinam acerca do conteúdo (Diamond, 1986); negociam objetivos para a resolução de problemas, estratégias a utilizar e critérios de conclusão (Callanan & Jipson, 2001); assistem as crianças, assumindo maior controlo nas áreas onde os filhos são menos competentes e cedem controlo nas áreas nas quais as crianças são mais competentes (Gleason & Schauble, 2000). Relativamente a exposições em museus, os pais utilizam uma série de estratégias de ensino, desde a mera observação ao encorajamento, fornecimento de direções, descrição de objetos ou evidências, e elaborando explicações que conectam a exposição a outros conceitos mais amplos (Swartz & Crowley, 2004).

É crucial compreender as variadas formas de interação que se estabelecem entre as figuras parentais e a criança numa mesma atividade, sendo precisamente esta uma limitação de alguns estudos (e.g., Yu & Daraganova, 2014). A literatura sugere que o tipo de interação estabelecida numa atividade tem um papel mediador entre as atividades e os

seus efeitos na aprendizagem da criança. Por exemplo, os pais tendem a encontrar uma maneira natural e companheira de participarem nas AtAC, o que se traduz numa atmosfera de aprendizagem mais relaxada e efetiva (Cardoso, 2002). Qualquer tentativa dos pais em fazer ligações entre a atividade e o trabalho da escola, assumindo um papel de professor e abandonando a informalidade do ambiente, provocava ressentimento e irritação nas crianças. Um outro exemplo remete para a associação positiva entre a frequência de *rough-and-tumble play*<sup>3</sup> e o comportamento físico agressivo, nos anos do pré-escolar, mas apenas quando os pais são menos dominantes durante a atividade (Flanders, Leo, Paquette, Pihl, & Séguin, 2009; Flanders et al., 2010). Isto é, o tipo de interação estabelecida na atividade parece ter um papel mediador no comportamento agressivo e regulação emocional.

Nas exposições para crianças em museus, tende a ocorrer mais aprendizagem quando os pais discutem o conteúdo da exposição depois da visita com os filhos (Benjamin, Haden, & Wilkerson, 2010; Haden, 2010), assim como quando fornecem explicações durante a visita (NRC, 2009; Tenenbaum & Callanan, 2008). Especificamente, as crianças são capazes de pensar a exposição de forma mais conceptual (Fender & Crowley, 2007; Rigney & Callanan, 2011). Adicionalmente, as crianças exploram mais tempo e estão mais focadas quando exploram as exposições com os pais, do que sozinhas (Crowley et al., 2001). As crianças, como agentes ativos da sua aprendizagem, aprendem mais numa exposição quando comentam, questionam e respondem, do que quando não se envolvem nestes comportamentos (Borun, Chambers, & Cleghorn, 1996).

As interações entre pais e crianças em ambientes de aprendizagem informais, como museus, zoo e oceanários, estão positivamente associadas a conhecimentos STEM (ciência, tecnologia, engenharia e matemática), à entrada da escola e posteriormente (Duncan et al., 2007). As conversas entre pais e crianças estão associadas quer à compreensão e recordação de eventos vividos em geral (Hedrick, Souci, Haden, & Ornstein, 2009), quer à aprendizagem STEM em museus em particular (Callanan & Jipson, 2001; NRC, 2009; Rigney & Callanan, 2011). Os resultados das investigações acerca desta associação indicam formas específicas de conversa que podem ser especialmente importantes para a aprendizagem (NRC, 2009; Siegel, Esterly, Callanan,

---

<sup>3</sup> Uma forma de brincadeira física envolvendo comportamentos agressivos como lutar, saltar, agarrar, cair e correr (Pellegrini e Smith, 1998).

Wright, & Navarro, 2007; Tenenbaum & Callanan, 2008), como questionar e responder às questões (Haden, 2010; Jant, Haden, Uttal, & Babcock, 2014; NRC, 2009). As crianças, cujos pais colocam as chamadas *Wh-questions*, perguntas do tipo quem, o quê, onde, porquê e como, demonstram maior compreensão, retenção e recordação das experiências (Benjamin et al., 2010; Hedrick, Haden, & Ornstein, 2009; Jant et al., 2014).

Em suma, os pais variam na forma como interagem e lidam com o envolvimento da criança. Cada tipo de interação parece ter um impacto diferenciado na criança em geral e, em particular, na sua aprendizagem. Este estudo propõe-se a efetuar um levantamento dos vários tipos de interações estabelecidas entre os pais e as crianças, nas AtAC que realizam em conjunto. Alguns estudos assentam no pressuposto de que os pais têm o papel de professores e as crianças de aprendentes (Swartz & Crowley, 2004). Neste estudo, pretende-se compreender como é que os pais veem o seu papel e o da criança nestas atividades, sem os atribuir à priori. Bell (1968) já há muito criticou a visão, que continua a ser dominante, acerca da socialização da criança como sendo um processo unidirecional, dos pais para a criança. As ideias de reciprocidade são salientadas por modelos transacionais mais recentes, que defendem que os resultados de desenvolvimento são fruto de interações dinâmicas e recíprocas entre a criança e o seu ambiente (Sameroff & MacKenzie, 2003). Em linha com a perspetiva transacional e dada a escassez de estudos com foco nas influências mútuas entre pais e crianças, nesta investigação adotou-se uma abordagem dinâmica para capturar as complexidades das suas interações, durante a realização de AtAC. Assim procura-se compreender, simultaneamente, como a criança reage às ações dos pais, mas também o modo como elas os influenciam.

**Fatores influenciadores.** Dada a importância do envolvimento parental nas AtAC para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a literatura tem procurado compreender os fatores que o influenciam, sobretudo a sua frequência. Embora as variáveis mais estudadas tenham sido as estruturais ou socioeconómicas (e.g., Tekin, 2011), começam a surgir estudos que consideram variáveis psicossociais (e.g., Giallo et al., 2013).

Em consonância com a perspetiva de vários autores (Hoover-Dempsey, Walker, & Sandler, 2005; Tekin, 2011), que se baseiam na Teoria Ecológica dos Sistemas de Bronfenbrenner (1979), explicitar-se-ão os fatores que condicionam o envolvimento parental ao nível individual e contextual. No nível individual consideram-se fatores relativos aos pais, como as crenças, em particular crenças de construção do papel de pai

(no sentido de figura parental), crenças de autoeficácia e crenças acerca da importância do seu envolvimento na educação dos filhos (Bartel, 2010; Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007; Hornby & Lafaele, 2011; Tekin, 2011; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, 2005); e a saúde mental e o distress (Eccles & Harold, 1993; Giallo et al., 2013). Ainda no nível individual, atenta-se para características dos filhos, como a idade (Ceballo et al., 2014; Green et al., 2007; Hornby & Lafaele, 2011; Toren, 2013); dificuldades ou atrasos na aprendizagem e dons (Eccles & Harold, 1993; Hornby & Lafaele, 2011); temperamento (Giallo et al., 2013) e comportamento (Hornby & Lafaele, 2011; Toren, 2013). Relativamente a fatores contextuais estes podem ser de nível micro, meso, exo e macrosistémico. No nível microsistémico temos a família cujas características como número de filhos (Green et al., 2007; Russell & Granville, 2005), jornadas de trabalho (Giallo et al., 2013; Russell & Granville, 2005) e qualidade relacional do casal (Giallo et al., 2013), se constituem como condicionadores do envolvimento parental. A relação entre os sistemas familiar e escolar integram o nível mesossistémico. As expectativas e interesses de ambas as esferas têm impacto no envolvimento dos pais (Hornby e Lafaele, 2011). Em termos de fatores distais, a literatura aponta para a vizinhança, o local de trabalho e rede social dos pais, como fatores influenciadores do envolvimento parental pertencentes ao nível exossistémico (Seginer, 2006). A imigração e etnia, as políticas educativas, as mudanças nas configurações familiares, as crises económicas e as diferenças nos papéis de género respeitantes à parentalidade, aspetos referentes ao nível macrosistémico (Hornby e Lafaele, 2011; Seginer, 2006).

A maior parte dos estudos tem-se focado, essencialmente, na exploração de fatores associados à frequência em vez da natureza do envolvimento. Não obstante, é provável que os mesmos fatores que afetam a frequência do envolvimento parental também estejam associados à qualidade do mesmo (Giallo et al., 2013). A literatura aponta para diferenças na qualidade do envolvimento, em função de variáveis estruturais, como o nível socioeconómico e etnia, nomeadamente nas conversas entre pais-filhos (NRC, 2009; Siegel et al., 2007; Tenenbaum & Callanan, 2008); nos conceitos ensinados e quantidade de feedback (Tamis-LeMonda, Sze, Ng, Kahana-Kalman, & Yoshikawa, 2013). A investigação sugere ainda, um impacto positivo entre a existência de sinalização nas exposições em museus e os comportamentos e conversas entre pais e filhos (Haden et al., 2014; Hohenstein & Tran, 2007).

No sentido de compreender a qualidade do envolvimento parental em AtAC, este estudo procura investigar os fatores facilitadores e dificultadores associados às interações pais-filhos que se estabelecem.

**Diferenças entre pais e mães.** Até à data, a investigação sobre o envolvimento parental tem-se baseado quase exclusivamente nas mães, com uma escassez de estudos que envolvam os pais (Giallo et al., 2013). Numa revisão sistemática sobre o efeito do envolvimento dos pais<sup>4</sup> nos resultados de desenvolvimento das crianças, Sarkadi, Kristiansson, Oberklaid, e Bremberg (2008) encontraram evidências de que o envolvimento destes, através do brincar e passeios está positivamente associado a resultados sociais, comportamentais e psicológicos das crianças. O envolvimento dos pais parece ser fundamental para a abertura da criança à exploração do mundo, nomeadamente ambientes físicos e sociais. A abertura está particularmente associada ao desenvolvimento de autonomia e gestão de riscos durante a exploração, promovendo o desenvolvimento de competências motoras e sociais, como assertividade e gestão da raiva (Paquette, 2004).

Apesar da escassez de estudos acerca do envolvimento parental com amostra masculina, os resultados das investigações que analisam as diferenças na forma como as mães e os pais se envolvem com os filhos são controversos. Estudos antigos reportam que os pais se envolvem mais em atividades físicas e menos em atividades de cuidado do que as mães (Lamb, 2010; McBride & Mills, 1993). Os resultados de estudos mais recentes são mistos. Por um lado, alguns estudos revelam poucas diferenças no tipo e quantidade de envolvimento entre pais e mães (Lewis & Lamb 2003). Outros sugerem que os pais passam menos tempo do que as mães, envolvidos em atividades de cuidado, educativas e jogo com as crianças (Baxter, Gray, Alexander, Strazdins, & Bittman, 2007), assim como em atividades diárias e fora de casa (Giallo et al., 2013). Ainda, no estudo de LaBounty, Wellman, Olson, Lagattuta, & Liu (2008) encontraram-se diferenças no tipo de discurso entre pai-criança e mãe-criança separadamente, durante a mesma tarefa de leitura de um livro com imagens. Ambos os tipos de discurso apresentavam influência na compreensão sociocognitiva da criança, salientando a importância das diferenças entre pais e mães.

Em síntese, existem várias limitações nas investigações sobre o envolvimento dos pais. Muitos dos estudos acerca do envolvimento dos pais consideram exclusivamente a

---

<sup>4</sup> Apenas neste subtema “Diferenças entre pais e mães” do enquadramento teórico, o termo “pais” refere-se somente à figura parental masculina.

quantidade de tempo que estes passam com os filhos e não a qualidade das suas interações. Em termos metodológicos, frequentemente, se utiliza o relato da mãe para estudar o envolvimento do pai (e.g., Galindo & Sonnenschein, 2015). Posto isto, este estudo pretende não só colmatar a escassez de investigações contemporâneas sobre o envolvimento parental dos pais, mas também trazer luz acerca duma dimensão qualitativa do envolvimento, recorrendo a participantes masculinos. Além disso, neste estudo, o tipo de atividades explorado é escolhido pelos pais e remete para atividades que costumam realizar com os filhos, ultrapassando a limitação de investigações observacionais anteriores, cujo contexto pode ser mais propício ao envolvimento da mãe (Paquette, Coyl-Shepherd, & Newland, 2013).

## **Método**

### **Questões de Investigação e Objetivos**

O estudo atual partiu da seguinte questão inicial: “Como percebem os pais o valor de aprendizagem das AtAC, que interações se estabelecem entre pais e filhos e que fatores as influenciam?”. Derivada da pertinência em compreender o constructo do envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa, a partir das percepções e práticas dos próprios pais, pretende-se com a presente investigação identificar as atividades de aprendizagem que os pais promovem para estimular a aprendizagem da criança e o valor de aprendizagem que lhes atribuem. Procura-se também compreender os tipos de interação pai/mãe-filho(a) e as respetivas influências recíprocas, que se estabelecem nas AtAC, considerados pelos pais, assim como os fatores facilitadores e perturbadores do envolvimento parental, nas AtAC, percebidos pelos pais. Pretende-se ainda analisar as principais diferenças entre pais e mães relativamente aos objetivos enunciados anteriormente.

Considerando os objetivos, foram definidas as seguintes questões de investigação mais específicas que guiaram a recolha e análise dos resultados:

1. Que atividades de aprendizagem em casa os pais realizam com os filhos?
2. Que valor de aprendizagem atribuem os pais às atividades de aprendizagem em casa que realizam com os filhos?
3. De que forma se envolvem os pais e as crianças nas atividades de aprendizagem em casa e como se influenciam mutuamente?
4. Quais os fatores facilitadores e dificultadores do envolvimento parental nas atividades de aprendizagem em casa?
5. Existem diferenças entre pais e mães relativamente às questões anteriores?

### **Metodologia**

O presente estudo de natureza exploratória, enquadra-se numa abordagem qualitativa dada a necessidade de alargar a compreensão do fenómeno do envolvimento parental (Mahendra & Marin, 2015) nas atividades de aprendizagem em casa, dotando-a de um conhecimento mais detalhado das experiências, opiniões e perspetivas de pais e mães, que se aproxime, o mais possível, da realidade por eles experienciada (Tracy, 2013). A riqueza dos detalhes intrincados do fenómeno não é apreendida pelos métodos quantitativos (Strauss & Corbin, 1998), parecendo por isso importante recorrer a

abordagens mais adequadas para capturar as complexidades e reciprocidades que caracterizam o envolvimento parental nas AtAC.

### **Participantes**

Foi utilizada uma amostra de conveniência não-probabilística, através da estratégia “bola de neve” (Tracy, 2013). Recorreu-se a informantes chave através dos quais se recrutaram participantes que cumpriam os critérios requeridos, nomeadamente, serem maiores de 18 anos e terem pelo menos um filho no último ano do pré-escolar. A amostra foi composta por 15 participantes, 7 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 25 e 41 anos ( $M=35.07$ ,  $SD=4.51$ ). No que concerne ao estado civil, 12 eram casados, 1 era divorciado, 1 vivia em união de facto e 1 era solteiro. Nesta amostra, verificou-se a existência de somente 2 casais. Considerando a escolaridade, 4 participantes tinham nível educacional baixo, 5 concluíram o ensino secundário e 6 tinham um curso universitário. A amostra foi composta por duas nacionalidades, sendo que 10 participantes eram portuguesas e 5 eram brasileiros, todos residentes em Portugal. Apenas 1 participante se considerou não crente em relação à religião, enquanto 8 eram crentes protestantes e 6 eram católicos. O número de filhos de cada participante, variou entre 1 e 3, sendo que 4 participantes tinham 1 filho, 7 participantes tinham 2 filhos e 4 participantes tinham 3 filhos. No que diz respeito aos filhos dos participantes, 8 eram do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre 5 e 6 anos.

### **Instrumentos**

A entrevista é especialmente proveitosa na recolha de ideias, opiniões e crenças dos participantes (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005) e constitui-se como um método essencial num estudo com características fortemente exploratórias, como este, que procura explorar um tema que ainda não foi indagado de forma particular. Dada a natureza exploratória desta investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa utilizando uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas, previamente preparadas e organizadas num guião, colocadas a todos os participantes, por forma a possibilitar, através das suas narrativas, a descoberta e compreensão do envolvimento parental em AtAC (Tracy, 2013).

O guião da entrevista (ver Anexo A) foi estruturado em termos de blocos temáticos e objetivos da investigação (Amado, 2014), de acordo com os princípios base propostos

pela literatura sobre investigação qualitativa. Assim, o guião foi organizado em seis blocos temáticos de indagação semiestruturada, em ordem crescente de complexidade, de forma a corresponder aos objetivos do estudo: o primeiro centrado na contextualização e legitimação da entrevista; o segundo focado nas AtAC e valor associado; o terceiro abordando questões relativas às interações estabelecidas entre os pais e a criança nas atividades de aprendizagem; o quarto concentrado nas barreiras e facilitadores do envolvimento parental nas AtAC; o quinto convergindo para as diferenças no envolvimento do pai e da mãe nas AtAC e, finalmente, o último focalizado na finalização da entrevista. Antes de se iniciar a recolha de dados, propriamente dita, procedeu-se à realização de duas entrevistas de teste-ensaio, com um pai e uma mãe que cumpriam os critérios para inclusão na amostra e que, de certa forma, ilustravam a diversidade potencial da amostra, para verificar se os objetivos previstos tinham ou não sido alcançados (Amado, 2014). Após a primeira entrevista e respectiva transcrição, o guião foi revisto e alterado, procedendo-se à realização da segunda entrevista teste. Depois da sua transcrição e de assegurar que o guião cumpria os objetivos, encerrou-se o processo de teste do guião.

Foi ainda construído e aplicado um questionário de dados sociodemográficos (ver Anexo B) com o objetivo de recolher informações que permitissem caracterizar os participantes relativamente ao sexo, idade, nível de escolaridade, área geográfica de residência habitual, estado civil, religiosidade, número de filhos e idade dos filhos.

### **Procedimentos de Recolha de Dados**

Antecipando alguma dificuldade na recolha da amostra devido à especificidade dos critérios exigidos e duração da entrevista, a divulgação do projeto foi definida e implementada através de: a) construção de um formulário de inscrição com informações relevantes sobre o estudo, os critérios de participação e os contactos, partilhado estrategicamente, em páginas de facebook sobre parentalidade, família e educação; b) contactos com escolas do pré-escolar; c) contactos a potenciais participantes e informantes chave (pessoas que conheciam potenciais participantes) e d) pedido aos pais que participaram na entrevista do estudo para o divulgarem a outros pais.

Os pais interessados providenciavam o seu contacto, sendo posteriormente contactados pelo investigador para assegurar o anonimato, confidencialidade e natureza voluntária da sua participação. Ainda neste primeiro contacto virtual, eram explicados os objetivos do estudo, o formato individual da entrevista, a duração prevista e a necessidade

de áudio-gravação. Sempre que um pai ou mãe aceitava participar, procedia-se ao agendamento e definição do local da realização das entrevistas, em função da conveniência e grau de conforto dos participantes. De 29 respostas inicialmente positivas, 14 participantes desistiram exprimindo razões pessoais.

As entrevistas de investigação devem ter lugar em ambientes privados e sossegados, de forma a garantir a confidencialidade dos dados obtidos e um nível de concentração aceitável para todos os intervenientes (Seidman, 2006). As entrevistas foram sempre conduzidas pelo investigador e realizadas de forma presencial e individual, maioritariamente em espaços públicos, tendo, nalguns casos, ocorrido na residência dos participantes, de acordo com a preferência de cada um (o único requisito era que fosse um local onde se sentissem confortáveis). Em primeiro, o protocolo de investigação era explicado em maior detalhe. Antes de iniciar a entrevista, os participantes liam o consentimento informado (ver Anexo C) e depois de assegurada a total compreensão da sua participação e objetivos do estudo, respondiam ao questionário de dados sociodemográficos. Todas as entrevistas foram gravadas (áudio) de modo a permitir a posterior transcrição literal dos dados. O tempo das entrevistas oscilou entre 15 a 80 minutos.

A análise de dados ocorreu em simultâneo com a recolha, pelo que atingida a saturação teórica (Glaser & Strauss, 1999), cessou-se a realização das entrevistas.

### **Procedimento de Análise de Dados**

Depois de transcrito, o conteúdo das entrevistas semiestruturadas foi analisado com recurso ao software NVIVO (11.4.3 versão para Mac). Nenhuma categoria foi construída à priori, tendo a análise qualitativa como propósito a emergência dos temas prevalentes. Utilizar uma abordagem de análise puramente indutiva prendeu-se não só com a preservação de todos os possíveis temas emergentes, mas também com a reduzida investigação no âmbito do envolvimento parental, principalmente, nas atividades de aprendizagem em casa. Na análise considerou-se quer a diversidade quer a frequência do conteúdo analisado.

Neste estudo, para efeitos de análise de dados optou-se por selecionar alguns dos vários temas emergentes. Especificamente, não foram considerados os temas relativos às perceções dos pais acerca das atividades e aprendizagens importantes de realizar nesta fase de transição, nem as mudanças desejadas relativas à interação pais-filhos, nem nenhuma das diferenças entre pais e mães percebidas respeitantes ao envolvimento.

Sublinha-se que o processo de análise de dados envolve um conjunto de fases, que obedecem a alguma ordem e sistematicidade (Amado, 2014), mas não o definem como um processo estanque. As várias leituras atentas e ativas possibilitaram a inventariação de um conjunto de áreas temáticas e respetivas categorias, do qual poderiam derivar rumos de análise divergentes (Amado, 2014). Tendo em conta os objetivos do estudo e quadro teórico de referência explicitados, segmentou-se o texto em unidades de sentido. As unidades de registo foram tantas quantas às temáticas identificadas nas respostas, não se restringindo a correspondência aos temas das perguntas colocadas. Tal procedimento não coloca em causa a análise de conteúdo efetuada, uma vez baseada no número de fontes (participantes) que mencionam uma determinada categoria e não no número de referências. Num primeiro momento, agrupou-se as unidades de sentido em categorias concretas e próximas do texto. Por forma a assegurar a coerência e ausência de redundância, as categorias concretas foram continuamente e exaustivamente comparadas para posteriormente, em função da similitude das suas temáticas, serem incluídas em categorias mais abrangentes – as categorias conceptuais. A cada categoria foi atribuída uma designação que representasse o seu significado, bem como as regras para lhe pertencer. Finalmente, as categorias foram comparadas de forma completa e exaustiva, para garantir a consistência das mesmas consoante as regras estabelecidas (ver Anexo D para informações complementares acerca do procedimento de segmentação e codificação).

Para avaliar a consistência do sistema de categorias construído (Esteves, 2006), determinou-se o valor do acordo inter e intrajuizes. O primeiro remete para a análise de uma porção dos dados recolhidos (cerca de 10%), por um segundo juiz, que se familiariza com o sistema de categorias criado e procede a uma categorização independente. O acordo intrajuizes refere-se à categorização pelo primeiro juiz, num segundo momento. Obteve-se um acordo entre juizes de 81,41% e intrajuiz de 85,19%, para uma entrevista selecionada aleatoriamente, revelando-se assim a consistência assegurada. Por meio de discussão entre os juizes os desacordos foram resolvidos, chegando-se a um consenso. Concluída a codificação e respetiva validação, passou-se à identificação dos traços comuns e divergentes das narrativas analisadas, e posteriormente à sua interpretação.

## **Apresentação e Discussão de Resultados**

Nesta secção são apresentadas as categorias resultantes da análise qualitativa, seguida de um número entre parêntesis, ilustrando o número de participantes que mencionam essa categoria. Adicionalmente, as citações dos participantes serão identificadas por uma letra - M para Mãe e P para Pai -, e um número aleatório de 1 a 15 que corresponde ao total de participantes. Considerou-se como critério de relevância a referência de uma categoria por mais de 1/3 dos participantes (saturação maior que 5), enquanto como muito relevante a referência de uma categoria por 2/3 ou mais dos participantes (saturação igual ou maior que 10). As categorias cuja saturação é igual ou inferior a cinco não constituirão alvo de discussão neste capítulo, porém, poderão ser pontualmente mencionadas devido a um ou outro aspeto interessante.

Relativamente às diferenças entre pais e mães, dada a reduzida dimensão de cada subgrupo (sete pais e oito mães), estas só serão referidas e comentadas quando numa categoria relevante ou muito relevante, se verifica uma diferença de pelo menos três fontes, entre pais e mães (e.g., duas mães/cinco pais; zero pais/três mães), exceto numa situação pontual que suscite curiosidade. Evidentemente, dado o reduzido número de participantes deste estudo, todas as diferenças entre pais e mães encontradas bem como as respetivas hipóteses explicativas levantadas, constituem apenas uma forma de discussão. Acima de tudo, procura-se manifestar a necessidade de investigar mais, de forma mais aprofundada e de várias perspetivas, as diferenças entre pais e mães no envolvimento parental em atividades de aprendizagem em casa.

### **Atividades de Aprendizagem em Casa**

Ao analisar as respostas dos participantes relativas à exploração das atividades, a partir da questão “Que atividades realiza com o(a) seu (sua) filho(a), dentro e/ou fora de casa, nas quais ele/ela poderá estar a aprender?”, emergiram seis categorias de atividades, cada uma delas representando um tipo de atividade - *físico*, *literacia e numeracia*, *cultural*, *dia-a-dia*, *lúdico* e *natureza*. As categorias de atividades que emergiram como muito relevantes foram as do domínio *físico* (13), *literacia e numeracia* (12), *cultural* (11) e do *dia-a-dia* (10). Emergiram ainda como relevantes as atividades do tipo *lúdico* (9) e *natureza* (8). Estas categorias encontram-se descritas no Quadro 1.

## Quadro 1

### *Sistema de Categorização e Codificação referente às Atividades de Aprendizagem em Casa*

<b>Designação</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Fontes (F – M)</b>
<b>Físico</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes a atividades físicas	“ <i>Habitualmente costumo ir com eles para o parque, portanto, bicicleta, bolas de futebol, atividade física</i> ” (M1), “ <i>Andar à porrada</i> ” (P3), “ <i>Brincar à apanhada, às escondidas</i> ” (P8).	13 (7 – 6)
<b>Literacia e Numeracia</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes a atividades que envolvem a leitura, escrita, oralidade e conceitos numéricos básicos	“ <i>Dizer por exemplo, eu tenho quatro bolachas, se tu comeres uma e o mano comer uma, achas que ainda chega alguma coisa para o pai e para a mãe. (...) E agora estamos a brincar com rimas, ainda hoje vínhamos no carro a cantar: “Sou de timor vou tocar um...” e ele tinha de dizer tambor</i> ” (M1), “ <i>Estou a subir escadas com ela e vou contando uma, duas, três</i> ” (P12), “ <i>Dar cromos para ela aprender os números, quer dizer, contar ela já sabe, mas que um é menor do que 100, 150 é maior do que 100</i> ” (P14), “ <i>Lemos bastantes livros com ele</i> ” (P8).	12 (7 – 5)
<b>Cultural</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes a atividades artísticas plásticas e performativas (música, teatro), de animação e ciência, bem como conhecer outras cidades	“ <i>Às vezes vamos ao teatro, às vezes vamos a museus (...). Pintura, colagens, recortes</i> ” (M6), “ <i>Plasticinas, (...) assistir odisseia, (...) animais, assistir filmes, (...) desenhar, fazemos muitos desenhos</i> ” (P8), “ <i>Às vezes pego na viola e canto com eles</i> ” (P12), “ <i>Fomos agora a Aveiro, conheceram o Moliceiro, conheceram alguma cultura de Aveiro, sabem que os ovos moles são um doce típico de Aveiro, provaram, gostaram. Então se tu falares de ovos moles, é de Aveiro</i> ” (P12).	11 (7 – 4)
<b>Dia-a-dia</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes a atividades do dia-a-dia, tais como conversar e tarefas domésticas	“ <i>Eu não tenho assim um ambiente formal, às vezes é muito na conversa, quando vamos no carro ou quando almoçamos</i> ” (M1), “ <i>Ajudar em casa, lavar um prato, arrumar a casa</i> ” (P5), “ <i>Desafiamo-lo para fazer umas bolachas ou o jantar</i> ” (M1).	10 (5 – 5)
<b>Lúdico</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes a jogos (de mesa, virtuais, de construção, etc.) e brincadeiras	“ <i>Puzzles ou jogos de tabuleiro que se possa jogar em família, ‘quem é quem’</i> ” (M6), “ <i>Brincamos de gorila e família panda</i> ” (P8), “ <i>Nós montamos aqueles puzzles gigantes (...). Jogo uno com ela</i> ” (M11); “ <i>Faço muitos jogos (...) desde monopólio, (...) jogos de perguntas (...). Nós compramos tudo o que é science for you (...). Eu sou animador, faço animações e brinco com eles, ensino eles a fazer coisinhas, já sabem fazer balões</i> ” (P8).	9 (4 – 5)
<b>Natureza</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes a atividades de contacto e/ou exploração da natureza	“ <i>Desde o contacto com o mundo à volta, seja com a natureza</i> ” (M2), “ <i>Mas principalmente que estejam fora de casa. Vivenciando o ambiente que as rodeia. É muito isso, eu gosto muito disso, o contacto com a natureza</i> ” (M10).	8 (5 – 3)

A emergência de seis categorias diferentes para cobrir a amplitude de AtAC nas quais os pais se envolvem, corrobora a ideia de que este constructo encerra uma ampla variedade de situações, que se constituem como oportunidades de aprendizagem. Os participantes deste estudo exprimem uma conceptualização de AtAC multidimensional, compreensiva e ampla. Apesar de exibir bastante destaque, a categoria das atividades de *literacia e numeracia* não foi a mais mencionada pelos participantes. É uma categoria muito relevante, mas a par de outras. Esta conceção vai de encontro à literatura, na qual se verifica uma predominância de estudos sobre o AAC, e em particular as AtAC, centrados neste tipo de atividades mais associadas à escola. A título de exemplo, verifica-se a utilização da escala *Home Observation for Measurement of the Environment* (versão reduzida) em vários estudos (e.g., Baker & Iruka, 2013; Bradley, Corwyn, McAdoo, & Coll, 2001), a que apresenta como itens para avaliar a estimulação de aprendizagem “*Com que frequência lê para o seu filho?*”, “*Quantos livros tem?*” e “*Quantos brinquedos tem?*”, quando a resposta a estes dois últimos itens nem sequer implica um envolvimento dos pais. De modo análogo, alguns estudos utilizam medidas somente de literacia (Hartas, 2012) e numeracia (Yu & Daraganova, 2014) para estudar o ambiente de aprendizagem. Também a proposta de Bower, Powers, e Graham (2010) demonstra esta tendência, narrando as AtAC como uma forma inovadora de envolver os pais na educação dos filhos, mas oferecendo exemplos sobretudo centrados na matemática, compreensão e escrita. Esta perspetiva de análise é limitada e não traduz a diversidade das práticas que os pais realizam com os filhos.

A emergência e saturação das atividades do *dia-a-dia* sugere consonância com os resultados do estudo de Jackson e Remillard (2005), apoiando a ideia de que os pais se envolvem em atividades de valor educativo com os seus filhos de formas menos convencionais e visíveis à escola, como a utilização de estratégias de aprendizagem durante a realização de tarefas domésticas. A mesma ideia de invisibilidade se aplica a alguns tipos de jogos e brincadeiras da categoria *lúdico* “*há um jogo que nós costumamos fazer muito no carro, animais começados pela letra A, águia. Nós fazemos muito isto. Lá está, muitas dinâmicas que nós fazemos*” (P12), que são caracterizados pela espontaneidade com que vão sendo criados, no seio da interação entre pais e crianças.

Embora a categoria *natureza* tenha sido a menos mencionada, a sua saturação posiciona-a como relevante. A emergência desta categoria sugere que, os pais valorizam e investem em atividades de contacto com a natureza proporcionando uma variedade de experiências, que contribuem para a saúde e bem-estar das crianças (Chawla, 2015), bem

como para o desenvolvimento cognitivo (Ulset, Vitaro, Brendgen, Bekkhus, & Borge, 2017).

**Comparação entre pais e mães.** É interessante verificar a notável semelhança entre os discursos dos pais e mães, relativamente às AtAC que realizam com as crianças. Este aspeto é surpreendente considerando os resultados de estudos anteriores que sugerem que, a participação dos pais e das mães é frequentemente divergente (Baxter et al., 2007; Lewis & Lamb 2003).

Contrariamente a alguns estudos mais antigos (Lamb, 2010; McBride & Mills, 1993), os pais não mencionaram a realização de atividades do tipo *físico* mais do que as mães. Talvez os pais sejam mais físicos ou brincalhões no sentido da forma como interagem, ou seja, de serem de mais contacto corporal e não de se envolverem mais frequentemente em atividades físicas ou lúdicas. Por exemplo, o estudo de St George, Fletcher, e Palazzi (2017) investiga a atividade física somente com base em atividades de *rough-and-tumble play* e não atividades físicas no seu sentido mais lato, como foi utilizado neste estudo. Também contrariamente aos resultados de Giallo et al. (2013), neste estudo não se verificou uma maior saturação de atividades do *dia-a-dia* nos discursos das mães comparativamente aos dos pais. Não obstante, as interpretações das diferenças encontradas entre pais e mães devem ser cautelosas, já que neste estudo os resultados não traduzem a frequência do envolvimento. Isto é, a igualdade de saturação nas atividades do *dia-a-dia* não significa que os pais e mães se envolvam com a mesma frequência neste tipo de atividades.

Relativamente às diferenças das respostas entre pais e mães no que toca às atividades de aprendizagem que realizam com os filhos, há que considerar um aspeto relacionado com a metodologia desta investigação. Ao utilizar uma entrevista semiestruturada, possibilita-se a emergência de temas, sem imposição ou diretividade por parte do entrevistador, fomentando a livre expressão dos participantes. Este aspeto pode estar associado a uma redução do enviesamento para atividades “padrão”, mais associadas às mães (Paquette et al., 2013), o que por sua vez, pode ter contribuído para a eliminação das diferenças entre pais e mães, nesta amostra.

Ainda assim, ao serem comparados os dados entre mães e pais, relativos às AtAC, emergem diferenças relevantes ao nível da categoria *cultural*, mais mencionadas pelas mães. Estes resultados estão de acordo com os de Christin (2012), nos quais as mães parecem exercer uma influência mais forte na participação cultural das crianças, do que

os pais. Também outras investigações sugerem que, especialmente as mães desempenham um papel significativo na formação de preferências culturais (van Wel, Couwenbergh-Soeterboek, Couwenbergh, Ter Bogt, & Raaijmakers, 2006), em particular, na transmissão de preferências musicais e outros tipos de arte (Willekens & Lievens, 2014).

### **Valor de Aprendizagem**

Ao proceder à análise dos discursos dos participantes respeitantes às aprendizagens, a partir da questão “*O que é que o(a) seu(sua) filho(filha) poderá estar a aprender com essas atividades?*”, emergiram seis domínios de aprendizagens. O tema mais saturado nas narrativas, quer dos pais quer das mães e considerado muito relevante, é o *socioemocional* (14). Os participantes ressalvam ainda outros cinco domínios de aprendizagem como relevantes: *físico* (9), *cognitivo* (9), *cultural* (9), de *literacia e numeracia* (7) e *valores* (6). Estas categorias encontram-se descritas no Quadro 2.

Os participantes deste estudo reconhecem o potencial educativo de uma panóplia de atividades informais que realizam com os filhos, discriminando diferentes tipos de aprendizagens. Os resultados desta investigação divergem dos dados encontrados no estudo de Fisher et al. (2008), no qual os pais percecionavam as atividades estruturadas com maior valor educativo, do que as atividades lúdicas. A multiplicidade de domínios de aprendizagens associadas às atividades, referidas pelos pais, apoia a visão deste estudo acerca do valor educativo das AtAC, que excede a aprendizagem de conteúdos escolares específicos como as letras ou os números, que têm sido foco de inúmeros estudos (e.g., Mahendra & Marin, 2015). Tal como alertado por Mahendra e Marin (2015), urge investigar a relação destes outros domínios de aprendizagem com o desempenho escolar, em particular, na entrada para a escola.

A saliência do domínio *socioemocional* e a saturação relativa face ao domínio da *literacia e numeracia*, vai ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Martins (2014), acerca dos benefícios do envolvimento parental percebidos pelos pais, que atribuíram também maior relevância ao desenvolvimento socioemocional, do que aos benefícios escolares.

**Comparação entre pais e mães.** A comparação dos discursos entre pais e mães acerca das aprendizagens associadas às AtAC, aponta para diferenças relativas às aprendizagens dos domínios *cognitivo* e *cultural*, mais referidos pelas mães. Porquanto,

Quadro 2

*Sistema de Categorização e Codificação referente às Aprendizagens associadas às Atividades de Aprendizagem em Casa*

<b>Designação</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Fontes (F – M)</b>
<b>Socioemocional</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à aprendizagem de competências socioemocionais	<i>“Desenvolver a empatia” (M1), “Está a aprender sobre si próprio” (M2), “Trabalhar também a tolerância à frustração” (M6), “A partilhar” (M10), “Gerir a relação com os outros” (M11), “A ter paciência, que nem tudo é fácil, que tem que lutar por aquilo que quer” (P12).</i>	14 (7 – 7)
<b>Físico</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à aprendizagem de capacidades físicas	<i>“Ajudar com a direita e a esquerda” (M6), “Motricidade” (M10), “Coordenação motora” (M11), “Tem a ver com desenvolver o corpo dele” (M7).</i>	9 (5 – 4)
<b>Cultural</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à aprendizagem de conhecimentos de cultura geral	<i>“Eles sabem tudo o que é animais (...). Cozinhar (...). Cultura” (P12), “Aprender sobre daquilo que o rodeia” (M2), “Esse dos animais, é uma coisa que lhes tem dado imensa cultura geral, fala dos animais em vias de extinção, como é que eles vivem, como é que eles se alimentam” (M6).</i>	9 (6 – 3)
<b>Cognitivo</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à aprendizagem de processos cognitivos específicos	<i>“A noção de tempo (...), a aprendizagem de processos, (...) há uma ordem nas coisas” (M1), “Criatividade” (P4), “Exercer a memória” (P4), “Usar o pensamento crítico” (M6), “O raciocínio” (M13), “Tem de tentar perceber qual é a peça a seguir” (M7).</i>	9 (6 – 3)
<b>Literacia e numeracia</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à aprendizagem de conteúdos linguísticos e numéricos básicos	<i>“Como se fosse uma interpretação do texto” (M9), “Palavras mais complexas (...) para que ele diga bem as palavras, que articule” (M13), “Ela vai associando as letras (...) aprendeu o abecedário” (P15); “A contar os números” (P12), “Qual é o maior, qual é o inferior” (P15).</i>	7 (4 – 3)
<b>Valores</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à aprendizagem de valores	<i>“Dar valor ao dinheiro (...) dar valor à natureza” (P12), “Valorizar o sentido da família (...). Os valores que também são muito importantes” (M13).</i>	6 (2 – 4)

mais mães mencionam as atividades do tipo *cultural*, isso pode explicar a maior referência a aprendizagens também do domínio *cultural*. A maior saturação das aprendizagens do tipo *cognitivo* nas narrativas das mães, pode estar associada à maior proeminência do papel materno no contexto educacional (Freires, Pereira, & Santos, 2016). Os estudos revelam que as mães desempenham o papel principal no contexto educativo e, portanto, é possível que estejam mais despertas para a importância do domínio cognitivo, pela sua relação mais óbvia com o sucesso escolar.

De uma forma geral, quanto à categoria *literacia e numeracia* não sobressaem diferenças. Todavia uma análise mais minuciosa identifica um aspeto interessante. As mães falam sobretudo de aspetos relacionados com a linguagem, enquanto o discurso dos pais remete para a matemática. Existe uma vasta quantidade de investigações que apontam para diferenças entre pais e mães, relativas ao autoconceito de matemática a favor dos rapazes (Hyde, 2014; Van Zanden, Marsh, Seaton, & Parker, 2015) e ao autoconceito de literacia favorecendo as raparigas (Van Zanden et al., 2015). Estas diferenças verificam-se também no desempenho nestas áreas (Falch & Naper, 2013; Hyde & Mertz, 2009; Reilly, Neumann, & Andrews, 2015; Voyer & Voyer, 2014) apoiando as teorias de assimilação e escolha racional (Parker, Van Zanden, & Parker, 2018). Assim sendo, é possível que estas diferenças internalizadas expliquem as divergências no valor atribuído às atividades que os pais e as mães realizam com as crianças.

### **Interação Pais-Filhos**

Relativamente ao tema da interação, colocaram-se questões como “*O que é que faz nas atividades?*”, “*De que forma é a interação que estabelece com o(a) seu(sua) filho(filha), poderá estar a influenciá-la, em particular, a sua aprendizagem?*”, “*O que é que faz a mãe/o pai nas atividades?*”, pretendendo-se compreender as ações e reações, quer ao nível das crianças quer dos pais, durante a realização das AtAC. Posto que emergiu uma quantidade copiosa de categorias, para facilitar a sua visualização e organização construiu-se um esquema (ver Figura 1).

**Pais.** Considerando o envolvimento ao nível dos pais, emergiram as seguintes categorias: *qualidade* (7), *tipo* (15) e *características* (15). Encontram-se descrições mais detalhadas destas categorias nos Quadros 3, 4 e 5, respetivamente.

**Qualidade.** No que concerne à *qualidade* do envolvimento dos pais, esta categoria foi mencionada por 4 mães e 3 pais, verificando-se respostas que traduzem um

envolvimento quer positivo, quer negativo. Estas categorias encontram-se descritas no Quadro 3.

### Quadro 3

#### *Sistema de Categorização e Codificação referente à Qualidade do Envolvimento dos Pais*

<b>Designação</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Fontes (F – M)</b>
<b>Positiva</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes ao envolvimento dos pais de qualidade positiva	“O nosso tempo durante o fim-de-semana gira sempre a volta deles” (M6), “Então minha vida é só eles, cuidar deles e da casa, então todo tempo eu estou” (M10), “Há dias em que chamo a minha filha para brincar” (P15).	5 (4 – 1)
<b>Negativa</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes ao envolvimento passivo, dividido ou ausente, por parte dos pais	“Ela como tem o irmão mais velho, ele acaba por puxar por ela, aí eu acabo por ter um papel um bocadinho mais passivo e de os deixar brincar” (M6), “Eu sei que ele queria ir, mas incentivei-o a não ir” (M13), “Então eu estou com ela, mas estou no telemóvel” (P14).	4 (2 – 2)

Verifica-se que um mesmo pai ou mãe, se avalia em ambos os polos de qualidade. Deste modo, pode conceber-se o envolvimento como um fenómeno dinâmico. Importa salientar que, na verdade, não foi colocada nenhuma questão mais direta acerca deste assunto, o que pode ter influenciado a sua saturação. Todavia, destaca-se que esta resposta mais dicotómica (bom/mau ou presença/ausência) tende a ser o primeiro tipo de resposta dos participantes à questão colocada sobre o modo como se envolvem. Só com mais exploração e questionamento por parte do entrevistador é que surge um sistema dimensional e contínuo, no qual se integram uma variedade de tipos de envolvimento. Por um lado, esta tendência pode estar relacionada com a predominância de sistemas e linguagem do tipo categorial. Por outro, pode ter que ver com a própria entrevista, na qual os entrevistados tendem a dar respostas mais superficiais, estereotipadas e banais, menos refletidas, elaboradas e pessoais (Amado, 2014).

*Comparação entre pais e mães.* Tal como consta no Quadro 3, não se destacam diferenças entre as respostas dos pais e das mães entrevistadas, no que se diz respeito à qualidade do envolvimento dos pais.

**Tipo.** O *tipo* de envolvimento é uma categoria referenciada por todos os participantes. Todas as categorias referentes ao tipo de envolvimento dos pais encontram-se descritas no Quadro 4. A categoria *tipo* de envolvimento dos pais, compreende ações

## Quadro 4

### *Sistema de Categorização e Codificação referente ao Tipo de Envolvimento dos Pais*

<b>Designação</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Fontes (F – M)</b>
<b>Estar</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes a estar		8 (3 - 5)
Organização	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à definição e organização da atividade	<i>“Organizar a brincadeira, as atividades”</i> (M10), <i>“É um bocadinho também conduzirmos o para quando é que favorável a todos”</i> (P3).	3 (1 - 2)
Presença	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes a estar presente	<i>“A nossa presença é sempre muito gratificante para eles. Aquilo que nós fazemos com eles ou junto deles, eu acho que isso acaba por os deixar numa situação de segurança que é benéfica para o resto das aprendizagens”</i> (M6), <i>“Toda a vez que eu estou perto, que eu estou olhando, que ela vê que eu estou olhando, que eu estou ali perto, que eu respondo, eu passo uma certa segurança para ela que eu estou ali, perto dela, que eu estou dando atenção”</i> (M10).	3 (2 - 1)
Dar autonomia	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à cedência de autonomia à criança	<i>“Deixamos um bocadinho andar à vontade”</i> (P3), <i>“Antigamente era sempre eu a ajudar, agora só estou lá mesmo assistir quase”</i> (P14), <i>“Quando ela já se sente à vontade eu acabo por deixá-la ser mais autónoma”</i> (M6).	6 (3 - 3)
<b>Apoio</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes ao apoio		8 (4 - 4)
Emocional	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes ao apoio emocional através de encorajamento, incentivo ou elogio	<i>“Tento ter essa questão da crítica construtiva, do reforço, do “boa, esforçaste-te mesmo para isso”</i> (M1), <i>“Ele não consegue subir até ao final, eu vou lá ‘você consegue’”</i> (M9), <i>“Não faz mal, vai lá”</i> (P14).	8 (4 - 4)
Físico	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes ao apoio físico	<i>“Comecei a ensinar dentro de casa, sempre a segurar”</i> (P14), <i>“Tenho que é agarrá-lo para que ele não caia”</i> (P4).	3 (0 - 3)

*Nota.* As designações das categorias estão assinaladas a bold, normal ou a itálico representando, respetivamente, um grau crescente de especificidade entre si.

## Quadro 4

### *Sistema de Categorização e Codificação referente ao Tipo de Envolvimento dos Pais*

<b>Designação</b>	Definição	Exemplos	Fontes (F – M)
<b>Participação como par</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à participação dos pais como se fossem um par	<i>“Vou ao nível dele, também amuo”</i> (M13), <i>“Vamos fazendo assim às meias”</i> (P14).	8 (6 – 2)
<b>Direção</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à direção		14 (7 – 7)
Para uma atividade	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à direção para uma atividade ou conteúdo específico	<i>“Se eu vejo que ele está numa fase em que, por exemplo, não está a conseguir gerir a fúria, eu tento devagarinho direcionar, por exemplo, com uma história ao final da noite, ou com um determinado filme que eu até saiba que possa ter um determinado conteúdo para aquilo”</i> (M1), <i>“Sempre que vimos alguma coisa nova, acabamos por lhe apresentar para que ela possa descobrir também isso”</i> (M11).	10 (6 - 4)
Na atividade	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à direção na atividade		14 (7 - 7)
<i>Instrução</i>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes a dar instruções	<i>“Eu digo lhe: vai buscar a farinha ou os ovos. E vou-lhe dizendo ‘agora faço isto e depois tu mexes’, vou lhe dizendo os passos que ela tem de fazer”</i> (M11).	9 (5 – 4)
<i>Informação</i>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à partilha e discussão de informação/ ideias	<i>“E depois ele é muito imaginativo e às vezes eu pego nas brincadeiras dele para introduzir algum conceito”</i> (M1), <i>“Faço um reenquadramento da informação e tento explicar as coisas de forma que seja adaptada à idade”</i> (M2), <i>“Hoje acharam uma lagartixa com dois rabos, aí eu brincando com eles, digo que ela sofreu uma mutação”</i> (M11).	8 (5 – 3)
<i>Questões</i>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes a colocar questões	<i>“Todos os dias leio sempre uma história antes de irem para a cama e às vezes, no dia a seguir faço perguntas”</i> (M1), <i>“Muitas vezes eu devolvo-lhe a questão”</i> (M2).	8 (7 - 1)
<i>Modelagem</i>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à modelagem	<i>“Vem cá, que eu vou te ensinar a fazer o dinossauro”, e mostro para ele”</i> (P8), <i>“Mostrando para ela”</i> (P14), <i>“Tentar mostrar como nós fazemos”</i> (P15).	7 (5 – 2)

*Nota.* As designações das categorias estão assinaladas a bold, normal ou a itálico representando, respetivamente, um grau crescente de especificidade entre si.

## Quadro 4

### *Sistema de Categorização e Codificação referente ao Tipo de Envolvimento dos Pais*

<b>Designação</b>	Definição	Exemplos	Fontes (F – M)
<i>Estabelecimento de limites</i>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes ao estabelecimento de limites	<i>“Houve uma altura em que tínhamos mesmo um calendário no frigorífico em que sabiam quando é que podiam fazer determinadas tarefas” (M6), “Eu estipulo que quando estamos a fazer uma atividade, fazemos essa atividade. Quando terminamos, arrumamos e passamos para a próxima” (M11).</i>	7 (4 – 3)
<i>Sugestão</i>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à realização de sugestões	<i>“Mas porque é que não fazes tu, à tua maneira, de acordo com a tua imaginação?” (M11) “Eu tento ‘vamos antes para as cartas ou qualquer outra coisa’” (P15).</i>	5 (3 – 2)
<i>Correção</i>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à correção	<i>“E se ele não sabia alguma coisa eu tentava corrigir” (M1), “Quando há alguma palavra ou outra que ela não sabe dizer bem é emendar” (P12), “Tentando corrigir se eu vir que tá errado” (P14).</i>	5 (2 – 3)
<i>Doseamento</i>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes a dosear dificuldade e escolha da atividade	<i>“Claro que, de vez em quando, empurro lá mais umas, que ela pequenina, mas ainda assim tem que se esforçar” (P12), “De vez em quando escolho eu” (AA).</i>	4 (3 – 1)
<i>Indefinido</i>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à direção de tipo indefinido	<i>“Se não está (a aprender ou a conduzir a atividade) é claro que nós conduzimos e damos aquele empurrãozinho para não se encostar” (P3), “Vou só ajudando umas coisas” (P14).</i>	4 (2 – 2)

*Nota.* As designações das categorias estão assinaladas a bold, normal ou a itálico representando, respetivamente, um grau crescente de especificidade entre si.

e reações dos pais e varia amplamente desde o *estar* (8), o *apoio* (8), a *participação como par* (8) e a *direção* (14). Algumas destas categorias subdividem-se em subcategorias, algumas delas consideradas relevantes. Em particular, relativamente à categoria *estar*, destaca-se *dar autonomia* (6); na categoria *apoio* sobressai o *emocional* (8). A *direção* compreende o sentido de orientação *para uma atividade* (10) e *na atividade* (14), na qual se salientam a *instrução* (9), a *informação* (8), *questões* (8), *modelagem* (7) e *estabelecimento de limites* (7).

As temáticas emergentes neste estudo, de algum modo, assemelham-se às de Swartz e Crowley (2004) - observação, encorajamento, direção, descrição e explicação. A categoria *estar* desta investigação sugere um tipo de envolvimento subtil, similar ao tema observação no estudo de Swartz e Crowley (2004). De modo análogo, a convergências das categorias *apoio* e encorajamento. Neste estudo a categoria *direção* integra aspetos referentes à direção, descrição e explicação do estudo de Swartz e Crowley (2004). Importa sublinhar que não existe uma hierarquia que traduza o melhor tipo envolvimento, ou que seja representativo da qualidade do envolvimento. Partilha-se a ideia dos resultados do estudo de LaBounty et al. (2008) acerca das diferentes formas de envolvimento apresentarem influência positiva na aprendizagem da criança, destacando a relevância da diversidade.

É curioso a categoria *estabelecimento de limites* ser a única a surgir somente como forma de envolvimento do tipo reativo, a algum comportamento da criança e nunca como ação. Inicialmente, estava definido analisar a interação entre pais e filhos em termos de ação e reação ao nível da criança, tal como ação e reação ao nível dos pais. Mas tal distinção revelou-se desprovida de valor informativo, dado que todos os tipos de envolvimento, exceto *estabelecimento de limites*, remetem ora para ação, ora para reação.

*Comparação entre pais e mães.* Tal como é possível verificar no Quadro 4, encontram-se diferenças na saturação das categorias *participação como par*, mais mencionada pelos pais, enquanto os temas *questões* e *modelagem*, são ambos mais referidos pelas mães. Seria interessante investigar se, efetivamente, existe uma tendência para determinados tipos de envolvimento em função da variável sexo.

**Características.** Todos os pais mencionaram a categoria *características* do envolvimento, que abrangem as seguintes dimensões: *respeito* (11), *ajustamento* (10), *aprender a brincar* (10), *aprendizagem dos pais* (7) e *modelo* (7). Estas categorias encontram-se descritas no Quadro 5.

## Quadro 5

### *Sistema de Categorização e Codificação referente às Características do Envolvimento dos Pais*

<b>Designação</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Fontes (F – M)</b>
<b>Respeito</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes ao respeito	<i>“Se ele não quer eu também não vou ganhar nada em obrigá-lo”</i> (M1), <i>“Nem sempre os miúdos estão disponíveis para determinadas aprendizagens”</i> (M2), <i>“Não gosto de forçar”</i> (P12), <i>“Quando ele não quer, eu quero que ele queira, mas eu não posso fazer ele querer tudo”</i> (P8).	11 (6 – 5)
<b>Ajustamento</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes ao ajustamento às necessidades, características e envolvimento da criança	<i>“Eu adaptei-me a ele”</i> (M1), <i>“Tento ir ao encontro dos interesses dele”</i> (M2), <i>“Tentar mediar um bocadinho, ver o que é que ela gosta, o que ela não gosta”</i> (M11).	10 (6 – 4)
<b>Aprendizagem dos pais</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes aos momentos de aprendizagem para os pais	<i>“Em primeiro, tento ultrapassar as minhas dificuldades e tento dar-lhe algumas ferramentas”</i> (M1), <i>“No fundo, eu estimulo-o, mas ele também me estimula mim a aprender determinadas coisas”</i> (M2), <i>“Na verdade, ele é o meu professor”</i> (P8), <i>“Também aprendo muito com ela”</i> (P15).	10 (6 – 4)
<b>Aprender a brincar</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à natureza lúdica e apelativa quer das atividades, quer do envolvimento dos pais	<i>“A minha teoria é: aprender a brincar, ela tem que se divertir a aprender”</i> (M11), <i>“Sempre achei que a melhor maneira de aprender é brincando”</i> (P15), <i>“A forma que eu tento ensiná-la é tentar transformar a coisa numa forma divertida”</i> (P12).	7 (3 – 4)
<b>Modelo</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à autorreferência dos pais a constituírem um modelo	<i>“Eu sou uma referência”</i> (P4), <i>“Nós somos modelos e ele veem-nos como tal”</i> (M2), <i>“Elas veem o exemplo dos pais”</i> (M7).	7 (4 – 3)

As características que os pais atribuem às atividades de aprendizagem são consonantes com os elementos distintivos da aprendizagem formal como, ser guiada pelos interesses do aprendente, voluntária, pessoal, contextualmente relevante e colaborativa, e é precisamente pelas suas singulares qualidades que a aprendizagem informal promove uma maior interação por parte da criança (NRC, 2009). No entanto, com a entrada para a escola formal, os pais parecem tornar-se mais centrados no domínio académico, como forma de facilitar o ajustamento da criança durante a transição (Lau, 2014). Embora os participantes, pela altura das entrevistas, não transparecessem este foco na escola, surgiam já algumas preocupações e inquietações associadas a vislumbres daquilo que poderá vir a ser o futuro, quando as crianças entrarem para a escola, no que toca a possíveis ajustamentos a efetuar.

A dimensão *aprender a brincar* traduz a ideia de que a aprendizagem ocorre num ambiente informal, lúdico e descontraído. Quase como se a brincadeira fosse uma condição *sine qua non* para a aprendizagem. Todavia, esta perspetiva vai de encontro ao estudo de Fisher et al. (2008), no qual os pais atribuíam menor potencial de aprendizagem a atividades mais lúdicas, comparativamente às estruturadas.

A categoria *ajustamento* confere maior grau de compreensão aos resultados anteriores acerca do tipo de envolvimento. Tal como os dados sugerem, uma das características do envolvimento é ser ajustado à criança, nomeadamente às suas necessidades. Face a uma criança que está autonomamente a executar uma tarefa e só quer presença, estar, será uma forma ajustada de envolvimento. Já uma criança que questiona procurando compreender a relação entre fenómenos, o envolvimento ajustado dos pais poderá ser a explicação ou devolver a questão, sondando a teoria já pré-desenvolvida pela criança, ou pode ser direcionar para um determinado tipo de atividade que dê, de alguma forma, resposta à questão da criança.

A partir da categoria *modelo* pode sugestionar-se que os pais também revelam consciência de que, a forma como estão e se comportam é observada e pode ser aprendida pelas crianças, servindo como exemplo, modelo ou referência, como proposto pela Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1977).

A emergência da categoria *aprendizagem dos pais*, remete para uma noção de coconstrução da interação entre os pais e as crianças, e do próprio envolvimento parental. Os pais apresentam-se de tal forma sensíveis e abertos à influência das crianças que, na verdade, eles não só se deixam influenciar como usam isso para reconstruir a sua interação, algo também patente na categoria *ajustamento*.

De uma forma geral, as características do envolvimento, em particular respeito, ajustamento e aprender a brincar, estão em linha com o modelo de educação centrada no aprendente defendido por vários autores, como John Dewey, Jean Piaget e Lev Vygotsky, também Carl Rogers e Maria Montessori. Todas estas características estão muito ligadas à criança, às suas necessidades, às suas características, às suas vontades, a um respeito pela sua pessoa. E isto vai ao encontro da perspetiva transacional (Sameroff & MacKenzie, 2003), no qual as crianças desempenham um papel muito próprio e peculiar, e sobretudo influenciador. Não obstante, não é demais salientar o papel da sensibilidade dos pais, da abertura a esta influência. Isto sugere que os pais se envolvem, logo à partida, de uma forma aberta e atenta à criança, que se reflete na sua ação/reação, eles vão ajustando. Denota-se uma disponibilidade dos pais para aprenderem, não assumindo um papel já criado ou uma ideia preconcebida, que embora possam ter, e em alguns casos tinham, mas com abertura para reaprenderem, ajustarem e reconstruírem em conjunto com a criança.

*Comparação entre pais e mães.* Como se pode confirmar no Quadro 5, não se destacam diferenças entre as respostas dos pais e mães entrevistados, no que diz respeito à categoria *características* do envolvimento dos pais.

**Crianças.** Ao nível das crianças emergiram as seguintes categorias: *qualidade* (13) e *tipo* (15).

**Qualidade.** A categoria *qualidade* do envolvimento foi mencionada por 8 mães e 5 pais, e subdivide-se em *positiva* (12) e *negativa* (10). Estas categorias encontram-se descritas no Quadro 6.

À semelhança do que se verifica com a qualidade do envolvimento dos pais, identificam-se respostas que traduzem um envolvimento das crianças quer positivo, quer negativo. Do mesmo modo, uma mesma criança pode exibir ambos os polos de qualidade do envolvimento. Também em relação ao nível do envolvimento das crianças, não foi colocada nenhuma questão mais direta acerca da qualidade do mesmo. Ainda assim, a categoria da *qualidade* do envolvimento é mais saturada ao nível das crianças, comparativamente ao dos pais.

Em relação à qualidade do envolvimento das crianças, em particular a negativa, está sobretudo associada à falta ou perda de interesse na atividade. A criança tem de estar motivada e os pais, como explicado anteriormente, reagem com ajustamento e respeito, parecendo estarem conscientes disso mesmo, de que não adianta forçar.

## Quadro 6

### *Sistema de Categorização e Codificação referente à Qualidade do Envolvimento das Crianças*

<b>Designação</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Fontes (F - M)</b>
<b>Positiva</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes ao envolvimento que evidencie recetividade à atividade ou envolvimento dos pais	“ <i>Ele no geral, é muito recetivo à minha intervenção</i> ” (M1), “ <i>Ele envolve-se e dá de si, portanto, adere às atividades</i> ” (M2), “ <i>Ela envolve-se mesmo naquilo que ela está a fazer</i> ” (M11).	12 (7 – 5)
<b>Negativa</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes ao envolvimento que evidencie resistência à atividade ou envolvimento dos pais	“ <i>Quando não é uma coisa nada do seu interesse, não, não se envolve</i> ” (M2), “ <i>Ele acha sempre que tem razão</i> ” (P4), “ <i>Ela tá mais a olhar para o balão que outra coisa</i> ” (P15).	10 (6 – 4)

*Comparação entre pais e mães.* Verificam-se diferenças na saturação da categoria *qualidade* do envolvimento das crianças, mencionadas por todas as mães desta amostra.

**Tipo.** Quanto ao *tipo* de envolvimento, as crianças parecem adotar papéis mais voltados para a *execução* (12) e para a *exploração apoiada* (12). Na *execução* destacam-se as demonstrações de *proatividade* (11) e *autonomia* (7). Na *exploração apoiada* salientam-se os *pedidos* (11), em particular os de *envolvimento* (8) e as *questões* (8). Encontram-se descritas no Quadro 7 todas as categorias respeitantes ao tipo de envolvimento das crianças.

Como explicado anteriormente, pretendia-se estudar a interação entre pais e filhos numa dinâmica de ação e reação ao nível da criança, tal como ação e reação ao nível dos pais. Para além da razão anteriormente mencionada para o abandono de tal objetivo, outro motivo relaciona-se não com a dificuldade, mas impossibilidade de executar essa divisão com rigor. No fundo, existe toda uma narrativa comportamental e uma influência recíproca, da qual não se distingue o antecedente do conseqüente. Acontece o mesmo na análise do envolvimento dos filhos, o qual não pode perder de vista a ligação com o envolvimento dos pais, ou doutra forma perde significado. A criança explora com maior ou menor autonomia, quer fruto da forma como se envolve (iniciando uma atividade sozinha ou pedindo envolvimento), mas também do envolvimento dos pais (podem deixar a criança explorar autonomamente ou orientarem). O objetivo último do envolvimento parental será permitir à criança desenvolver-se e transformar-se num aprendente

## Quadro 7

### *Sistema de Categorização e Codificação referente ao Tipo de Envolvimento das Crianças*

<b>Designação</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Fontes (F – M)</b>
<b>Execução</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes aos tipos de envolvimento das crianças nas quais estas executam ou desempenham determinado papel		12 (8 - 4)
Proatividade	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à proatividade face a uma atividade	<i>“Ele pediu para ser ele a contar a história” (M1), “Ainda há dias falou-me em patins” (P4), “Quando eu estou a cozinhar ‘mãe eu quero cortar, mãe eu quero mexer” (M10).</i>	11 (7 - 4)
Autonomia	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à intenção ou execução autónoma duma atividade	<i>“Ele não conseguia subir e não quer que ninguém o ajude (...) gosta de fazer sozinho e quando ele quer mesmo, ele faz e faz bem” (M7), “Muitas das coisas ela tenta sozinha” (P14).</i>	7 (4 - 3)
Competição	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes ao espírito de competição	<i>“Ela quer sempre ganhar” (M11), “Ela quer ganhar sempre” (P15).</i>	4 (2 - 2)
<b>Exploração apoiada</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes a tipos de envolvimento da criança que implicam a interação com os pais		12 (7 – 5)
Pedidos	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes aos pedidos		11 (7 – 4)
<i>Envolvimento</i>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes aos pedidos para que os pais se envolvam	<i>“Ele quer que jogue à bola com ele” (M7), “Ele procura-nos” (P8), “Ela gosta sempre de fazer coisas acompanhadas (P14), “A maior parte dos dias é ela que chama” (P15).</i>	8 (4 – 4)
<i>Ajuda</i>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes aos pedidos de ajuda	<i>“Quando é alguma coisa que ele precise de leitura, então aí chama-me” (M1), “Ou se ela não estiver a conseguir, ela diz e pede-me ajuda” (M11), “Ela arrisca, às vezes, ela arrisca bastante, mas quando chega o momento em que ela não consegue, ela pede” (P14) .</i>	4 (3 - 1)

*Nota.* As designações das categorias estão assinaladas a bold, normal ou a itálico representando, respetivamente, um grau crescente de especificidade entre si.

## Quadro 7

### *Sistema de Categorização e Codificação referente ao Tipo de Envolvimento das Crianças*

<b>Designação</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Fontes (F – M)</b>
Questões	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à realização de questões	<i>“Se ela tiver dúvidas ela pergunta”</i> (M11), <i>“E ele que é um miúdo muito curioso, pergunta o que é que significa isto, o que é que significa aquilo”</i> (P3), <i>“Está sempre a fazer perguntas”</i> (M2).	8 (5 - 3)
Partilha	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes à partilha de informação	<i>“Ele adora ver aquilo e ontem estava a ver e dizia ‘mãe este é o corvo da Caledónia’ nem sei”</i> (M1), <i>“E ele é muito participativo, como eu estou a dizer, ele ‘vê pai, olha ali, não sei quê”</i> (P3).	4 (2 – 2)

*Nota.* As designações das categorias estão assinaladas a bold, normal ou a itálico representando, respetivamente, um grau crescente de especificidade entre si.

independente, munido dos respetivos recursos emocionais, físicos e intelectuais (Hattie & Timperley, 2007). Não obstante, neste longo processo, os pais confrontam-se com a tarefa de balancear e encorajar uma autonomia adequada, ou de acordo com Grolnick e Ryan (1989) autonomia apoiada, apoiando as crianças na tomada de iniciativa e decisão.

Existe um debate aceso acerca do como as crianças aprendem, que se traduz numa dicotomia inerentemente relacionada com o brincar e a aprendizagem (Toub, Rajan, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2016). De um lado, coloca-se a perspetiva evolucionista defendida por Peter Gray, que advoga a livre exploração por parte da criança, e do outro, David Geary, defendendo a instrução direta. Toub et al. (2016) abraçam o *guided play*, que é um tipo de aprendizagem lúdica que combina os benefícios das duas abordagens anteriores, para promover o desenvolvimento socioemocional e cognitivo. O *guided play* incorpora os 4 pilares para uma aprendizagem efetiva: os aprendentes têm um papel ativo, estão envolvidos, a informação tem significado e o processo ocorre num contexto de interação social (Toub et al., 2016). Neste estudo, os pais apresentam tipos de envolvimento de um contínuo espetro, pois em diferentes momentos adotam abordagens divergentes. Os quatro pilares referidos verificam-se na interação entre pais e filhos durante as atividades de aprendizagem, desta investigação.

Relativamente aos dois tipos de envolvimento das crianças, execução e exploração apoiada, pretende-se alertar para a ausência de valorização relativa, de um face ao outro, no discurso dos pais. Por um lado, a criança tem desejos, vontades e interesses que expressa através de autopropostas. Inclusive as crianças já revelam autonomia e mestria em determinadas tarefas. Por outro lado, existem tarefas nas quais precisam de ajuda e apoio. A exploração apoiada não apresenta qualquer valor negativo, eventualmente associado a uma dependência. As crianças aprendem mais quando se envolvem em comportamentos que promovem interação com o adulto (Borun, Chambers, & Cleghorn, 1996).

Assim, a criança enquanto aprendente neste emaranhado de ações e reações, quer provenientes dos pais quer da própria criança, desempenha um papel ativo que exige reconstrução e transformação do conhecimento (Lourenço, 2005). No entanto, a construção dos conteúdos é indissociável da construção coletiva que ocorre nas interações (Vygotsky, 2000), neste caso com os pais. Na mesma linha, considerando o desenvolvimento um processo cultural e interpessoal, implicando um outro, parece que as crianças vão um pouco mais longe no que toca ao papel dos pais. Elas pedem não só que o adulto lhes dê ferramentas, recursos e informações, mas que esteja lá. É interessante

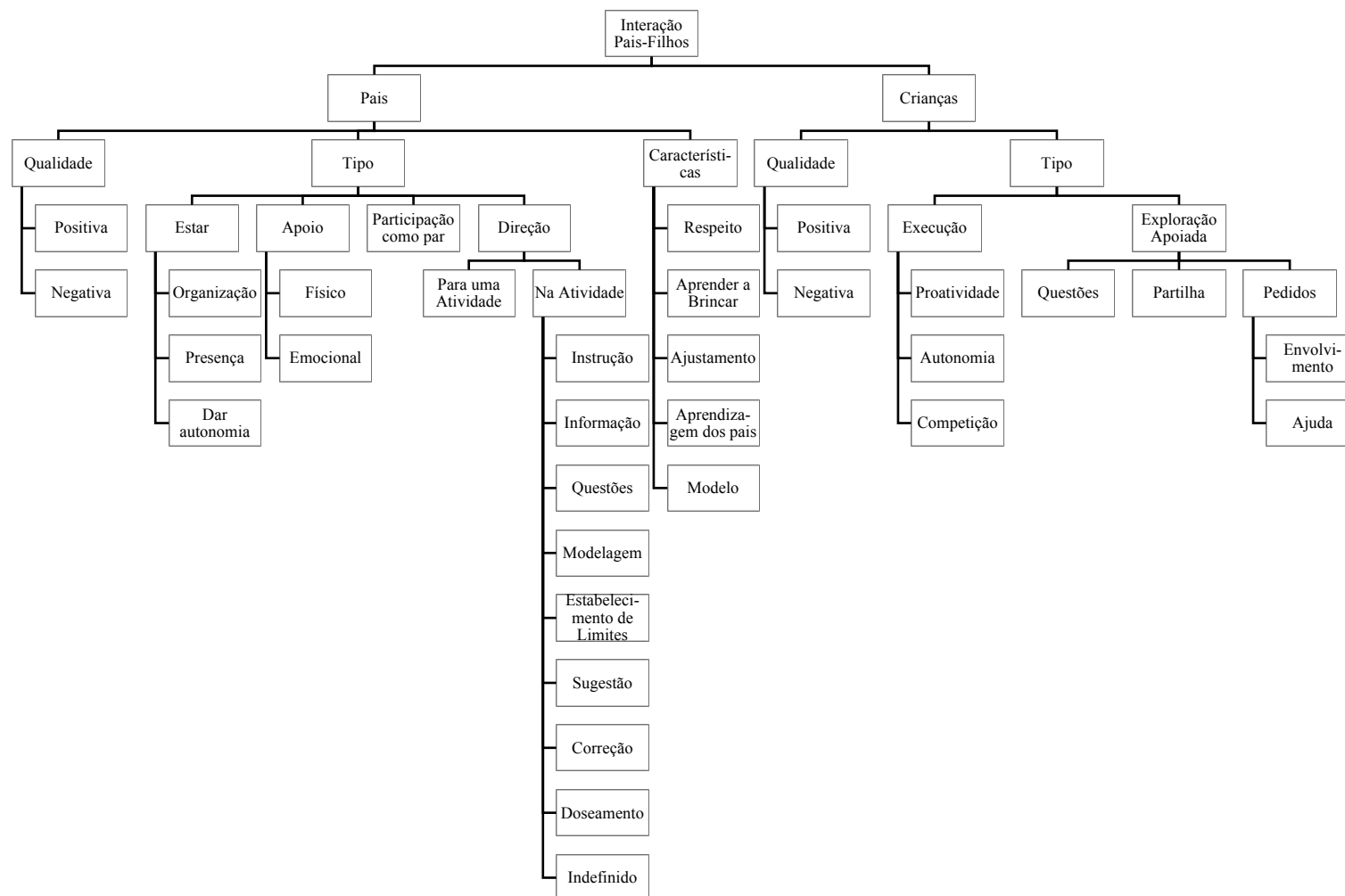
verificar que os pedidos de envolvimento são mais referidos que os pedidos de ajuda. Apesar de serem crianças, com muitas competências ainda em desenvolvimento, mais do que ajuda propriamente dita, elas parecem necessitar mais deste “estar lá”, da presença, da atenção, muito evidente nos discursos dos participantes. Uma mãe aborda o seu envolvimento e o envolvimento que a criança pede, como uma forma de “*os deixar numa situação de segurança que é benéfica para o resto das aprendizagens*” (M6). Esta ideia indica a necessidade da criança de segurança e de uma relação afetiva com o adulto, assegurando a devida confiança que lhe permite explorar o meio à volta, remetendo para a importância da vinculação (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

Um dado menos surpreendente é a saturação da categoria *questões*. No discurso dos pais, as questões remetem não só para a procura de explicações necessariamente causais, mas associadas a curiosidades relativas a significados e dúvidas. Parece assim, que não só os pais colocam questões, as tais *Wh-questions*, mas as crianças, como aprendentes ativos, se colocam a si mesmas essas questões e devolvem-nas aos pais, quer para confirmar uma ideia já elaborada ou para os auxiliarem a encontrar resposta.

Os resultados encontrados ao nível da interação das crianças, ou seja, a forma como se envolvem nas atividades e no processo de aprendizagem associado, o modo como reagem e até incentivam o envolvimento dos pais (através de pedidos de envolvimento), apoia a riqueza da utilização de uma perspetiva transacional (Sameroff & MacKenzie, 2003) para compreender o fenómeno do envolvimento parental nas atividades de aprendizagem. Este é um aspeto fundamental: as crianças não reagem apenas ao envolvimento dos pais, elas têm um papel ativo e estimulam-no. Ainda assim, a maioria dos estudos sobre envolvimento parental cliva estes dois papéis - parental e o dos filhos -, e usa como objeto de estudo apenas os pais, quando este não é passível de ser compreendido se dissociado do envolvimento dos próprios filhos (Swartz & Crowley, 2004; Yu & Daraganova, 2014).

*Comparação entre pais e mães.* Como se pode confirmar no Quadro 7, destacam-se diferenças entre as respostas dos pais e mães entrevistados, no que diz respeito às categorias *execução*, *proatividade* e *pedidos*. Mais do que uma diferença real, eventualmente como resposta a formas divergentes de envolvimento entre pais e mães, estas divergências traduzem diferentes perspetivas.

**Figura 1** Mapa de Categorias referente à Interação Pais-Filhos



## Fatores Influenciadores

Com o objetivo de compreender a percepção das barreiras e dos facilitadores do envolvimento parental nas AtAC, exploraram-se as percepções dos participantes, a partir das questões “*O que é que facilita o seu envolvimento nas atividades?*” e “*O que é que dificulta o seu envolvimento nas atividades?*”. Encontram-se descrições detalhadas das categorias nos Quadros 8 e 9.

**Facilitadores.** A categoria dos *facilitadores* foi mencionada pelo mesmo número de pais e mães, resultando numa saturação total de 12. Considerando os fatores que facilitam o envolvimento dos pais nas AtAC, os participantes destacam os de nível *individual* (12), considerados muito relevantes, em particular aqueles associados aos *pais* (11). As categorias relativas aos facilitadores encontram-se descritas no Quadro 8.

### Quadro 8

*Sistema de Categorização e Codificação referente aos Fatores Facilitadores do Envolvimento Parental*

<b>Designação</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Fontes (F – M)</b>
<b>Individual</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes aos facilitadores de nível individual		12 (6 – 6)
Pais	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes aos facilitadores de nível relativos aos pais	“ <i>Estarmos bem connosco</i> ” (M1), “ <i>O facto de ser mãe dela, da relação afetiva que existe, e que fazem com que haja vontade, haja motivação para o fazer</i> ” (M2), “ <i>Eu gostar de estar com ela</i> ” (P14), “ <i>Termos alguma cultura</i> ” (P12), “ <i>Nós estarmos disponíveis para</i> ” (M1).	11 (6 – 5)
Criança	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes aos facilitadores de nível relativos às crianças	“ <i>Se é uma criança que é mais interessada, facilita</i> ” (M1), “ <i>Ele participar, ele ser curioso, ele querer saber</i> ” (P3), “ <i>O que me faz feliz em estar com ele é que ele é um menino bem-disposto sempre a fazer tudo</i> ” (P8).	4 (1 – 3)
<b>Contextual</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes aos facilitadores de nível contextual	“ <i>Algum tipo de atividades que nós fazemos facilita termos algumas possibilidades, faz diferença, ‘Ah, não faz’, mentira</i> ” (P12), “ <i>A minha mãe mora comigo (...). Chego a casa e já tenho o jantar a ser feito, também tenho outra disponibilidade</i> ” (M13), “ <i>O sol, dias com sol (...). Agora, o ter mais tempo, ter mais disponibilidade para ela</i> ” (M11).	4 (3 – 1)

*Nota.* As designações das categorias estão assinaladas a bold, normal ou a itálico representando, respetivamente, um grau crescente de especificidade entre si.

Para estes pais, os fatores facilitadores resumem-se aos de nível individual, em particular associados aos próprios pais. A emergência da categoria de facilitadores associados aos pais está em linha com os resultados da literatura acerca dos fatores influenciadores do envolvimento parental, em particular as crenças (Bartel, 2010; Green et al., 2007; Hornby & Lafaele, 2011; Tekin, 2011; Walker et al., 2005) e a saúde mental (Eccles & Harold, 1993; Giallo et al., 2013).

Estes dados vão ao encontro da ideia acerca da importância do valor que os pais atribuem às atividades, no encorajamento da sua realização e interações estimuladas pelos pais (Knutson & Crowley, 2005). Os participantes deste estudo atribuem elevado valor de aprendizagem às atividades que realizam e demonstram-se investidos durante as atividades. Isto pode explicar esta consciência de que, as crenças que têm acerca da importância das atividades e do seu envolvimento, para o desenvolvimento da criança, funcionam como um motivador e, conseqüentemente, facilitador do seu envolvimento enquanto pais.

**Dificultadores.** A categoria dos *dificultadores* foi mencionada pelo mesmo número de pais e mães, resultando numa saturação total de 14. Considerando os fatores que dificultam o envolvimento dos pais nas AtAC, os participantes destacam, novamente, os de nível *individual* (11), em particular, consideram relevantes os dificultadores associados aos *pais* (8). Emergiu ainda como barreira relevante para o envolvimento parental, os fatores de nível *contextual* (7). As categorias referentes aos fatores dificultadores encontram-se descritas no Quadro 9.

Novamente, a emergência da categoria *pais* como fatores dificultadores do envolvimento, está em consonância com os resultados da literatura acerca dos fatores influenciadores do envolvimento parental (Bartel, 2010; Eccles & Harold, 1993; Giallo et al., 2013; Green et al., 2007; Hornby & Lafaele, 2011; Tekin, 2011; Walker et al., 2005). Contudo, alerta-se para uma associação entre dificultadores do tipo *contextual* e *individual*, em particular, *pais*. Ao nível dos pais, o principal fator dificultador do envolvimento parental nas atividades remete para a disponibilidade mental. Os discursos dos participantes deixam claro que facilita a motivação, o saberem que as atividades são importantes “*a vontade existe, a motivação está lá, mas nem sempre há energia que corresponda. Vamos tentando, vamos fazendo dia-a-dia*” (M2). Não obstante, os fatores contextuais, como o trabalho e conciliação de várias tarefas e papéis, dificultam o envolvimento. Assim, parece que os fatores contextuais têm uma influência direta no

## Quadro 9

### *Sistema de Categorização e Codificação referente aos Fatores Dificultadores do Envolvimento Parental*

<b>Designação</b>	<b>Definição</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Fontes (F – M)</b>
<b>Individual</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes aos dificultadores de nível individual		11 (5 – 6)
Pais	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes aos dificultadores de nível relativos aos pais	<i>“Lá tenho alguma coisa para resolver, algo sério” (P5), “Muitas vezes é a paciência” (P15), “Sinto-me um pouco incapaz de fazer com que ela chegue mais à frente” (M9)</i>	8 (4 – 4)
Criança	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes aos dificultadores de nível relativos à criança	<i>“Não correu muito bem porque a minha filha é muito chorona” (P14), “O que mais nos afeta é ele não ouvir” (P8), “Eu não tenho problema nenhum em brincar com ela, mas não gosto quando ela começa a aldrabar. Isso às vezes chateia.” (P15)</i>	5 (2 – 3)
<b>Contextual</b>	Cotam-se nesta categoria todos os segmentos referentes aos dificultadores de nível contextual	<i>“Com chuva às vezes não apetece fazer as coisas” (M11), “E às vezes é uma coisa rápida porque eles também são três” (M10), “A maioria do tempo que nós temos, eu e minha esposa estamos a fazer coisas para casa (...) muitas vezes, nessas atividades, infelizmente, a gente dá um apoio, mas um apoio a meias” (P14), “A carga horária” (M6), “O horário de trabalho” (P3), “É muito complicado por causa do trabalho” (M13)</i>	7 (5 – 2)

*Nota.* As designações das categorias estão assinaladas a bold, normal ou a itálico representando, respetivamente, um grau crescente de especificidade entre si.

envolvimento, por exemplo a carga horária do trabalho reduz o tempo investido em atividades de aprendizagem e, simultaneamente, influencia a qualidade do envolvimento dos pais por estarem cansados.

Tendo em conta a natureza lúdica e informal das atividades era de esperar que as crianças não oferecessem muita resistência e se envolvessem positivamente nas mesmas. Por outro lado, o facto de vários pais sublinharem o respeito, o ajustamento das atividades e interações às necessidades e singularidades das crianças, e o próprio ambiente informal e lúdico que fazem questão que caracterize as atividades, pode constituir um fator facilitador do envolvimento positivo da criança, reduzindo assim quer a ocorrência quer a percepção dos comportamentos da criança como dificultadores.

É possível que, com a entrada das crianças para a escola e o maior foco parental no domínio escolar associado (Lau, 2014), as características respeito, ajustamento e brincadeira se tornem mais difusas. Passando o objetivo a ser o ajustamento às exigências da escola, é expectável um envolvimento da criança menos positivo, o que poderia disparar a saturação da categoria criança como fator dificultador.

Considerando os resultados gerais acerca dos fatores, tanto facilitadores como dificultadores, parece confirmar-se a hipótese de Giallo et al. (2013) acerca da similitude entre fatores que afetam a frequência e a qualidade do envolvimento parental. Além disso, de uma forma geral, os participantes para explicarem a influência de fatores, quer barreiras quer facilitadores, no seu envolvimento, ressaltam as variáveis psicossociais, em detrimento das estruturais. Este resultado apoia esta mais recente linha de estudos, na qual esta investigação se integra, procurando compreender as barreiras e facilitadores do envolvimento parental, a partir duma perspetiva psicossocial (Giallo et al., 2013).

***Comparação entre pais e mães.*** Identificam-se mais referências a fatores do tipo *contextual* como dificultadores, por parte das mães comparativamente aos pais. Já que a categoria de barreiras do tipo *contextual* incorpora diferentes domínios de fatores, procedeu-se a uma análise mais detalhada. Dos divergentes fatores da categoria *contextual*, identifica-se um tema que efetivamente difere entre os pais e as mães – a família -, mencionado por 4 mães e nunca referido pelos pais. Mais precisamente, o tema gira à volta do impacto que, outros filhos ou membros da família alargada têm no envolvimento com a criança finalista do pré-escolar.

## Considerações Finais

Tendo em conta a escassez de estudos que exploram o processo do envolvimento parental em casa, em particular nas AtAC, defendido por vários estudos como tendo um forte potencial de aprendizagem para as crianças, a presente dissertação serviu o propósito de alargar o conhecimento do mesmo, considerando a perspectiva e as experiências de pais com filhos no último ano do pré-escolar. Este estudo contribuiu, ainda que modestamente, para uma visão mais compreensiva e qualitativa do envolvimento parental nas AtAC, considerando a visão dos próprios pais. A intenção de adicionar uma perspectiva transaccional do envolvimento parental na análise, explorando o envolvimento da criança a par do dos pais, aludiu a dinâmicas complexas nas interações entre pais e filhos.

Esta investigação propôs-se a analisar narrativas de pais acerca das suas perceções e práticas de envolvimento em AtAC, em particular das atividades que realizam e do valor de aprendizagem que lhes atribuem, das barreiras e facilitadores do seu envolvimento, assim como dos tipos de interação estabelecidos entre pais e filhos, analisando-se também diferenças entre pais e mães.

Apesar dos numerosos contributos desta investigação para a compreensão do envolvimento parental, em seguida explicitados, assinalam-se também algumas limitações e apela-se a investigações posteriores que não só as colmatem, mas possam ir mais além, alargando o conhecimento do mesmo.

A partir da análise dos discursos relativos às AtAC, tornou-se clara a ampla variedade de situações de aprendizagem nas quais os pais se envolvem com as crianças, que extravasou o domínio das atividades de literacia e numeracia. É imperativo alargar a conceptualização e medição dos constructos de ambiente de aprendizagem e AtAC, definindo-os e avaliando-os de forma compreensiva e multidimensional, que vá para além de atividades que versam os conteúdos ditos formais, fazendo jus às práticas parentais.

Os pais associaram um conjunto variado de aprendizagens às atividades que realizam com os filhos, das quais o domínio socioemocional foi o mais proeminente e, novamente, mais relevante que o da literacia e numeracia. Em vista disso e da escassez de estudos que se propõe a investigar a relação destes outros domínios de aprendizagem com o desempenho escolar, sublinha-se esta urgência em termos de investigações futuras.

Tanto os pais como as crianças, apresentaram várias formas de se envolverem nas atividades e com o outro. Os resultados apontaram para influências mútuas entre os tipos de envolvimento dos pais e dos filhos. Não existe qualquer intenção de advogar um

determinado tipo de envolvimento como sendo, de alguma maneira, superior ao outro. Os pais parecem alternar e envolver-se de forma diferenciada com a criança em função de vários fatores, mas claramente em função da criança e do respetivo envolvimento. As dimensões características do envolvimento dos pais, como o respeito, o ajustamento e aprender a brincar, traduzem precisamente esta ação e reação dos pais, tendo em conta a criança. Assim, os discursos dos pais revelaram uma perspetiva de ação centrada na criança. Os resultados relativos ao envolvimento das crianças sugeriram o mesmo processo averiguado nos pais – permeação da natureza do envolvimento. Portanto, afiguram-se padrões complexos de interação que caracterizam quer o envolvimento parental, quer a experiência de aprendizagem da criança.

Embora estes resultados ofereçam um entendimento especial sobre a natureza do envolvimento parental, este estudo baseou-se somente nos relatos dos próprios pais, por conseguinte, acedeu-se apenas às suas perceções em relação ao envolvimento dos filhos. É uma ótica interessante, mas insuficiente. Os próprios resultados apontaram para uma maior exaustividade e complexidade nos discursos relativos ao envolvimento dos pais do que das crianças, o que pode estar associado a ser uma vivência em primeira mão versus a perceção da experiência do outro. Urgem estudos que envolvam a perspetiva das próprias crianças, utilizando entrevistas e métodos de observação para explorar com maior profundidade o envolvimento dos filhos, com o intuito de olhar o envolvimento parental com uma outra lente.

Outro assunto a ser ponderado como objeto de estudo nas próximas investigações, prende-se com duas ideias interligadas. Uma é os pais tornarem-se mais centrados na esfera escolar com a entrada das crianças para a escola formal (Lau, 2014). A outra corresponde à expressão de inquietação, por parte de alguns pais desta investigação, face ao processo de transição que se avizinha e prováveis mudanças associadas. Assim sendo, será útil investigar as perceções e significações dos pais inerentes a esta mudança focal, aquando do começo da escola formal, bem como as mudanças e ajustamentos esperados e aplicados. Fazer uso da metodologia longitudinal permitirá, por exemplo, estudar com maior precisão a influência da esfera e do período escolar no envolvimento parental. Seria ainda deveras interessante, explorar as narrativas de pais que optaram por manter esta ideia de pedagogia mais centrada no aprendente – patente nos discursos desta amostra -, ao invés da escola, e o como lidaram com todas as exigências e desafios associados. Repete-se a lógica de que, o mais significativo, pela sua riqueza, é estudar a

multiplicidade de caminhos percorridos pelos pais e mães nesta transição, sem a pretensão de eleger “o” melhor percurso.

A qualidade do envolvimento de ambos, pais e crianças, oscilou entre positiva e negativa. Considerando os fatores influenciadores do envolvimento parental nas AtAC, percebidos pelos pais, sobressaíram os facilitadores de nível individual referentes aos pais. Dos dificultadores salientaram-se os de nível individual respeitantes aos pais, assim como os de nível contextual.

Finalmente, no que concerne às diferenças entre o envolvimento do pai e da mãe, destacou-se sobretudo a similaridade nas diferentes variáveis estudadas, possivelmente associada à estratégia metodológica utilizada – acesso ao autorrelato de ambos e ausência de indução para determinados temas, reduzindo enviesamentos. As divergências encontradas resumem-se, frequentemente, a uma diferença de 3 fontes em termos de saturação, tendo, no entanto, chegado a atingir o valor máximo de 6 fontes.

Pensando sobre os resultados obtidos, muitas podem ser as implicações para a intervenção. Nomeadamente podem constituir uma fonte de reflexão na conceitualização e implementação de estratégias e programas que promovam o envolvimento parental na educação dos filhos, em particular através de AtAC e com isso, melhorar a aprendizagem e o sucesso escolar das crianças. Os pais e a escola têm um objetivo comum: assegurar o desenvolvimento ótimo das crianças. A intervenção ao nível do envolvimento parental nas AtAC, pode constituir uma forma de melhorar a relação casa-escola (Kellaghan, Sloane, Alvarez, & Bloom, 1993). A própria metodologia de investigação, pode ter proporcionado aos pais uma oportunidade de reflexão acerca das AtAC e do seu envolvimento nas mesmas.

Nas investigações qualitativas, recomenda-se a utilização de múltiplos métodos de investigação ou informantes – estratégia da triangulação -, procurando assegurar a consistência dos resultados obtidos (Gall, Gall, & Borg, 2007) e desenvolver uma perspetiva compreensiva do fenómeno em estudo. Este estudo recorreu somente a entrevistas semiestruturadas realizadas a pais, tendo sido a recolha efetuada num único momento. Aponta-se ainda, para um potencial enviesamento associado à metodologia utilizada centrada no autorrelato. Apesar da aparente consistência entre aquilo que os pais relatam e aquilo que fazem (Swartz & Crowley, 2004), em investigações subsequentes apela-se à utilização de vários métodos de recolha de dados, como a observação. Se a par disso se realizar entrevistas às crianças há possibilidade de, por um lado, conhecer as suas

perspetivas, aumentando a compreensão do fenómeno do envolvimento parental, por outro, poder-se-á ultrapassar a limitação associada à ausência de triangulação dos dados.

A utilização de entrevistas diádicas a casais pode tornar as entrevistas mais dinâmicas e as narrativas mais ricas em conteúdo, em termos de vivências. Estas podem também lançar luz sobre a coconstrução do envolvimento parental, em relação ao casal. E falando em alargar o sistema de análise e porque são múltiplas as configurações familiares, seria conveniente explorar e comparar o envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem, em famílias intactas e monoparentais.

Pontualmente, um ou outro participante apontou uma associação do seu envolvimento com outros aspetos, não considerados nos objetivos deste estudo, como os irmãos ou outros membros da família. Pode ser interessante investigar o papel destes e outras variáveis, como a vizinhança e género da criança, no envolvimento dos pais nas AtAC.

Quanto aos temas que emergiram na análise de conteúdo das entrevistas, note-se que podem não traduzir o seu valor real. Ao dar ocasião para a emergência de categorias de acordo com as narrativas dos participantes, a ênfase da investigação assenta necessariamente na relevância ao invés da abrangência ou exaustividade da resposta. Investigações futuras devem considerar os resultados deste estudo como potencial direção, aprofundando o nível nos quais alguns temas são explorados.

Nesta linha de investimento em investigações que reflitam a complexidade dos fenómenos em estudo, aconselha-se a realização de estudos de caso. Estes são de natureza holística, indicados para fases exploratórias e cuja abordagem é interpretativa e crítica, integrando de forma crescente as teorias ecológicas e sistémicas para a compreensão dos fenómenos sociais (Amado, 2014).

Devido à dimensão da amostra, especialmente, dos subgrupos, as análises das diferenças entre pais e mães são limitadas. Porém, pareceu existir uma tendência para as mães apresentarem um discurso saturado em mais temas, comparativamente aos pais. As mulheres e os homens utilizam a linguagem de modo divergente (Leaper & Robnett, 2011; Wahyuningsih, 2018) e é possível que a combinação entre o método de recolha de dados e as tendências de uso da linguagem oral expliquem, de algum modo, esta propensão. Para além disso, as variáveis desta investigação requerem algum grau de autoconhecimento e capacidade de pensamento abstrato, o que combinado com o maior nível educacional das mães (6/8 mães completaram um curso do ensino superior) em comparação com os pais (que têm um nível educacional igual ou inferior ao ensino

secundário), pode explicar esta aparente inclinação. Adverte-se para a utilização de subgrupos maiores e mais homogêneos entre si, em estudos futuros, quer para controlar estas e outras eventuais variáveis estranhas, quer para possibilitar comparações mais adequadas.

A utilização da estratégia “bola de neve” para recrutamento de participantes, extremamente útil em estudos exploratórios e qualitativos, devido a sua praticidade (Atkinson & Flint, 2001) contém, contudo, algumas falhas. A inerente fiabilidade quer do investigador na escolha dos informadores chave, como destes em relação aos membros da sua rede social, resulta numa amostra com mais semelhanças do que se verificaria numa aleatória. Groger, Mayberry, e Straker (1999) alertam para outro subtipo de enviesamento de seleção - “*Gatekeeper bias*” -, no qual os informadores chave protegem e escondem pessoas que consideram demasiado vulneráveis. Atkinson e Flint (2001) aconselham o uso de amostras de grandes dimensões como uma forma possível de minimizar o enviesamento.

Os dados qualitativos recolhidos através da análise de conteúdo das entrevistas, salientaram vários aspetos relevantes. No entanto, estudos posteriores, que vão ao encontro dos mesmos objetivos desta investigação, devem considerar amostras maiores e mais representativas, por forma a atenuar os enviesamentos mencionados e permitir a representação e comparação adequada das categorias e subgrupos.

## Referências

- Adi-Japha, E., & Klein, P. S. (2009). Relations between parenting quality and cognitive performance of children experiencing varying amounts of childcare. *Child Development, 80*(3), 893–906. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01304.x
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Alvarez-Valdivia, I. M., Chavez, K. L., Schneider, B. H., Roberts, J. S., Becalli-Puerta, L. E., Pérez-Luján, D., & Sanz-Martínez, Y. A. (2013). Parental involvement and the academic achievement and social functioning of Cuban school children. *School Psychology International, 34*(3), 313-329. doi:10.1177/0143034312465794
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). doi:10.14195/978-989-26-0879-2
- Anders, Y., Rossbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 231–244. doi:10.1016/j.ecresq.2011.08.003
- Atkinson, R., & Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update, 33*(1), 1–4.
- Baker, C. E., & Iruka, I. U. (2013). Maternal psychological functioning and children's school readiness: The mediating role of home environments for African American children. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(3), 509–519. doi:10.1016/j.ecresq.2013.02.004
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bartel, V. B. (2010). Home and school factors impacting parental involvement in a title I elementary school. *Journal of Research in Childhood Education, 24*(3), 209–228. doi:10.1080/02568543.2010.487401
- Baxter, J., Gray, M., Alexander, M., Strazdins, L., & Bittman, M. (2007). *Mothers and fathers with young children: Paid employment, caring and wellbeing* (Report No.

- 30). Australia: Australian Government Department of Families, Community Services and Indigenous Affairs.
- Bell, R. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological review*, 75(2), 81–95.
- Belsky, J., Vandell, D. L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., Owen, M. T., & The NICHD Early Child Care Research Network. (2007). Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78(2), 681-701. doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01021.x
- Benjamin, N., Haden, C. A., & Wilkerson, E. (2010). Enhancing building, conversation, and learning through caregiver–child interactions in a children’s museum. *Developmental Psychology*, 46(2), 502–515. doi: 10.1037/a0017822
- Bloom, B. S. (1981). *All our children learning: A primer for parents, teachers, and other educators*. USA: McGraw-Hill Companies.
- Bodovski, K., & Youn, M.-J. (2010). Love, discipline and elementary school achievement: The role of family emotional climate. *Social Science Research*, 39(4), 585-595. doi:10.1016/j.ssresearch.2010.03.008
- Borun, M., Chambers, M., & Cleghorn, A. (1996). Families are learning in science museums. *Curator*, 39(2), 123–138. doi:10.1111/j.2151-6952.1996.tb01084.x
- Bower, H., Powers, J., & Graham, L. (2010, Janeiro). Home learning activities: A feasible practice for increasing parental involvement. *Academic Leadership: The Online Journal*, 8(4).
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., McAdoo, H. P., & Garcia Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States Part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child Development*, 72(6), 1844–1867. doi:10.1111/1467-8624.t01-1-00382
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Callanan, M. A., & Jipson, J. (2001). Explanatory conversations and young children's developing scientific literacy. In K. Crowley, C. D. Schunn, & T. Okada (Eds.), *Designing for science: Implications from everyday, classroom, and professional settings* (pp. 19–50). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cardoso, L. M. (2002). Studies of Portuguese and British primary pupils learning science through simple activities in the home. *International Journal of Science Education*, 24(1), 47–60. doi:10.1080/09500690110049079
- Ceballo, R., Maurizi, L. K., Suarez, G. A., & Aretakis, M. T. (2014). Gift and sacrifice: Parental involvement in Latino adolescents' education. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(1), 116–127. doi:10.1037/a0033472
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639–664. doi:10.1080/03004430.2011.569543
- Chavkin, N. F. (2006). Effective strategies for promoting parental involvement: An overview. In C. Franklin, M. B. Harris, & P. Allen-Meaers (Eds.), *The school services sourcebook: A guide for school-based professionals* (pp. 629-640). New York: Oxford University Press.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433–452. doi:10.1177/0885412215595441
- Chen, Y.-C. (2013). Exploration of the short-term and long-term effects of parental illness on children's educational and behavioral functioning using a large Taiwanese sample. *Western Journal of Nursing Research*, 20(10), 1–21. doi:10.1177/0193945913509899
- Chowa, G. A. N., Masa, R. D., & Tucker, J. (2013). The effects of parental involvement on academic performance of Ghanaian youth: Testing measurement and relationships using structural equation modeling. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2020–2030. doi:10.1016/j.childyouth.2013.09.009
- Christin, A. (2012). Gender and highbrow cultural participation in the United States. *Poetics*, 40(5), 423–443. doi:10.1016/j.poetic.2012.07.003
- Craig, L. (2006). Parental education, time in paid work and time with children: An Australian time-diary analysis. *The British Journal of Sociology*, 57(4), 553–575. doi:10.1111/j.1468-4446.2006.00125.x
- Crowley, K., Callanan, M. A., Jipson, J. L., Galco, J., Topping, K., & Shrager, J. (2001). Shared scientific thinking in everyday parent-child activity. *Science Education*, 85(6), 712–732. doi:10.1002/sce.1035

- Diamond, J. (1986). The behavior of family groups in science museums. *Curator*, 29(2), 139-154. doi:10.1111/j.2151-6952.1986.tb01434.x
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. doi:10.1037/0012-1649.43.6.1428.
- Eccles, J., & Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *The Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Englund, M. M., Collins, W. A., & Egeland, B. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample: Do adults make a difference? *Journal of Social Issues*, 164(1), 77-94. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00549.x
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- Eslava, M., Deaño, M., Alfonso, S., Conde, Á., & García-Señorán, M. (2016). Family context and preschool learning. *Journal of Family Studies*, 22(2), 182–201. doi:org/10.1080/13229400.2015.1063445
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Evans, G. W., Ricciuti, H. N., Hope, S., Schoon, I., Bradley, R. H., Corwyn, R. F., & Hazan, C. (2010). Crowding and cognitive development the mediating role of maternal responsiveness among 36-month-old children. *Environment and Behavior*, 42(1), 135–148. doi: 10.1177/0013916509333509
- Falch, T., & Naper, L. R. (2013). Educational evaluation schemes and gender gaps in student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 12–25. doi:/10.1016/j.econedurev.2013.05.002
- Fan, W., Williams, C. M., & Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The*

*Journal of Educational Research*, 105(1), 21–35.  
doi:10.1080/00220671.2010.515625

- Fender, J. G., & Crowley, K. (2007). How parent explanation changes what children learn from everyday scientific thinking. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(3), 189–210. doi:10.1016/j.appdev.2007.02.007
- Ferreira, S. H. A., & Barrera, S. D. (2010). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, 41(4), 462-472.
- Fisher, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Gryfe, S. G. (2008). Conceptual split? Parents' and experts' perceptions of play in the 21st century. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(4), 305–316. doi:10.1016/j.appdev.2008.04.006
- Flanders, J. L., Leo, V., Paquette, D., Pihl, R. O., & Séguin, J. R. (2009). Rough-and-tumble play and the regulation of aggression: an observational study of father-child play dyads. *Aggressive Behavior*, 35(4), 285-295. doi:10.1002/ab.20309
- Flanders, J. L., Simard, M., Paquette, D., Parent, S., Vitaro, F., Pihl, R. O., & Séguin, J. R. (2010). Rough-and-tumble play and the development of physical aggression and emotion regulation: A five-year follow-up study. *Journal of Family Violence*, 25(4), 357–367. doi:10.1007/s10896-009-9297-5
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 13–36. doi:10.1016/j.ecresq.2005.01.006
- Freires, T., Pereira, F., & Santos, C. (2016). Family involvement in schooling. A north Portugal portrait by elementary students. *New Educational Review*, 44(2), 51-62. doi:10.15804/tner.2016.44.2.04
- Galindo, C., & Sonnenschein, S. (2015). Decreasing the SES math achievement gap: Initial math proficiency and home learning environments. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 25–38. doi:10.1016/j.cedpsych.2015.08.003
- Gall, M., Gall, J. P., & Borg, R. (2007). *Educational research: An introduction* (8<sup>a</sup> ed.). Boston: Pearson/Allyn e Bacon.
- Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, C. E., & Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of

- parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 319–336. doi:10.1016/j.ecresq.2004.04.007
- Giallo, R., Treyvaud, K., Cooklin, A., & Wade, C. (2013). Mothers' and fathers' involvement in home activities with their children: psychosocial factors and the role of parental self-efficacy. *Early Child Development and Care*, 183(3–4), 343–359. doi:10.1080/03004430.2012.711587
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Gleason, M. E., & Schauble, L. (2000). Parents' assistance of their children's scientific reasoning. *Cognition and Instruction*, 17(4), 343–378. doi:10.1207/S1532690XCI1704\_1
- Goodall, J. (2013). Parental engagement to support children's learning: a six point model. *School Leadership & Management*, 33(2), 133–150. doi:10.1080/13632434.2012.724668
- Goodall, J., & Vorhaus J. (2011). *Review of best practice in parental engagement* (Report No. DFE-RR156). London: Department of Education.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. doi:10.1037/0022-0663.99.3.532
- Groger, L., Mayberry, P. S., & Straker, J. K. (1999). What we didn't learn because of who would not talk to us. *Qualitative Health Research*, 9(6), 829–835. doi:10.1177/104973299129122180
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–154. doi:10.1037/0022-0663.81.2.143
- 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. doi:10.2307/1131378
- Haden, C. A. (2010). Talking about science in museums. *Child Development Perspectives*, 4(1), 62–67. doi:10.1111/j.1750-8606.2009.00119.x

- Haden, C. A., Jant, E. A., Hoffman, P. C., Marcus, M., Geddes, J. R., & Gaskins, S. (2014). Supporting family conversations and children's STEM learning in a children's museum. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(3), 333–344. doi:10.1016/j.ecresq.2014.04.004
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research, 50*(3), 277–289. doi:10.1080/00131880802309424
- Hartas, D. (2012). Inequality and the home learning environment: predictions about seven-year-olds' language and literacy. *British Educational Research Journal, 38*(5), 859–879. doi:10.1080/01411926.2011.588315
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. doi:10.3102/003465430298487
- Hedrick, A. M., Haden, C. A., & Ornstein, P. A. (2009). Elaborative talk during and after an event: Conversational style influences children's remembering. *Journal of Cognition and Development, 10*(3), 188–209. doi:10.1080/15248370903155841
- Hedrick, A. M., San Souci, P., Haden, C. A., & Ornstein, P. A. (2009). Mother–child joint conversational exchanges during events: Linkages to children's event memory over time. *Journal of Cognition and Development, 10*(3), 143–161. doi:10.1080/15248370903155791
- Henry, K. L., Cavanagh, T. M., & Oetting, E. R. (2011). Perceived parental investment in school as a mediator of the relationship between socio-economic indicators and educational outcomes in rural America. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(9), 1164–1177. doi:10.1007/s10964-010-9616-4
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology, 45*(3), 740–763. doi:10.1037/a0015362
- Hohenstein, J., & Tran, L. U. (2007). Use of questions in exhibit labels to generate explanatory conversation among science museum visitors. *International Journal of Science Education, 29*(12), 1557–1580. doi:10.1080/09500690701494068

- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 252–271. doi:10.1037/0022-0663.100.2.252
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. T., & Sandler, H. M. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal, 106*(2), 105-130. doi:10.1086/499194
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review, 63*(1), 37–52. doi:10.1080/00131911.2010.488049
- Hyde, J. S. (2014). Gender Similarities and Differences. *Annual Review of Psychology, 65*(1), 373–398. doi:10.1146/annurev-psych-010213-115057
- Hyde, J. S., & Mertz, J. E. (2009). Gender, culture, and mathematics performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 106*(22), 8801-8807. doi:10.1073/pnas.0901265106
- Jackson, K., & Remillard, J. T. (2005). Rethinking parent involvement: African American mothers construct their roles in the mathematics education of their children. *School Community Journal, 15*(1), 51-73.
- Jant, E. A., Haden, C. A., Uttal, D. H., & Babcock, E. (2014). Conversation and object manipulation influence children's learning in a museum. *Child Development, 85*(5), 2029–2045. doi:10.1111/cdev.12252
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: a meta-analysis. *Urban Education, 42*(1), 82–110. doi:10.1177/0042085906293818
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Locuniak, M. N., & Ramineni, C. (2007). Predicting first grade math achievement from developmental number sense trajectories. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*(1), 36–46. doi:10.1111/j.1540-5826.2007.00229.x
- Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B. S. (1993). *The home environment and school learning: promoting parental involvement in the education of children*. São Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S., & Rossbach, H. G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438. doi:10.1080/1350293X.2013.814356
- Knutson, K., & Crowley, K. (2005). Museum as learning laboratory: Developing and using a practical theory of informal learning. *Hand to Hand*, 18(4), 4–5.
- LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K. & Liu, D. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development*, 17(4), 757-775. doi:10.1111/j.1467-9507.2007.00450.x
- Lamb, M. (2010). *The role of the father in child development* (5<sup>a</sup> ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lara-Cinisomo, S., Fuligni, A. S., Ritchie, S., Howes, C., & Karoly, L. (2008). Getting ready for school: An examination of early childhood educators' belief systems. *Early Childhood Education Journal*, 35(4), 343–349. doi:10.1007/s10643-007-0215-2
- Lau, E. Y. H. (2014). Chinese parents' perceptions and practices of parental involvement during school transition. *Early Child Development and Care*, 184(3), 403-415. doi:10.1080/03004430.2013.792258
- Leeper, C., & Robnett, R. D. (2011). Women are more likely than men to use tentative language, aren't they? A meta-analysis testing for gender differences and moderators. *Psychology of Women Quarterly*, 35(1), 129–142. doi:10.1177/0361684310392728
- LeFevre, J.-A., Polyzoi, E., Skwarchuk, S. L., Fast, L., & Sowinski, C. (2010). Do home numeracy and literacy practices of Greek and Canadian parents predict the numeracy skills of kindergarten children? *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 55–70. doi:10.1080/09669761003693926
- LeFevre, J.-A., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science/ Revue canadienne des sciences du comportement*, 41(2), 55–66. doi:10.1037/a0014532

- Leith, G. C. (2016). *'Overlapping spheres': factors related to children's home learning and school experience* (Unpublished doctoral dissertation). University of Sussex, Brighton.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewis, C., & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education, 18*(2), 211–228. doi:10.1007/BF03173485
- Lourenço, O. (2005). Piaget e Vygotsky: Muitas semelhanças, uma diferença crucial. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 53-71). Lisboa: Relógio D'água.
- Lugo-Gill, J., & Tamis-LeMonda, C. (2008). Family resources and parenting quality: links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child Development, 79*(4), 1065-1085. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01176.x.
- Mahendra, F., & Marin, A. H. (2015). Family environment and school performance: a systematic review. *Revista Psicologia da Educação, 0*(40), 41-57. doi:10.5935/2175-3520.20150004
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 692–703. doi:10.1016/j.ecresq.2013.05.004
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 44*(3), 210–221. doi:10.1037/a0026758
- Martins, S. (2014). *Envolvimento escolar parental na perspetiva de pais de adolescentes – Um estudo exploratório* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Marty, P. F., Alemanne, N. D., Mendenhall, A., Maurya, M., Southerland, S. A., Sampson, V., ... Schellinger, J. (2013). Scientific inquiry, digital literacy, and

- mobile computing in informal learning environments. *Learning, Media and Technology*, 38(4), 407–428. doi:10.1080/17439884.2013.783596
- McBride, B., & Mills, G. (1993). A comparison of mother and father involvement with their pre-school age children. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(4), 457–477. doi:10.1016/S0885-2006(05)80080-8
- Melhuish, E. (2010). *Impact of the home learning environment on child cognitive development: secondary analysis of data from 'Growing up in Scotland'*. Edinburgh, United Kingdom: The Scottish Government.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x
- Melhuish, E. C., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Phan, M. & Malin, A. (2008). Preschool influences on mathematics achievement. *Science*, 321(5893), 1161-1162.
- National Research Council. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. Washington: The National Academies Press.
- Neuman, S. B., Koh S., & Dwyer J. (2008). CHELLO: The child/home environmental language and literacy observation. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 159–172. doi:10.1016/j.ecresq.2007.11.001
- Ortiz, A. (2014). *Effects of the home environment, social skills, and approaches to learning on school readiness in children based on primary language spoken at home* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, State College.
- Paquette, D. (2004). Theorizing the father-child relationship: mechanisms and developmental outcomes. *Human Development*, 47(4), 193–219. doi:10.1159/000078723
- Paquette, D., Coyl-Shepherd, D. D., & Newland, L. A. (2013). Fathers and development: new areas for exploration. *Early Child Development and Care*, 183(6), 735-745. doi:10.1080/03004430.2012.723438

- Parker, P. D., Van Zanden, B., & Parker, R. B. (2018). Girls get smart, boys get smug: Historical changes in gender differences in math, literacy, and academic social comparison and achievement. *Learning and Instruction, 54*, 125–137. doi:10.1016/j.learninstruc.2017.09.002
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development, 69*(3), 577–598. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x
- Prego, J. (2010). *As percepções dos professores face à importância do envolvimento da família na vida escolar dos alunos* (Tese de mestrado não publicada). ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Pungello, E. P., Iruka, I. U., Dotterer, A. M., Mills-Koonce, R., & Reznick, J. S. (2009). The effects of socioeconomic status, race, and parenting on language development in early childhood. *Developmental Psychology, 45*(2), 544–557. doi:10.1037/a0013917
- Pungello, E. P., Kainz, K., Burchinal, M., Wasik, B. H., Sparling, J. J., Ramey, C. T., & Campbell, F. A. (2010). Early educational intervention, early cumulative risk, and the early home environment as predictors of young adult outcomes within a high-risk sample. *Child Development, 81*(1), 410–426. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01403.x
- Putman, M., & Walker, C. (2010). Motivating children to read and write: Using informal learning environments as contexts for literacy instruction. *Journal of Research in Childhood Education, 24*(2), 140–151. doi:10.1080/02568541003635243
- Reilly, D., Neumann, D. L., & Andrews, G. (2015). Sex differences in mathematics and science achievement: a meta-analysis of national assessment of educational progress assessments. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 645–662. doi:10.1037/edu0000012
- Rigney, J., & Callanan, M. (2011). Patterns in parent–child conversations about animals at a marine science center. *Cognitive Development, 26*(1), 155–171. doi:10.1016/j.cogdev.2010.12.002
- Russell, K., & Granville, S. (2005). *Parents' views on improving parental involvement in children's education*. Edinburgh: Scottish Executive.

- Sameroff, A. J., & MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, *15*(3), 613 – 640. doi:10.1017/S0954579403000312
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: a systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica*, *97*(2), 153–158. doi:10.1111/j.1651-2227.2007.00572.x
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, *6*(1), 1–48. doi:10.1207/s15327922par0601\_1
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researching in educational and social sciences* (3<sup>a</sup> ed.). New York: Teacher's College Press.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, *85*(4), 1552–1568. doi:10.1111/cdev.12222
- Siegel, D., Esterly, J., Callanan, M., Wright, R., & Navarro, R. (2007). Conversations about science across activities in Mexican-descent families. *International Journal of Science Education*, *29*(12), 1447–1466. doi:10.1080/09500690701494100
- Snell, P., Miguel, N., & East, J. (2009). Changing directions: participatory action research as a parent involvement strategy. *Educational Action Research*, *17*(2), 239–258. doi:10.1080/09650790902914225
- Son, S.-H., & Morrison, F. J. (2010). The nature and impact of changes in the home learning environment on growth of language and academic skills of preschool children. *Developmental Psychology*, *46*(5), 1103–1118. doi:10.1037/a0020065
- Song, L., Golinkoff, R. M., Stuehling, A., Resnick, I., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., & Thompson, N. (2017). Parents' and experts' awareness of learning opportunities in children's museum exhibits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *49*, 39–45. doi:10.1016/j.appdev.2017.01.006
- St George, J., Fletcher, R., & Palazzi, K. (2017). Comparing fathers' physical and toy play and links to child behaviour: an exploratory study. *Infant and Child Development*, *26*(1). doi:10.1002/icd.1958

- Strand, S. (2007). *Minority ethnic pupils in the longitudinal study of young people in England (LSYPE)*. (Research Report No. DCSF-RR002). Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/265995434\\_Minority\\_Ethnic\\_Pupils\\_in\\_the\\_Longitudinal\\_Study\\_of\\_Young\\_People\\_in\\_England\\_LSYPE](https://www.researchgate.net/publication/265995434_Minority_Ethnic_Pupils_in_the_Longitudinal_Study_of_Young_People_in_England_LSYPE)
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics in qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Swartz, M. I., & Crowley, K. (2004). Parent beliefs about teaching and learning in a children's museum. *Visitor Studies Today*, 7(2), 1-16.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Final report. A longitudinal study funded by the DfES 1997–2004*. London: Institute of Education, University of London, Department for Education and Skills Sure Start.
- Tamis-LeMonda, C. S., Sze, I. N. L., Ng, F. F. Y., Kahana-Kalman, R., & Yoshikawa, H. (2013). Maternal teaching during play with four-year-olds: Variation by ethnicity and family resources. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 361–398. doi:10.1353/mpq.2013.0016
- Tekin, A. K. (2011). Parents' motivational beliefs about their involvement in young children's education. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1315-1329. doi:10.1080/03004430.2010.525232
- Tenenbaum, H. R., & Callanan, M. A. (2008). Parents' science talk to their children in Mexican-descent families residing in the United States. *International Journal of Behavioral Development*, 32(1), 1–12. doi:10.1177/0165025407084046
- Toren, K. (2013). Multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 50(6), 634- 649. doi:10.1002/pits.21698
- Toub, T. S., Rajan, V., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. (2016). Guided play: A solution to the play versus learning dichotomy. In D. Geary & D. Berch (Eds.), *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education. Evolutionary Psychology* (Abstract, pp.117-141). Retirado de

[https://www.researchgate.net/publication/301670062\\_Guided\\_Play\\_A\\_Solution\\_to\\_the\\_Play\\_Versus\\_Discovery\\_Learning\\_Dichotomy](https://www.researchgate.net/publication/301670062_Guided_Play_A_Solution_to_the_Play_Versus_Discovery_Learning_Dichotomy)

- Tracy, S. (2013). *Qualitative research methods – Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. UK: Wiley-Blackwell.
- Trentacosta, C. J., Hyde, L. W., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Gardner, F., & Wilson, M. (2008). The relations among cumulative risk, parenting, and behavior problems during early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(11), 1211–1219. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01941.x
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M., & Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children’s cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, *52*, 69–80. doi:10.1016/j.jenvp.2017.05.007
- van Wel, F., Couwenbergh-Soeterboek, N., Couwenbergh, C., ter Bogt, T., & Raaijmakers, Q. (2006). Ethnicity, youth cultural participation, and cultural reproduction in the Netherlands. *Poetics*, *34*(1), 65–82. doi:10.1016/j.poetic.2005.06.001
- Van Zanden, B., Marsh, H. W., Seaton, M., & Parker, P. (2015). Self-concept: From unidimensional to multidimensional and beyond. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, *21*, 460–468. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.25089-7
- Vernon-Feagans, L., Garrett-Peters, P., Willoughby, M., & Mills-Koonce, R. (2012). Chaos, poverty, and parenting: Predictors of early language development. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(3), 339–351. doi:10.1016/j.ecresq.2011.11.001
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *140*(4), 1174–1204. doi:10.1037/a0036620
- Vygotsky, L. S. (2008). *A formação social da mente* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wahyuningsih, S. (2018). Men and women differences in using language: a case study of students at stain kodus. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, *3*(1), 79-90. doi:10.30659/e.3.1.79-90

- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, *106*(2), 85–104. doi:10.1086/499193
- Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child development*, *85*(2), 610–625. doi:10.1111/cdev.12153
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, *66*(3), 377–397. doi:10.1080/00131911.2013.780009
- Willekens, M., & Lievens, J. (2014). Family (and) culture: The effect of cultural capital within the family on the cultural participation of adolescents. *Poetics*, *42*(1), 98–113. doi:10.1016/j.poetic.2013.11.003
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*(2), 89–100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Xia, N. (2009). *Family factors and student outcomes* (Dissertação de doutoramento). Retirado de [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/rgs\\_dissertations/2010/RAND\\_RGSD256.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/rgs_dissertations/2010/RAND_RGSD256.pdf)
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, *25*(6), 791–814. doi:10.1080/10409289.2014.862147
- Yu, M., & Daraganova, G. (2014). *Children's early home learning environment and learning outcomes in the early years of school* (Report No. 4). Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

## Anexos

### Anexo A – Guião de Entrevista

Blocos Temáticos	Temas Específicos	Objetivos	Questões/Tópicos
A. Introdução	<p>Consentimento Informado</p> <p>Motivação</p> <p>Interação inicial de quebra-gelo</p>	<p>Ler e adquirir o consentimento informado dos participantes</p> <p>Motivar o participante</p> <p>Estabelecer a relação</p>	<p>Informar o pai/a mãe das linhas gerais da entrevista.</p> <p>Assegurar o carácter anónimo e confidencial das ideias recolhidas.</p> <p>Dar a conhecer ao pai/à mãe a importância da sua participação.</p> <p>Gostaria agora que me descrevesse, de forma breve, uma imagem, uma fotografia ou um episódio, que na sua perspectiva seja representativo da sua relação com o(a) seu(sua) filho(filha). Pode ser a primeira coisa que vier à cabeça.</p>
B. Atividades e aprendizagem	Tipo de atividades	Identificar o tipo de atividades que os pais realizam com os filhos	De acordo com o seu ponto de vista e experiência pessoal, que atividades realiza com o(a) seu (sua) filho(a), dentro e/ou fora de casa, nas quais o seu filho/a sua filha poderá estar a aprender?

	Importância/ Contributos	Recolher dados acerca da importância/ principais contributos das atividades para a aprendizagem	<p>Na sua perspetiva, o que é que o(a) seu(sua) filho(filha) poderá estar a aprender com essas atividades?</p> <p>Na sua opinião, de que forma a realização destas atividades poderá estar associada à aprendizagem na escola?</p> <p>No seu ponto de vista e de acordo com a sua experiência pessoal, quais seriam as atividades mais importantes dos pais realizarem com os seus filhos, no sentido de estimular a aprendizagem?</p>
C. Interação Pai/Mãe-Filho(a)	Tipo de interação e influência dos pais	Identificar o tipo de interação do pai/da mãe durante as atividades e a influência da mesma na aprendizagem do(a) filho(a)	<p>O que é que faz nas atividades?</p> <p>De que forma é a interação que estabelece com o(a) seu(sua) filho(filha), poderá estar a influenciá-la, em particular, a sua aprendizagem?</p>
	Tipo de interação e influência dos filhos	Identificar o tipo de interação do(a) filho(a) durante as atividades e a influência da mesma no pai/na mãe	<p>O que é que o(a) seu (sua) filho(a) faz nessas atividades?</p> <p>De que forma é que a interação que o(a) seu (sua) filho(a) estabelece nas atividades que fazem juntos, influencia o seu envolvimento?</p>
	Ideal de interação pai/mãe-filho(a)	Identificar o ideal de interação durante as atividades	Que mudanças gostaria que acontecesse na vossa interação nas atividades de aprendizagem?

D. Fatores influenciadores do envolvimento parental	Fatores potenciadores	Identificar os fatores facilitadores do envolvimento parental nas atividades	O que é que facilita o seu envolvimento nas atividades?
	Fatores perturbadores	Identificar os fatores perturbadores do envolvimento parental nas atividades	E o que é que dificulta o seu envolvimento nas atividades?
E. Diferenças de envolvimento entre pais e mães	Identificação das principais diferenças no envolvimento e respetivas influências	Recolher informações sobre as principais diferenças de envolvimento nas atividades entre o pai e a mãe, as respetivas influências das mesmas sobre o próprio, e de envolvimento ideal	Se lhe pedisse para comparar o seu envolvimento nestas atividades, com o envolvimento do outro progenitor, quais seriam as principais diferenças?  De que forma poderão essas diferenças influenciar o seu comportamento?  De acordo com a sua opinião e experiência pessoal, qual seria a relação ideal entre o envolvimento do pai e o da mãe?
F. Finalização	Conclusão da entrevista	Dar oportunidade ao pai/mãe de acrescentar alguma outra informação que lhe pareça relevante.  Finalizar a entrevista e agradecer a colaboração.	Assegurar ao pai/mãe que a sua colaboração foi muito útil e questionar se há mais algum aspecto que queira acrescentar ao que foi dito.  Fazer uma pequena síntese das principais ideias recolhidas e agradecer pela colaboração dada.

## Anexo B – Questionário de Dados Sociodemográficos

POR FAVOR, PREENCHA COM UM “X” A INFORMAÇÃO QUE CORRESPONDE À SUA SITUAÇÃO. RESPONDA, POR FAVOR, A TODAS AS QUESTÕES. MUITO OBRIGADA.

1. Idade \_\_\_\_\_

2. Sexo                      Masculino \_\_\_\_\_                      Feminino \_\_\_\_\_

3. Nacionalidade \_\_\_\_\_                      Cidade \_\_\_\_\_

4. Estado Civil (tal como no Bilhete de Identidade/Cartão de Cidadão)

Solteiro \_\_\_ Casado \_\_\_ Divorciado \_\_\_ Viúvo \_\_\_ Outro

\_\_\_\_\_

5. Indique quem pertence ao seu agregado familiar (quem vive consigo):

\_\_\_\_\_

6. Filhos

Número \_\_\_\_\_ Idade(s) (separado por vírgulas) \_\_\_\_\_

Indique o número de horas (em média) por dia que consegue passar com o(a) seu(sua) filho(a) finalista do pré-escolar

Durante a semana \_\_\_\_\_ Durante o fim de semana \_\_\_\_\_

7. Outros dependentes

Não \_\_\_ Sim \_\_\_ Se sim, indique quem

\_\_\_\_\_

8. Habilitações escolares

1º ciclo (4º ano) \_\_\_\_\_ Licenciatura \_\_\_\_\_

2º ciclo (6º ano) \_\_\_\_\_ Mestrado \_\_\_\_\_

3º ciclo (9º ano) \_\_\_\_\_ Doutoramento \_\_\_\_\_

Secundário (12ºano) \_\_\_\_\_

9. Situação profissional atual

No ativo \_\_\_ Desempregado \_\_\_ Reformado \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

10. Profissão (Indique por favor a atividade que exerce)

\_\_\_\_\_

11. Crenças e práticas religiosas

Não Crente \_\_\_ Crente não praticante \_\_\_

Crente Praticante \_\_\_ Outro \_\_\_\_\_

## Anexo C – Consentimento Informado



A investigação para a qual agradeço a sua colaboração tem como finalidade compreender as experiências e perspetivas de pais e mães de crianças finalistas do pré-escolar, acerca da realização de atividades de aprendizagem em casa. Decorre no âmbito da tese de mestrado de Joana Oliveira Duarte, em Psicologia da Educação e da Orientação da Universidade de Lisboa, sob orientação da Professora Doutora Maria Dulce Gonçalves.

A sua participação nesta investigação consistirá em realizar uma sessão presencial, com a duração máxima de 1.30h. Nesta sessão, responderá a uma entrevista e a um questionário de dados sociodemográficos. A entrevista será realizada pela mestranda Joana Oliveira Duarte. A sessão decorrerá num horário e local acordado entre o participante e a mestranda.

Todo o estudo decorrerá segundo os princípios éticos aplicados à investigação em Psicologia, particularmente no que se refere à **confidencialidade** da informação recolhida. Por motivos de rigor metodológico, a entrevista será gravada (apenas áudio). Esta gravação será destruída após a transcrição dos dados e, serve apenas a função de manter a fidelidade da informação expressa pelos participantes. Todos os dados transcritos serão somente usados para efeitos de pesquisa.

A sua participação é voluntária e poderá interromper a sua participação, a qualquer altura, bastando para isso comunicar essa pretensão ao investigador. A não participação ou desistência não terá nenhum prejuízo para si, nem para o(a) seu(sua) filho(a). No final do estudo, poderá ter acesso ao mesmo, tendo apenas que fornecer o seu e-mail, para futuro contacto pós-estudo.

**A sua participação será essencial para a execução deste projeto de investigação e contribuirá para a investigação nacional nesta área científica de elevada relevância educacional e social. Obrigada pela sua colaboração!**

Se mais tarde se lembrar de outros pais e/ou mães que possam participar neste estudo, por favor envie um email para [joanaoduarte17@gmail.com](mailto:joanaoduarte17@gmail.com) ou ligue para o **932386635**. Para participar, o pai e/ou a mãe necessitarão de serem maiores de 18 anos e terem um(a) filho(a) que entrará no 1º ano do 1º ciclo, em setembro de 2018.

Quaisquer dúvidas ou questões relacionadas com o estudo poderão também ser colocadas através do endereço eletrónico acima referido.

**Obrigada pela sua colaboração!**

## **Anexo D – Exemplificação do Sistema de Segmentação e Codificação: Excertos de Entrevistas**

### **Atividades e Aprendizagens**

Entrevistadora: De acordo com o seu ponto de vista e experiência pessoal, que atividades realiza com o(a) seu (sua) filho(a), dentro e/ou fora de casa, nas quais o seu filho/a sua filha poderá estar a aprender?

Entrevistado: Bola, Bicicleta, **(Atividade Física)**// gosta de jogar PlayStation. **(Atividade Lúdica)**//

Entrevistadora: E o que é que acha que ele pode estar a aprender com estas atividades?

Entrevistado: Na minha opinião acho que o andar de bicicleta para ele, tem a ver com desenvolver o corpo dele. **(Aprendizagem Física)** // Ainda há dias ele não conseguia subir e não quer que ninguém o ajude, então é tipo um desafio para ele conseguir fazer sozinho. **(Execução Autonomia)** //

(...)

Entrevistadora: O que é que acha que ele pode estar a aprender?

Entrevistado: Às vezes, há partes do jogo em que ele monta as coisas, tem de tentar perceber qual é a peça a seguir. **(Aprendizagem Cognitiva)** //

(M7)

### **Interação**

Entrevistadora: O que é que o(a) seu (sua) filho(a) faz nessas atividades?

Entrevistado: Às vezes não quer que o ajude. **(Execução Autonomia)** // Ele quer que eu faça outro e ver em quanto tempo, para ver quem ganha. **(Execução Competição)** //

(...)

Entrevistado: Normalmente quando ele faz bem, eu elogio, quando ele faz menos bem ou não consegue fazer, eu aconselho a tentar sempre até conseguir. Ser persistente às vezes ajuda. Por exemplo, vou voltar a situação da bicicleta, ele tão persistente foi que conseguiu fazer sozinho. **(Apoio Emocional)** //

(M7)

## **Fatores Influenciadores**

### **Facilitadores**

Entrevistadora: O que é que facilita o seu envolvimento nas atividades?

Entrevistado: O sol, dias com sol. Com chuva às vezes não apetece fazer as coisas. Agora, o ter mais tempo, ter mais disponibilidade para ela. Isso facilita imenso porque consigo organizar as coisas de uma maneira diferente, que quando elas chegam, já tenhamos mais tempo para elas. **(Contextual)** // E depois o facto também, facilitador, o próprio bem-estar, nosso. Acho que o bem-estar, se nós estamos bem, connosco, isso vai se refletir também nas crianças. O que eu noto é que as vezes há pais que estão chateados depois de um dia de trabalho, isso é um dificultador. Se nós estivermos bem com nós próprios, é o nosso bem-estar. Isso vai-se repercutir na criança. **(Individual)**

*(M11)*

### **Dificultadores**

Entrevistadora: E o que é que dificulta o seu envolvimento nas atividades?

Entrevistado: O tempo também, ao mesmo tempo, tempo. Às vezes, por exemplo, ontem cheguei, ele disse uma coisa à minha mãe, foi lá passar o fim-de-semana, ele já me tinha dito, só que na altura não ouvi com ouvidos de ouvir. Só que a minha mãe vem-me dizer e eu fiquei: “Ei, que mal”. Eu às vezes naquele tempo que eu tenho, eu estou tão cansado que estou tipo “vou-me deitar um bocado no sofá, não estou a aguentar”. Às vezes estou ao pé deles e estou assim a bater com a cabeça, “vou-me deitar, não aguento”. “Então o teu pai?”, a minha mãe a fazer perguntas, “o meu pai não está comigo, ele vai dormir, eu queria que ele brincasse agora comigo ele foi dormir”. E isto, eu fico a pensar, “Não, não posso”. Logo a minha conversa a seguir com ele, eu não gosto de deixar passar tempo, “Filho, o pai vai fazer um esforço, qualquer coisa chama o pai, “tu disseste”, diz-me sem problema, diz “tu disseste que ias tentar passar o tempo comigo”. Eu quero que ele me chame a atenção. Porque eu sei que se ele me chamar, eu cá dentro “ok, eu vou”. Porque às vezes eu chego mesmo cansado e estar com eles é um sacrifício enorme, mas tenho que fazer. Às vezes tenho mesmo que fazer sacrifício. Para mim, a grande dificuldade que eu tenho, é o tempo. **(Contextual)** //

*(P12)*